



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE
PESQUISA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, TRABALHO E SOCIEDADE.

Jacilene Fiuza de Lima

**A implantação da Pós-graduação e da Iniciação Científica na
Faculdade de Educação da UFBA (FACED/UFBA) suas problemáticas
e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta
instituição no âmbito dos dois Programas.**

Salvador
2014

Jacilene Fiuza de Lima

A implantação da Pós-graduação e da Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFBA (FACED/UFBA) suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição no âmbito dos dois Programas.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Vera Lúcia Bueno fartes

Salvador
2014

Lima, Jacilene Fiúza de.

A implantação da Pós-graduação e da Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFBA (Faced/UFBA) suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição no âmbito dos dois Programas / Jacilene Fiuza de Lima. – 2014.

215 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação - Pós-graduação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Brasil). 3. Ensino superior - Brasil. 4. Universidades e faculdades - Pós-graduação. 5. Universidades e faculdades - Pesquisa. 6. Ciência e Estado. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.155 – 23. ed.

Jacilene Fiúza de Lima

A implantação da Pós-graduação e da Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFBA (Faced/UFBA) suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição no âmbito dos dois Programas.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora:

Vera Lúcia Bueno Fartes – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Mary Valda Souza Sales _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Nubia Moura Ribeiro _____

Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Instituição: Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Robert Evan Verhine _____

Doutor em Educação pelo Universität Hamburg, Alemanha.

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Valdério Santos Silva _____

Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador

2014

À minha Mãe.

Por tudo que fez por mim a vida inteira, e continua a fazer. Por ser a mais dedicada das mães, com quem posso contar incondicionalmente, sempre. Dedicar-lhe esse trabalho é o mínimo que posso e devo fazer. Por tudo, meu muitíssimo obrigada, minha MÃE!!

AGRADECIMENTOS

De modo geral, as pessoas iniciam essa parte agradecendo a Deus. Comigo não será diferente.

Assim sendo, agradeço primeiro a Deus, pois sem ele eu não teria conseguido chegar até esse momento. Ele me conduziu até aqui, estou certa disso. Por isso e por tudo, obrigada, Senhor!!

Depois a minha Mãe, a quem dedico esse trabalho e agradeço mais uma vez, por tudo.

Aos meus irmãos, pois, direta ou indiretamente também contribuíram para eu chegar até aqui.

A Bino José, por enternecer meu coração e despertar em mim um amor incondicional.

A meu sobrinho Lucas, por me mostrar o quanto é possível agir com a maturidade de um verdadeiro homem, com apenas quinze anos. Estou orgulhosa!

Ao grupo SECT/GEPECT, do qual fiz parte durante todo o percurso, em especial a Valéria, pela amizade carinhosa e a Alexandra, pelo auxílio e amizade durante quase toda a jornada; até bem próximo da reta final.

A Élide, pela amizade durante toda a trajetória acadêmica; também até bem próximo da reta final.

A Priscila, pela enorme ajuda na organização dos elementos pré e pós-textuais. Pri, obrigada!!

A Manuela, Kaliane e Larissa, pela tabulação e desenho gráfico, feito com tão boa vontade.

A queridíssima Amanda, Psicóloga e Terapeuta Cognitivo-Comportamental, pelo carinho, atenção, incentivo e, por me “aturar” por tanto tempo. Sei que nem sempre é fácil me escutar.. rsrs.

A Dr. Luís, pelo mesmo motivo e também pelo “Tamo junto”, tão reconfortante de ouvir.

A Flávio... Não sei exatamente por que... Mas sei que ele precisa estar aqui.

Às meninas da Secretaria da Pós-Graduação da Faced (Eliene, Graça, Márcia, Kátia e Nádia), pela atenção e disponibilidade sempre que delas precisei, e até mesmo quando não sabia que estava precisando..rsrs. Obrigada, meninas!!

Aos alunos e orientadores de Iniciação Científica da Faced, assim como à Coordenação da Pós-graduação, pelo acolhimento e participação nessa pesquisa.

Aos professores que deram seus depoimentos sobre a fundação da Faced e sobre a implantação do Mestrado e Doutorado nesta instituição. Agradecemos a esses professores que gentilmente disponibilizaram seu tempo e nos receberam em suas casas ou local de trabalho para falar sobre tal implantação a partir do que ficou registrado em suas memórias, uma vez que a memória escrita da mesma existe apenas em um pequeno texto no site do Programa, na página da Faced; entretanto, sem um maior detalhamento de como se deu o processo de implantação tanto do Mestrado quanto do Doutorado nesta Faculdade. A esses professores deixo registrado o meu mais sincero agradecimento!!

Para concluir:

Quero agradecer de modo muito especial à professora Vera Fartes, minha amadíssima orientadora.

Vera, deixo aqui registrado o meu agradecimento, não somente por esse trabalho, mas, POR TUDO! Depois de Deus e de minha mãe, você é a pessoa mais importante aqui. Por que, se não fosse pela sua incomensurável ajuda - não apenas como orientadora -, minha trajetória teria sido outra e esse momento provavelmente não existiria. Por isso e por tudo o mais: **Muito obrigada!!!**

“Não há nada que ensine mais do que se reorganizar depois do fracasso e seguir em frente”.

Charles Bukowski.

RESUMO

Esse estudo teve por objetivo analisar a implantação da Pós-graduação e da Iniciação Científica na FAGED, suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição, no âmbito dos referidos Programas. Para tanto, fez-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com realização de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com bolsistas de Iniciação Científica da Faced, professores orientadores e, com professores que participaram do processo de implantação do mestrado e doutorado nessa instituição. As reflexões sobre Política Científica, Iniciação Científica, Pós-graduação no Brasil e Integração entre Ensino e Pesquisa, foram tomadas como principais categorias teóricas que embasaram o estudo. As análises das entrevistas evidenciaram que, no processo de implantação da Pós-graduação na FAGED, não houve uma preocupação específica com atividades de integração entre o ensino de graduação e as atividades de pós-graduação, exceto pela obrigatoriedade do Tirocínio docente, que previa uma articulação entre os dois programas e pelas atividades desenvolvidas por alguns professores, nesse sentido. Sobre as relações entre a Iniciação científica e a pós-graduação, as falas de orientadores e de bolsistas do PIBIC demonstraram que as atividades desenvolvidas nos grupos de pesquisa da Pós e as aulas ministradas na graduação, tanto pelos estagiários de pós-graduação, quanto pelos docentes do programa, não se articulam de modo a promover uma integração entre as duas atividades e os dois Programas. Os bolsistas de iniciação científica, por sua vez, afirmaram conseguir estabelecer relações, promovendo uma integração em sala de aula com base no que vêm nas atividades de pesquisa e no convívio nos grupos; entretanto, consideraram que o ensino em sala de aula fica defasado em termos de algumas competências e habilidades necessárias para que se possa desenvolver melhor o aluno dentro da vida acadêmica. Os orientadores de iniciação científica, que são também professores da pós-graduação, não conseguem fazer a mesma integração que os bolsistas entre suas atividades de pesquisa e o ensino na graduação, tanto conforme afirmação deles próprios ao apontarem as dificuldades para realizar a integração com as atividades de ensino, quanto de acordo com as falas dos bolsistas, que sentem em sala de aula a diferença entre as duas atividades, de modo que, verificou-se que no âmbito dos Programas de Pós-graduação e de Iniciação científica, somente os bolsistas desse último conseguem promover uma integração entre o ensino e a pesquisa, embora de forma isolada.

Palavras-chaves: Integração ensino-pesquisa, Política científica, Pós-graduação, Iniciação científica.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the implementation of Graduate Studies and Scientific Initiation in FAGED, its problems and prospects for integration between teaching and research in this institution, under those programs. Therefore, there was a qualitative research, study type of case, with conducting documentary research and semi-structured interviews with Scientific Initiation Faced fellows, mentors and teachers, with teachers who participated in the master's and doctoral deployment process that instituti Reflections on Science Policy, Scientific Initiation, Postgraduate in Brazil and Integration of Research and Education, were taken as the main theoretical categories that supported the study. The analyzes of the interviews showed that, in the implementation process of the Postgraduate in FAGED, there was no specific concern with integration activities between undergraduate education and postgraduate activities, except for the mandatory teaching apprenticeship, which included a coordination between the two programs. On relations between the scientific initiation and post-graduation, the lines of guiding and PIBIC Scholars have shown that activities in the Post's research groups and classes taught at graduation by both graduate trainees, as the Program teachers, do not articulate in order to promote integration between the two activities and the two programs. The undergraduate research fellows, in turn, said can establish relations by promoting integration in the classroom based on coming in research activities and socializing in groups; however, they considered that the teaching in the classroom is outdated in terms of some necessary skills and abilities so that they can better develop the student into the academic life. The scientific initiation counselors, who are also graduate teachers, can not do the same integration that the stock between its research activities and teaching in undergraduate, both as their own statement to indicate the difficulties to integrate with the teaching activities, as according to the statements of the scholars, who feel in class the difference between the two activities, so that it was found that under the Graduate Programs and Scientific initiation, only Fellows the latter can promote integration between teaching and research, while in isolation.

Keywords: Integrating teaching and research, scientific policy, Graduate, Scientific initiation.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Quantidade de bolsas de C&T no conjunto de bolsas concedidas pelo CNPq -2010.....	68
GRÁFICO 2. Crescimento das bolsas do PIBIC e das instituições participantes de 1997 a 2010.....	69
GRÁFICO 3. Distribuição de bolsas do PIBIC por região brasileira.....	73
GRÁFICO 4. Distribuição de bolsas do PIBIC na Região Nordeste.....	74
GRÁFICO 5. Distribuição de bolsas do PIBIC por Grande área do conhecimento...	75
GRÁFICO 6 - Bolsas do PIBIC distribuídas por Universidades do Estado.....	76
GRÁFICO 7 - Bolsas do PIBIC distribuídas por Universidades Federais brasileiras.....	77
GRÁFICO 8. Número de bolsas do PIBIC recebidas pela UFBA no período de 2000 a 2001-2002.....	85
GRÁFICO 9. Número de bolsas de IC recebidas pela UFBA no período de 2000 a 2007-2008.....	86
GRÁFICO 10 – Distribuição de bolsas de IC por unidade da UFBA no período de 2000-2008.....	87
GRÁFICO 11. Distribuição de bolsas de IC na Faced no período de 2000-2008.....	88

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1. Conhecimento da população brasileira sobre Ciência e Tecnologia.....**55**

FIGURA 2. Percentual de conhecimento da população brasileira sobre Ciência e Tecnologia.
..... **55**

QUADRO 1. Linhas e grupos de pesquisa da pós-graduação em educação da Faced.....**151**

QUADRO 2. Pontos fracos do Programa de Pós-graduação na Faced.....**151**

LISTA DE SIGLAS

FACED - Faculdade de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

RU - Reforma Universitária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IES - Instituições de Ensino Superior

PPG - Programa de Pós-graduação

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

MEC - Ministério de Educação e Cultura

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPA - Plano Plurianual

IC - Iniciação Científica

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

C&T - Ciência e Tecnologia

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia

ABC - Academia Brasileira de Ciências

ONU - Organização das Nações Unidas

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

CBPF - Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas

CNEN - Comissão Nacional de Energia Nuclear

CT&I - Ciência, Tecnologia e Inovação

FUNTEC - Fundo Tecnológico

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

PADCT - Programa de Apoio ao Desenvolvimento à Ciência e Tecnologia

FNDCT - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PRONEX - Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência

FAPs - Fundações de Amparo à Pesquisa

CNCTI - Conferência Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação

COPPE - Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia

PIC - Programa de Iniciação Científica

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de São Carlos

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFC – Universidade Federal do Ceará

USP – Universidade de São Paulo

PIB – Produto Interno Bruto

FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

SISBIC - Sistema de Gerenciamento de Bolsas de Iniciação da Universidade Federal da Bahia

PIBITI - Programa Institucional de Bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

IC Jr - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior

PROTAP - Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciência Experimentais e Matemática

CECIBA - Centro de Ensino de Ciências da Bahia

GRTU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFS – Universidade Federal de Sergipe

CFE – Conselho Federal de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

NEPEQ - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Trabalho e Conhecimento

PECT - Currículo, Ciência e Tecnologia

IAT – instituto Anísio Teixeira

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

NETEC – Núcleo de Estudos em Trabalho e Currículo

PIBID - Programa de Iniciação à Docência

AMPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ACTA – Semana de Arte, Cultura, Ciência e Tecnologia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1. Estrutura da tese.....	26
PARTE II - A POLITICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	28
2. POLITICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA BRASILEIRA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	29
2.1. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).....	30
2.2. Política Científica e Tecnológica no Brasil nas décadas de 80, 90 e 2000.....	35
2.3. A criação da pós-graduação no brasil.....	42
PARTE III - ENSINO, PESQUISA, SOCIEDADE, E AS NOVAS DEMANDAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	50
3. AS NOVAS DEMANDAS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	51
3.1. Pesquisa versus sociedade.....	53
3.2. A formação do pesquisador na universidade.....	57
PARTE IV - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC) E SUA TRAJETÓRIA NO CNPQ E NA UFBA.....	66
4. O PIBIC NO CONTEXTO DO CNPQ.....	67
4.1 Histórico e perfil do PIBIC.....	70
4.1.1. Distribuição das bolsas do PIBIC no País.....	72
4.1.2. Bolsas do PIBIC distribuídas por Universidades dos Estados e Universidades Federais brasileiras.....	75
4.2. A Universidade Federal da Bahia e o PIBIC nessa instituição.....	81
4.2.1. A implantação do PIBIC na UFBA.....	82
4.3. Distribuição de bolsas de IC na Faced.....	87
PARTE V - PERCURSO METODOLÓGICO.....	90
5. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	91
5.1. Os sujeitos da pesquisa.....	93
5.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados e informações.....	94
5.3 A entrevista como técnica de coleta de dados.....	95

5.4. Procedimentos de análise.....	97
PARTE VI - ACHADOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	100
6 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NESSA INSTITUIÇÃO.....	101
6.1 A FACED.....	101
6.1.1. Algumas questões sobre a fundação da Faced.....	102
6.2. A IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO FACED E AS ATIVIDADES DE PESQUISA ANTES DA IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NESSA INSTITUIÇÃO.....	112
6.2.1. A implantação do mestrado na Faced.....	116
6.2.3. O processo de implantação do mestrado.....	118
6.2.4. O formato do mestrado: base de pesquisa e disciplinas.....	125
6.2.5. A aprovação do Mestrado pelo MEC.....	126
6.2.6. Momentos de inflexão.....	129
6.3. A IMPLANTAÇÃO DO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA FACED.....	136
6.3.1 O início da implantação do doutorado na Faced.....	136
6.3.2. Tendências atuais do Programa de Pós-graduação na Faced.. ..	147
6.3.3. Tempo de conclusão dos cursos de Pós-graduação da Faced.....	148
6.3.4. Desdobramentos da implantação do Programa de Pós-graduação em Educação na Faced.....	150
6.4. A PÓS-GRADUAÇÃO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FACED: PERSPECTIVAS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO E A PESQUISA.....	157
6.4.1. O Estágio docente Orientado na Faced.....	159
6.4.2. Iniciação científica e a orientações de monografias de graduação.....	160
6.4.3. A integração entre o ensino e a pesquisa conforme bolsistas de IC e orientadores entrevistados.....	161
6.4.4. O relacionamento dos bolsistas com professores e pós-graduandos nos grupos de pesquisa.....	169
6.4.5. O modo como a participação nos grupos de pesquisa contribui para a integração com as atividades em sala de aula.....	172
6.4.6. Sobre publicação de artigos e/ou apresentação de trabalhos decorrente da IC.....	174
6.5. DIFICULDADES PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO GRADUADO E A PESQUISA NA FACED.....	179
6.5.1. Dificuldades para a integração entre o ensino e a pesquisa segundo alunos	

e orientadores.....	189
7. CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES.....	198
REFERENCIAS	207
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o ensino superior - incluindo o de pós-graduação - cresceram bastante no Brasil desde a instituição do mesmo, com abordagens diversas. Entretanto, no que se refere a discussão sobre a integração entre o ensino e a pesquisa, especialmente no âmbito da Pós-graduação e da Iniciação Científica, pudemos verificar, em nossas buscas nos bancos de dissertações e teses de instituições diversas, que quase não há um leque de trabalhos com esse enfoque específico. Existe, no entanto, a discussão da temática “Integração entre ensino e pesquisa” e “Ensino com pesquisa”, feita já há algum tempo, por estudiosos como Demo (1996), Therrien (2002), Simão (1996), Marques (2001) entre outros, porém, sem foco em uma instituição de ensino superior ou no âmbito específico dos dois programas citados.

Logo, a integração entre ensino e pesquisa no âmbito da pós-graduação e da iniciação científica foi proposta neste trabalho, primeiro, por acreditarmos que a pesquisa, em sua ação teórico-prática, pode promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais no graduando, especialmente no que se refere ao despertar do senso crítico, reflexivo e investigativo, entre outras habilidades importantes para a formação pessoal e para o desenvolvimento profissional, principalmente. Segundo, pelo desejo de conhecer como se deu a implantação do Mestrado e Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), tanto pelo desejo pessoal de deixar uma contribuição para esta instituição, onde fiz todo o meu percurso acadêmico, quanto pela necessidade de reescrever essa história - uma vez que não foram encontrados, em nossa busca, documentos que contem pormenores da implantação dos dois referidos cursos -, narrada pelos professores que participaram direta e ativamente nesse processo, tendo-se apenas pequenos escritos sobre a mesma.

No que se refere à pesquisa, em que pese sua importância para a formação docente e discente e para a produção de conhecimentos, nas universidades brasileiras - pelo menos no que tange à pesquisa institucionalizada -, seu maior impulso - tanto nas discussões

quanto em ações práticas -, só se deu a partir do final da década de 1960, com a Reforma Universitária (RU), sendo, desse modo, relativamente recente no país.

Conforme Campos (1972), antes da chamada “Reforma Universitária”, a estrutura do ensino brasileiro não expunha características próprias para estimular o aparecimento do cientista, do pesquisador. Estando inteiramente voltada para a formação profissional, oferecia aos jovens que nela adentravam apenas a opção de qualificar-se para o exercício de atividades predeterminadas e dentro de um quadro de referências em que os serviços à coletividade assumiam um grande papel. Segundo Campos (1972) foi dentro desse “quadro de referencias” que algumas profissões assumiram importância, constituindo-se em atrativo especial para a sociedade que, mal informada sobre as possibilidades que tinha de constituir-se em potencial valioso para as conquistas da ciência e da técnica, optava pela fórmula simples de adquirir informações, habilidades e atitudes para tarefas mais ou menos rotineiras, ainda que de alta validade social (CAMPOS, 1972).

Nessa perspectiva, como balizadora legal das políticas para o ensino superior, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, estabeleceu que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ter em seu quadro docente um mínimo de um terço de mestres ou doutores, para que possam ser credenciadas. Em relação às universidades, a LDB estabeleceu também que essas instituições devem caracterizar-se pela pesquisa institucionalizada, ou seja, as universidades não podem restringir-se ao ensino, mas sim, devem ser produtoras de conhecimentos.

Dessa forma, é especialmente a partir da implantação dos Programas de Pós-graduação que a pesquisa se institucionaliza e, como atividade acadêmica, passa a ser mais praticada e discutida. A Política Nacional de Educação brasileira, que abarca a educação superior, é de responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura (MEC), incluindo-se os cursos de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, com o intuito de formar um quadro de recursos humanos especializado para “acatar” às demandas dos empreendimentos públicos e privados que objetivavam contribuir para o desenvolvimento do país, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes), responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. Conforme Oliveira (2013):

Nos anos de 1970, já no Regime Militar, a Capes é encarregada de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Nos anos seguintes, a Capes foi assumindo a avaliação, a supervisão e o fomento da pós-graduação, assim como foi se integrando ao sistema nacional de ciência e tecnologia, o que estava em consonância com a Reforma Universitária, implantada por meio da Lei n. 5.540/1968, que, dentre outros objetivos, enfatizava a pós-graduação e a pesquisa no âmbito das universidades federais. Verifica-se, portanto, que a política de pós-graduação é de responsabilidade da Capes, agência vinculada ao MEC (OLIVEIRA, 2013, p. 4).

A Pós-graduação brasileira cresceu rápida e consideravelmente desde sua criação. Nesse sentido, segundo Oliveira (2013):

[..] O Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 e o Plano Brasil Maior, [...] coadunam com o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 e, também, com o Plano Nacional de Educação (PNE). Eles preveem forte expansão da pós-graduação, incluindo aumento de cursos/programas, vagas, matrículas, titulação de mestres e doutores, bolsas e fomento à pesquisa, além de estratégias voltadas à avaliação, à interdisciplinaridade e apoio à educação básica. O PNPG 2011-2020 dá continuidade, em grande parte, ao PNPG 2005-2010 que incorporou (OLIVEIRA, 2013, p. 4)

Em relação ao crescimento da Pós-graduação no Brasil, em números, de acordo com Oliveira (2013) na vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) referente aos anos 2005 a 2010, já se observava um grande crescimento da mesma: em maio de 2012 havia um total de 5.080 cursos de pós-graduação no Brasil, recomendados e reconhecidos pela Capes, sendo 2.925 mestrados acadêmicos, 1.738 doutorados e 417 mestrados profissionais (OLIVEIRA, 2013). Para o referido autor, o número de alunos titulados também vem crescendo a cada ano; no ano de 2010 foram titulados cerca de 40 mil mestres e 12 mil doutores. No que tange à oferta de cursos ou programas de pós-graduação, segundo as categorias administrativas, os dados revelam que:

Em todas as cinco regiões do Brasil, os cursos/programas concentram-se nas instituições públicas. Em 2000, do total de programas de pós-graduação *stricto sensu* (1.440), o setor público teve maior percentual de oferta, com 89%, enquanto o setor privado, apenas 11% (159). Já em 2010, com 1.400 cursos/programas de pós-graduação *stricto sensu* a mais que em 2000, o setor público ficou com 81,2% das ofertas de cursos ou

programas e o setor privado com 18,8%. Assim, no período compreendido entre 2000 e 2010, observa-se um crescimento do setor privado e um aumento significativo na oferta (97,22%) (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

Através dos dados apresentados por Oliveira (2013) observamos o elevado crescimento da pós-graduação no Brasil - especialmente no setor privado -, o que é importante para o país, uma vez que, o ensino superior cumpre função de grande relevância estratégica para o desenvolvimento do país, das instituições e dos indivíduos. Tanto a graduação quanto a pós-graduação são âmbitos específicos do ensino superior, devendo cumprir finalidades próprias e complementares; conforme Cury (2004) a relação entre ambas pode ser vista de vários ângulos, a saber: “Há aquele da trajetória de cada qual na história da educação brasileira, há o das suas finalidades, o do ordenamento jurídico e o planejamento próprio e interno de cada instituição de ensino superior, entre tantos outros” (CURY, 2004, p.78).

Em que pese às finalidades diversas da graduação e pós-graduação, nesse estudo nossa intenção é analisa-las nos aspectos relativos à relação de ambos – mais especificamente da pós-graduação - com a Iniciação Científica e com a integração entre o ensino e a pesquisa.

A pesquisa, como atividade orientada para a busca de conhecimentos, já na LDB de 1961, aparecia como parte intrínseca desse nível de ensino, conforme descrito no Capítulo I, Art. 66 da referida Lei, que assim enunciava: “O ensino superior tem por objetivo *a pesquisa* (grifo nosso), o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. Nesse artigo não se fez referencia à indissociabilidade entre Ensino e Pesquisa, como na LDB de 1996 - que acrescentou ainda a extensão -, mas, nele, a pesquisa foi colocada como objetivo primeiro do ensino superior, o que já demonstrava a necessidade e importância dessa prática no citado nível de ensino.

Na perspectiva até aqui exposta, entendemos que a pós-graduação, especialmente em conjunto com o Programa de Iniciação Científica (IC) tem se apresentado como uma forma de tentar integrar o ensino com a pesquisa nas universidades brasileiras. O Programa de IC faz parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde sua fundação.

Destinada sempre a alunos de graduação interessados na carreira acadêmica ou interessados em aprender a trabalhar com pesquisa, a bolsa de IC tem, entre seus propósitos, despertar talentos para a ciência, propiciando a participação de seus integrantes em projetos de pesquisa¹. No decorrer do tempo os objetivos iniciais têm se tornado mais abrangentes e diversificados, visando atender não somente demandas da comunidade científica, mas também de outros segmentos sociais. Dessa maneira, para além de representar o primeiro estágio na carreira científica dos estudantes de graduação, a IC tornou-se sinônimo de oportunidade e melhor qualificação profissional em todas as áreas do conhecimento.

Na Iniciação Científica, o estudante de graduação pode ter a oportunidade de fazer uso de técnicas e teorias aprendidas em sala de aula, bem como vivenciar e ampliar seu leque de conhecimentos, podendo conhecer, na prática, como se elabora e desenvolve uma pesquisa. Nesse sentido, o ensino articulado à pesquisa deve objetivar a formação para a reflexão na e para a ação, de modo que o novo profissional seja preparado para os muitos desafios que a prática profissional exige e seja preparado na pesquisa para buscar respostas às indagações advindas dessa prática (THERRIEN 2002). Isso pode vir a ser possibilitado através da participação ativa nesse processo, o que pode contribuir para que esse estudante esteja melhor preparado para as situações a serem enfrentadas fora da universidade.

Continuando nessa linha de pensamento, vale destacar que, para que as atividades de pesquisa aconteçam a contento, o "saber fazer" não é suficiente ou requisito único para desenvolvimento da mesma, ou seja, outros elementos importantes precisam existir, entre eles: o tempo necessário para realização da pesquisa por parte dos pesquisadores; as condições de infraestrutura necessárias, como a existência de espaço físico, biblioteca com bom acervo, material de expediente, gravadores digitais, e, recursos de informática, como impressoras e computadores ligados a uma rede de internet. É importante ressaltar que, se os elementos citados valem para as Ciências Humanas, para as áreas de Ciências exatas e da terra é preciso muito mais que isso, já que as mesmas muitas vezes requerem instrumentos mais complexos e/ou sofisticados para a realização de suas pesquisas.

¹ Disponível em: www.sisbic.ufba.br

A reflexão-produção de conhecimentos necessita, desse modo, não somente de pesquisadores qualificados e recursos financeiros, mas de toda uma estrutura que propicie as condições mínimas necessárias para a realização dessa indispensável atividade acadêmica dentro e/ou fora de seu espaço físico.

Contudo, para que a integração entre o ensino e a pesquisa possa ser feita, é necessário que os alunos bolsistas e orientadores de IC – ou de outros projetos de pesquisa - “levem” para a sala de aula aquilo que exercitam nas atividades de pesquisa, e vice versa, estabelecendo a respectiva relação entre ambos.

Desse modo, e no fulcro da discussão sobre a importância de integrar a pesquisa com o ensino de graduação, mais especificamente dentro do âmbito da implantação da Pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), e do Programa de Iniciação Científica dessa instituição, é que esse estudo partiu das seguintes questões:

- Como se deu a implantação da Pós-graduação na Faced, e sua problemática?
- Os Programas de Mestrado e Doutorado foram implantados pensando também na aproximação com a graduação como uma de suas ações?
- Como se institucionalizou o PIBIC na UFBA, e o que motiva os estudantes de graduação da Faced a ingressar no Programa?
- Que significados os estudantes que participam da IC atribuem à sua experiência como bolsistas? E, de que modo esse Programa ajuda a integrar o ensino graduado com a pesquisa?
- A Pós-graduação promove uma efetiva articulação com o ensino de graduação, como solicitado pela Capes e preconizado em documento do Programa? De que forma isso acontece?
- E, finalmente, quais tipos de dificuldades existem para que a integração entre o ensino e a pesquisa se efetive de modo a envolver os graduandos nessa prática também em sala de aula? E, o que tem sido feito no sentido de contorná-las?

Logo, as questões acima conduziram ao objeto da pesquisa, que se voltou para o estudo da Implantação da Pós-graduação e do Programa de Iniciação Científica na Faced, suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa nesta instituição, no âmbito desses dois programas. As reflexões sobre Conhecimento, Iniciação Científica, Pós-graduação e Integração entre Ensino e Pesquisa foram utilizadas como categorias teóricas que embasaram esse estudo.

A articulação entre os programas de pós-graduação com a graduação é uma das solicitações da Capes e, a iniciação científica, através de estudos realizados com bolsistas e egressos desse programa, por autores diversos, é reconhecida como uma atividade que desenvolve várias habilidades nos alunos que delas participam, além de ajudá-los a fazerem a integração entre o vivenciado na pesquisa com as atividades de sala de aula, contribuindo, dessa forma, para a promoção da integração entre as atividades de ensino com as de pesquisa. Partindo dessa premissa, interessou-nos analisar os programas de pós-graduação e de iniciação científica da Faced, com o intuito de analisar de que modo a integração do ensino com a pesquisa, tão fundamental para a formação graduada - e de outros níveis de ensino - estava acontecendo nessa instituição, no âmbito dos referidos programas.

Na perspectiva acima pontuada, discutir a implantação dos programas de mestrado e doutorado, assim como o Programa de iniciação científica na Faced tornou-se imprescindível para a compreensão de suas problemáticas e, para a análise da existência de uma aproximação da Pós-graduação com a graduação, desde sua implantação, na forma de integração entre o ensino de graduação e a pesquisa.

Os Programas de Pós-graduação da Faced, mais especificamente os de Mestrado e Doutorado em Educação, têm abrangência nacional, visto que são reconhecidos e recebem estudantes e professores de várias partes do Brasil, sendo responsáveis pela formação pós-graduada de centenas de profissionais da educação desde sua implantação; não menos importante é o Programa de Iniciação Científica, responsável pela iniciação na pesquisa científica de inúmeros alunos dos cursos de graduação da instituição.

Nesse sentido, consideramos relevante o interesse em aprofundar a análise da implantação do programa de pós-graduação na Faced e suas relações com a Iniciação Científica no que diz respeito à integração entre o ensino e a pesquisa, dado a importância dessa integração para a formação dos futuros graduados e, uma vez que, o que se tem sobre a implantação da Pós-graduação está restrito ao breve histórico apresentado na página da Faced.

Com isso, desejamos que os resultados desse estudo possam contribuir para o aprimoramento dos Programas e para a promoção de incentivos, tanto para o graduando praticar a pesquisa, quanto para professores e orientandos intensificarem a parceria na produção de novos conhecimentos, bem como para elucidar possíveis entraves à integração entre ensino de graduação e a pesquisa nesta instituição.

1.1. Estrutura da tese

Para uma melhor delimitação e compreensão por parte do leitor, este trabalho foi assim estruturado:

A primeira parte está composta por esta introdução.

Na segunda parte, foi feito um histórico da política de ciência e tecnologia brasileira. Com o objetivo de melhor contextualizar o objeto desse estudo, propôs-se uma retrospectiva, ainda que breve, da política de Ciência e Tecnologia (C&T) brasileira, visando mostrar como se constituiu e desenvolveu, historicamente, essa política no país, até os dias atuais. Assim, fez-se um retrospecto da política de C&T no Brasil, observando-se, nesse processo, que essa política se concentrou, basicamente, em instituições universitárias e institutos públicos de pesquisa, consistindo, praticamente, no fomento à formação de recursos humanos; como política de pós-graduação, discorreremos, ainda, sobre a criação desse Programa no Brasil e sua evolução até os dias atuais.

Na terceira parte, discorreremos sobre a relação ensino-pesquisa e sociedade, no que concerne à aproximação e ao conhecimento dessa última naquilo que é pesquisado e produzido nas universidades, bem como sobre as demandas que se apresentam para o ensino superior numa sociedade globalizada e com avanços tecnológicos constantes, que requerem maiores exigências profissionais e constantes estudos e atualizações em qualquer esfera de atuação. É uma realidade que se reflete diretamente na formação escolar, levando às escolas e universidades a incumbência e o desafio de formar indivíduos com capacidade de buscar informações, transformá-las em conhecimentos e de saber utilizá-los. Partindo da consideração de que tais capacidades podem ser mais facilmente desenvolvidas por meio da integração entre ensino e pesquisa, discorreremos, especialmente, sobre a importância dessa integração a partir de alguns estudiosos do tema.

Na quarta parte, falamos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e sua trajetória no CNPq e na UFBA. Mostramos que, desde sua fundação, a bolsa de Iniciação Científica é uma modalidade oferecida pelo CNPq. Essa trajetória é mostrada também na UFBA – onde ocorreu a primeira experiência no país –, desde a implantação do Programa nessa instituição. Nessa parte do estudo discorreremos, ainda, sobre a distribuição de bolsas na UFBA e no CNPq, os critérios para acesso dos estudantes e avaliação por parte dessas instituições.

A quinta parte descreve o percurso metodológico. Na sexta parte do trabalho apresentamos a discussão dos resultados, considerações e proposições, seguidos das referências, apêndices e anexos.

É importante salientar que os gráficos e tabelas apresentados ao longo do trabalho tiveram os dados colhidos no período compreendido entre 2011/2012 e referem-se a dados relativos aos anos de 2008 a 2010. Esses dados foram pesquisados no referido período para que o trabalho de campo fosse conduzido dentro do prazo estipulado para seu desenvolvimento e conclusão.

5. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

O percurso metodológico com as abordagens e técnicas utilizadas na construção do trabalho, essenciais para a sistematização e efetuação das análises dos resultados, foi feito conforme apresentação abaixo.

Nesse estudo utilizamos a modalidade qualitativa de pesquisa, por considerarmos ser esta a mais adequada para a compreensão, análise e descrição dos discursos, assim como ao estabelecimento de relações de elementos evocados a partir dos sujeitos.

A abordagem qualitativa de pesquisa surgiu no final do século XIX, quando começaram a surgir indagações por parte dos cientistas sociais sobre se o método de investigação das ciências físicas e naturais deveria permanecer como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. O historiador Dilthey (apud ANDRÉ, 1995), foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. Esse historiador afirma que, por exemplo, quando se estuda história, o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. E que, além disso, o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão.

Logo, com base nessas considerações, ele sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em consideração cada mensagem desse texto e suas inter-relações (DILTHEY apud ANDRÉ, 1995). Segundo André (1995), Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física. A citada autora coloca que, para Weber, o foco de investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos

sujeitos às suas ações, pois tanto quanto Dilthey, Weber argumenta que para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto.

Dentro da abordagem qualitativa, esse estudo está proposto numa modalidade do tipo estudo de caso. Conforme Ventura (2007, p. 384), “O estudo de caso tem origem na pesquisa médica e psicológica, com a análise de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Acreditava-se que a exploração intensa de um único caso permitiria um conhecimento sobre o fato estudado”. Sobre isso, Sanches Peres e Santos (2005, p. 110) dizem que:

De acordo com Becker (1993), a medicina pode ser considerada a primeira disciplina a utilizar estudos de caso em larga escala na atividade científica. Inicialmente as pesquisas que adotavam essa estratégia metodológica apresentavam um enfoque prioritariamente diagnóstico e tinham como foco basicamente à análise de um sujeito específico ou de determinados grupos clínicos.

Hoje, o estudo de caso tornou-se uma das modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. No entanto, é necessário ressaltar que os estudos de caso também podem ser empregados em pesquisas quantitativas, visto que em determinadas áreas do conhecimento a quantificação de dados é imprescindível para a análise em profundidade do objeto (SANCHES PERES; SANTOS, 2005; ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Para Sanches Peres e Santos (2005), o fato das pesquisas médicas, pioneiras na utilização de estudos de caso, visar à identificação e à compreensão dos fatores associados à origem e à evolução de doenças, privilegiando, na maioria das vezes, a abordagem qualitativa, contribuiu para que alguns autores acreditem que o estudo de caso presta-se basicamente a análises qualitativas (op. cit.).

Conforme Gil (1991), a origem do estudo de caso é bastante remota, relacionando-se ao método introduzido por C.C. Laugdel no ensino jurídico nos Estados Unidos. Sua disseminação está ligada, contudo, à prática psicoterapêutica e ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades. Chizzotti (apud VENTURA, 2007) coloca que o estudo de caso como modalidade de pesquisa teve início nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago, sendo que posteriormente seu uso foi ampliado para estudo de eventos, organizações, grupos e

comunidades. Hoje, o estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento (ANDRÉ, 1995).

Ao falar sobre quando utilizar diferentes estratégias de pesquisa, Yin (2005a), explica que três condições devem ser consideradas para a escolha do método: o tipo de questão de pesquisa proposta; a extensão de controle que o pesquisador tem sobre os eventos contextuais e o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos. Ele chama ainda a atenção para o fato de que antes de se definir o método a ser utilizado é necessário analisar as questões que são colocadas pela investigação.

Para Bonoma (1985 apud BRESSAN, 2000, p. 2) o método do estudo de caso é útil "[...] quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais, e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre". Assim, por considerarmos que se trata do estudo de uma realidade específica, bem como da especificidade do objeto de investigação – estudo da institucionalização da pesquisa e do programa de iniciação científica na Faced e a problemática para a integração entre o ensino graduado e a pesquisa no âmbito desses programas -, este estudo está proposto na modalidade estudo de caso.

5.1. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desse estudo foram os alunos bolsistas de iniciação científica da Faced e professores-orientadores. No período de 2013/2014, a Faced contava com 26 alunos-bolsistas PIBIC e 11 professores-orientadores, dos quais, foram entrevistados 19 alunos e 7 professores orientadores. Por se tratar de uma amostra relativamente pequena, pretendíamos entrevistar todos, ou seja, 100%, pois isso nos propiciaria um material de análise bastante fecundo, todavia, em que pese todas as tentativas de acesso à totalidade dos bolsistas e orientadores, o encontro não foi possível com 7 bolsistas e 4 orientadores, em função da indisponibilidade dos mesmos no período de realização das entrevistas, por falta de tempo ou mesmo de desejo em participar do estudo.

Dos entrevistados, 4 alunos bolsistas foram do sexo masculino e a maior parte, ou seja, 15 bolsistas foram do sexo feminino. De forma semelhante, entre os orientadores entrevistados, somente 2 foram do sexo masculino e 5 do sexo feminino. As idades e semestres dos bolsistas entrevistados variaram entre os 21 e 30 anos e os semestres entre o terceiro e oitavo. No caso dos orientadores, as idades foram todas superiores aos 35 anos e as formações diversas. Entre os bolsistas entrevistados, somente 5 eram de cursos diferentes da Pedagogia, sendo um do curso de fisioterapia e 4 de Educação física.

Para esse estudo foram entrevistados, ainda, 8 professores que fazem ou fizeram parte do quadro da Faced/UFBA e participaram da fundação da Faculdade e da implantação do mestrado e doutorado na mesma.

5.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados e informações

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico para subsidiar a discussão teórica, buscando, primeiro, entender o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil. Nesse sentido, fizemos um levantamento bibliográfico sobre a Reforma Universitária – que teve importante papel nesse processo – e o contexto da época, em que se vivia sob o regime militar. Também foi necessário estabelecer relações com o atual contexto do mundo globalizado, haja vista que o estudo está entrelaçado por três momentos distintos, a saber: o momento da implantação do mestrado, sob a égide do regime militar; o momento da implantação do doutorado, no regime democrático e com a globalização em plena ascensão e, o momento atual, com o incrível avanço científico-tecnológico e com novos desafios e demandas postas às universidades, especialmente em relação à formação de seu alunado.

O propósito desse levantamento e revisão de literatura foi o de ampliar as reflexões acerca do tema, possibilitando uma visão mais abrangente do contexto da institucionalização da pesquisa na Faced e da necessidade de integração entre o ensino e a pesquisa, o que permitiu o subsídio teórico necessário para todo o desenvolvimento do estudo.

Ainda, a fim de identificar os alunos bolsistas do PIBIC, foi feito um levantamento no banco de dados da Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão da UFBA, buscando levantar informações sobre a quantidade de alunos selecionados como bolsistas da Faced no período de 2013/2014, e os contatos dos mesmos, bem como seus respectivos orientadores.

Concluída essa etapa de análise documental, fizemos contato por e-mail com bolsistas e orientadores e, após isso, passamos à pesquisa empírica com os alunos, professores e coordenador do Programa de Pós-graduação da Faced, por meio de entrevista semiestruturada, com o quantitativo acima descrito. Não houve, inicialmente, um critério de escolha da amostra, uma vez que se tentou entrevistar a todos, porém, à disponibilidade e desejo dos mesmos em participar do estudo terminou por estabelecer tal critério, já que, alguns alegaram não ter tempo para as entrevistas e, em função disso, não puderam participar.

As entrevistas foram individuais e em duplas, dependendo do tempo e horário disponível de cada participante. É importante registrar que, com exceção dos indisponíveis, orientadores e, especialmente os bolsistas foram muito solícitos e dispostos a participar do estudo. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

5.3 A entrevista como técnica de coleta de dados

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Tomada no sentido mais amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema de pesquisa, a entrevista é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo.

Entrevista é antes de qualquer coisa uma conversa a dois ou em grupo, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em

vista este objetivo (MINAYO 2007). Em relação aos tipos de entrevista, existem basicamente: a entrevista estruturada ou fechada, a semiestruturada, a entrevista focalizada, entrevista projetiva e, a entrevista livre ou aberta.

Nesta pesquisa utilizamos a entrevista fechada e a semi-estruturada. A entrevista fechada normalmente é realizada a partir de um questionário pré-estabelecido e totalmente estruturado. A entrevista semi-estruturada é aquela que parte de alguns questionamentos básicos, baseados em teorias e hipóteses de interesse do estudo e que oferece diversas possibilidades de interrogativas, oriundas de novas hipóteses que vão aparecendo a partir das respostas do entrevistado.

Neste tipo de abordagem, o entrevistador lança mão de um amplo roteiro de entrevista, abrangendo diversos aspectos do fenômeno a ser estudado, de modo que, por meio de suas respostas, os entrevistados estão revelando sua representação sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas. Este formato é interessante também porque permite que a ordem das questões seja modificada de acordo com o andamento da entrevista, ou seja, os entrevistadores têm flexibilidade para explorar informações e ideias mais interessantes ou inesperadas, levantadas pelos informantes (ABRAMOVAY, 2003).

É importante destacar que as perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, resultam tanto da teoria que dá suporte a ação do investigador como também, de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno a ser investigado. Na entrevista, é necessário que o entrevistador seja amistoso, delicado, acessível e imparcial, isto é, que tenha cuidado para não demonstrar o que está pensando sobre a resposta do entrevistado, nem faça julgamentos ou críticas ao que é dito pelo entrevistado. Também é necessário conhecimento prévio do assunto a ser investigado, ou seja, o entrevistador deve conhecer bem o assunto e as perguntas que deverão ser feitas, de modo a perguntá-las em tom de conversa e não através de leitura do roteiro; deve conhecer a pergunta que vem a seguir, a fim de evitar pausas enquanto lê o roteiro ou questionário. Durante a entrevista, o entrevistador deve manter a

orientação da mesma sob seu controle, desestimulando conversas que não estejam ligadas à entrevista e procurando conservar quem responde dentro do assunto (SELLTIZ, 1975).

5.4. Procedimentos de análise

A última fase da pesquisa consistiu da análise dos dados levantados na pesquisa documental e bibliográfica, e na pesquisa empírica. Para proceder à análise fizemos as transcrições das entrevistadas gravadas, sistematização dos dados e análise dos conteúdos. Nesse processo, identificamos categorias centrais ou temas que ecoaram mais frequentemente nas falas dos entrevistados e examinamos como categoria de análise, afim de melhor entender o processo e problemática da institucionalização, da IC e da integração entre o ensino e a pesquisa na Faced.

Em relação ao termo “pesquisa”, para melhor entendimento por parte do leitor, é importante esclarecer qual a concepção que está sendo adotada nesse estudo.

Existem e coabitam diferentes tipos de pesquisa nas universidades e, no que concerne às pesquisas científicas, podem ser definidas segundo as disciplinas ou segundo a natureza de suas produções. Desse modo, por exemplo, a pesquisa filosófica aproxima-se da pesquisa documental ou da pesquisa jurídica e, em nenhum dos três casos, o termo científico seria propício para caracterizar o trabalho efetuado, que, contudo, se remete à pesquisa (BEILLEROT, 2011).

Beillerot (2011) remete-nos a um saber por ele adquirido há mais de vinte anos, que fala sobre a diferença entre estar “em” pesquisa e “fazer” pesquisa. No primeiro caso é designada toda pessoa que *reflete* sobre problemas ou dificuldades que encontra ou, sobre os sentidos que ela tenta descobrir, seja em sua vida pessoal ou social. Já o “Fazer” pesquisa implica outros procedimentos, especialmente aqueles impostos pelo verbo “fazer”, como: encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las. Beillerot (2011) cita, a partir de vasta literatura, o reconhecimento de três procedimentos como sendo de pesquisa, segundo três condições,

a saber: uma produção de conhecimentos novos seria o critério **1** (embora o termo “novos” possa suscitar vários questionamentos); uma produção rigorosa de encaminhamento seria o critério **2** e, uma comunicação de resultados, o critério **3**.

Além da denominada “pesquisa mínima” acima descrita, Beillerot (2011) apresenta a pesquisa denominada de “segundo grau”, definida pelo acréscimo de mais três critérios aos três primeiros. Assim, o quarto critério liga-se a possibilidade da dita pesquisa introduzir uma dimensão de crítica e de reflexão - um trabalho de segundo grau - sobre suas fontes, seus métodos e seus modos de trabalho. O quinto critério relaciona-se à sistematização na coleta de dados e, o sexto critério se refere à presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais que contribuem para permitir a elaboração de uma problemática, bem como uma interpretação de dados.

As pesquisas de segundo grau são qualificadas de “superiores” ou de “universitárias”, mas, o autor alerta que, tanto a pesquisa mínima, quanto a de segundo grau, é feita na universidade, e que os dois termos tendem a designar pesquisa; não tanto segundo a natureza, mas, segundo a posição social distintiva daqueles que as praticam. No entanto, não se deve reservar o termo pesquisa apenas “às investigações às quais se aplica a totalidade dos critérios. Em compensação, as pesquisas não se efetuam todas nas mesmas condições e não dão lugar às mesmas produções” (BEILLEROT, 2011, p. 78).

Toda a exposição sobre os termos, nível, natureza e tipo de pesquisa, baseada em Beillerot (2011), foi aqui feita para que pudéssemos nos posicionar quanto à concepção de pesquisa sobre a qual estamos baseando nosso estudo. Assim sendo e conforme o exposto, consideramos que tanto a pesquisa mínima, quanto a pesquisa de segundo grau devem ser trabalhadas e estimuladas na graduação; o que significa dizer que estamos adotando as duas concepções de pesquisa, para fins desse estudo.

Para melhor compreensão e organização, os resultados estão apresentados em duas partes:

- A implantação da pós-graduação na Faced e,

- A Pós-graduação e a Iniciação Científica: perspectivas para a integração entre o ensino graduado e a pesquisa.

Cada uma delas teve categorias de análise definidas a partir da necessidade de reflexões e respostas do próprio estudo sobre as mesmas.

A primeira parte foi analisada com base nas entrevistas dos professores que participaram da implantação do mestrado e doutorado na Faced e, por alguns documentos que fazem referencia a implantação dos mesmos.

Assim sendo, na parte a seguir serão apresentados os resultados da pesquisa, seguida das considerações e proposições.

A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NESSA INSTITUIÇÃO.

“Para evitar críticas, não faça nada, não diga nada, não seja nada”.

Elbert Hubbard.

A FACED

A exemplo do que foi feito quando da apresentação da UFBA, este tópico também será iniciado com um histórico da Faced, visando contextualizar o surgimento dessa unidade dentro da perspectiva desse estudo.

No mês de fevereiro de 1968, através do decreto nº 62.241, que reestruturou a Universidade Federal da Bahia segundo a Reforma Universitária, foi criada a Faculdade de Educação, como única unidade de ensino profissional e pesquisa aplicada que emergiu da antiga Faculdade de Filosofia e Letras da UFBA. Instalada em 1969, desde o seu início a Faced representou um desafio, "significando a exigência da demanda de um país em busca de uma resposta na árdua seara das indagações educacionais", conforme palavras textuais da Professora Leda Jesuíno dos Santos². Na Bahia, a Faced se formou a partir de quatro vertentes, a saber: o Departamento de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia, o Colégio de Aplicação da mesma Faculdade, o Centro de Ensino de Ciências da Bahia e o Programa de Linguística, financiado pela Fundação Ford. Atualmente, na graduação, a Faced é dividida em três departamentos e oferece os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais e Educação Física, assim como é responsável pela formação pedagógica dos vinte e dois cursos de Licenciatura da UFBA.

Algumas questões sobre a fundação da Faced

² Disponível em: www.faced.ufba.br

A respeito da fundação da Faced, um dos professores entrevistados para esse trabalho, aqui denominado professor A, confirmou que a Faculdade de Educação foi fundada em 1969. Conforme seu relato, nesse período, três grupos se uniram: o antigo Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia; o Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática (PROTAP), que foi a transformação do Centro de Ciências da Bahia e, o Programa de Linguística Aplicada no Instituto de Línguas. Esses três grupos vieram a constituir a Faculdade de Educação, porque a reestruturação das Universidades Federais que, depois da reforma dos anos de 1964, 65, 66, 67 e depois a reforma de 1969 exigiu que as Universidades tivessem uma unidade pedagógica chamada Faculdade de Educação, portanto, a Faculdade de Educação está no conjunto de reestruturação de Reforma da Universidade.

Nesse ponto, algumas questões nos causaram inquietação, a exemplo das que aqui se colocam: por que uma Faculdade de Educação como unidade universitária, em meio à Reforma e em pleno Regime militar? Dentro desse contexto, qual a intenção de se criar uma faculdade de educação, dentro da UFBA? Antes da Reforma e da criação da Faced, como funcionava o curso de Pedagogia? A função mudou ou continuou a mesma? Essas questões nos levaram a procurar o professor que coordenou os trabalhos de fundação da Faced, a fim de conversar com ele a respeito das mesmas. O professor coordenador dos trabalhos de fundação da Faced será aqui denominado de “professor coordenador”. A seguir, traduzimos os principais trechos da entrevista que tivemos.

A respeito de pressões ou possíveis instruções para o funcionamento da Faculdade de Educação e de seus cursos, o professor coordenador respondeu que recebeu da ditadura toda liberdade possível, que nunca viu ou sentiu a tão propagada pressão; ao contrário, pontua que o Ministro da Educação sempre recebeu suas reivindicações e as da universidade com a maior eficiência e eficácia, ou seja, nunca sentiu ditadura na sua gestão, ao contrário, recebeu muito incentivo do ministério para a Faculdade de Educação, ao Reitor e a Reforma da Universidade.

Continuando o relato, o professor coordenador colocou que a universidade precisava, dentro da Lei 5540, ter uma faculdade de educação, porque as universidades do Brasil

não a possuíam, com exceção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O professor fundador da Faculdade de Educação da UFRGS era o único que tinha uma experiência de já ter iniciado uma implantação. Assim, esse professor veio para Salvador, porque o Reitor achou que ele poderia ser um parceiro na discussão da conceituação de uma faculdade de educação, “porque o que havia por aqui na época eram faculdades de educação do tipo que tinha só o curso de pedagogia, não formava professores” (Professor coordenador).

Mas, o que a universidade precisava era de uma faculdade de educação na sua amplitude; precisava formar professores, precisava investir nas licenciaturas, porque o cerne de uma faculdade de educação são as licenciaturas. Nesse ponto, o professor coordenador responsável pelos trabalhos de fundação da Faced relatou que se debruçou muito sobre as licenciaturas e então, o Reitor, na época, o designou como coordenador do processo de implantação da Faculdade de Educação da UFBA, o que considerou uma responsabilidade muito grande, porque não tinha modelos.

A fim de melhor prepará-lo para esse desafio, o Reitor ofereceu viagens para os Estados Unidos, para que ele pudesse observar a problemática da formação de professor e das faculdades que formavam professores e pedagogos nos Estados Unidos, mas, ele relatou que não podia abandonar sua família na época. Teve então, segundo suas palavras, que usar a sua potencialidade pessoal, sua capacitação e muito diálogo, muitas reuniões com o Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia - existia na faculdade de filosofia o Departamento de Pedagogia para formar Pedagogos -, porque o Departamento de Pedagogia não tinha realmente uma maior experiência em formação de professores de licenciatura, e sendo assim, ele e seus colaboradores, mais alguns professores que o auxiliaram naquela época, o ajudaram a enfrentar o desafio.

O professor contou em seu relato que dialogou muito com o Departamento de Pedagogia e que trabalharam juntos, mas, que era necessário acoplar professores que tivessem experiência na área de ciências exatas, para formar professores de física,

química, biologia, matemática e, como ele na época trabalhava no Centro de Ensino de Ciências da Bahia, o Ceciba³, isso foi fundamental para a faculdade de educação.

Continuando sua fala, o professor coordenador pontuou que estava preocupado com a implantação da faculdade, inclusive com a construção do prédio e por isso ele trabalhava mais de 10 horas por dia, trabalhava às vezes até mais de meia noite. Primeiro, era uma ocupação complexa; segundo, eram ações variadas: era a construção do prédio, era a formação de professores, eram os projetos que chegavam e a faculdade tinha que acoplar; projetos que a faculdade de educação teve a obrigação de aplicar para crescer e ter experiências. “Então, era realmente necessário acoplar a faculdade de educação com o Ceciba, com os projetos importantes que estavam em andamento na universidade, como o projeto de linguística aplicada” (Professor coordenador).

Nesse sentido, uma grande ajuda veio de um professor do Ceciba. Prosseguindo com o relato, o professor coordenador pontuou que, para realizar um trabalho unificado dos dois referidos projetos com o Departamento de Pedagogia não foi uma tarefa fácil e o Reitor reconheceu isso de público. Nesse ponto ele explicou que foi uma tarefa muito complexa, que demandou dele habilidade psicológica, capacidade de entender cada grupo na sua essência, porque não havia interesse específico de cada um, ou seja, cada um queria sua liberdade, o que ele considera natural: “não tem nada aí que não seja natural”. Dando continuidade, ele diz que o Ceciba era um centro de ciências que era diretamente ligado ao ministério e à UFBA:

Mais que um projeto, era um programa onde havia o convenio, o acordo da Secretaria de Educação da UFBA, do MEC. O projeto de linguística aplicada também, um projeto muito bonito para formar professores de línguas e o Protap, que era um programa também muito importante e que trouxe todo o pessoal do Ceciba, que se incorporou ao Protap, com [...] na liderança. Nessa junção toda estavam também o Colégio de Aplicação, o Laboratório da Faculdade de Educação e, a própria Faculdade. Então, veio a ajuda muito importante de dois

³ No ano de 1964 havia no País vários Centros de Ensino das Ciências criados por convênios com o MEC, Secretarias de Educação e Universidades. Na Bahia foi criado o CECIBA - Centro de Ensino de Ciências da Bahia. A introdução de uma nova tecnologia de ensino de Física, para o curso médio, foi comandada pelo setor de Física do CECIBA, trabalho esse que foi mais tarde transferido para o PROTAP, na Faculdade de Educação da UFBA.

professores que me deram a maior força – um deles tinha experiência na França, experiência nos Estados Unidos, mais do que eu -, mas, mesmo com toda essa inestimável ajuda, cabia a mim as decisões mais importantes com o Reitor.

Era o professor coordenador, de acordo com seu relato, quem tinha contato direto com o Reitor. Então, foi para ele toda a responsabilidade; ele assinala que todos colaboravam e muito, mas as decisões finais cabiam a ele: “até o prédio, foi feito assim, a prefeitura, o espaço da Faced. A UFBA tinha um campus com a prefeitura e o engenheiro ia lá para ter que delimitar espaço, combinar arquitetura... O espaço era ali no Vale do Canela” (Professor coordenador).

Depois de concluídas as obras, o Departamento de Pedagogia foi para a Faculdade de Educação e as licenciaturas começaram a ser trabalhadas. E, conforme a formação dos licenciandos, eles faziam a parte básica nos institutos devidos, ou seja, no de química, de física, de matemática e de biologia, e toda a parte pedagógica era feita dentro da faculdade de educação.

O treinamento (hoje denominado estágio) era feito no Colégio de Aplicação ou, - o professor coordenador relatou que, porque eram muitos alunos, conseguiu um convenio com a Secretaria de Educação, para que pudessem atuar na Rede Estadual de Ensino -. E assim os alunos faziam a parte básica nos institutos básicos, uma vez que a reforma da UFBA contemplou o ensino básico através dos institutos e a formação profissional através das faculdades. Logo, conforme palavras textuais do professor coordenador dos trabalhos de fundação da Faced, a Faculdade de Educação foi criada basicamente com o seguinte intuito: *formar professores e pessoas da área de educação, como supervisor e administrador; estes últimos, através dos pedagogos* (grifo nosso).

Perguntado se não via nenhuma relação na questão da implantação da faculdade de educação e, posteriormente, do mestrado em educação com ajuda de pessoal estrangeiro, dentro do contexto político da época, ou seja, do Regime militar, assim se posicionou:

Eu não sofri nada e trabalhei muito; trabalhei dentro do ministério, com o ministro da educação, na maior abertura, ele me recebia sem maiores protocolos. O Reitor tinha a maior abertura também e facilidade de contato com o ministro. Nunca teve opressão, que isso, que aquilo, que fosse proibido, nada (Professor coordenador).

Conforme o professor coordenador havia professores na faculdade de educação que tinham o pensamento de esquerda, pensamentos socialistas, mas, nunca lhes foi proibido falar sobre isso, nem ele recebeu ordens nesse sentido. Ele relatou ter trabalhado com dois Reitores e que nunca recebeu nenhuma instrução no sentido de reprimir ou direcionar os trabalhos nesse sentido, pois, o pensamento do professor e da faculdade era livre; ele podia abordar os assuntos como quisesse:

Não havia outra intenção, essa é minha ótica e olha que eu vivi lá dentro, você pode perguntar para professores da época. Muitos professores de esquerda estavam na faculdade de educação. Tinha uma professora de esquerda que era amiga minha, foi quem me ajudou a fundar a faculdade; discutia muito com ela, ria com ela e não tínhamos problema algum em relação a isso. Então, eu, na gestão, nunca recebi nenhuma orientação de indução de qualquer atividade. Tivemos, nesse tempo, 52 concursos, 52. Batemos o Record, nenhuma unidade conseguiu em tão pouco tempo fazer 52 concursos, que era para prover cadeiras do cursos que não tinham professores; tinha de fazer concursos. Mas, nenhuma orientação de repressão para eles ou para suas aulas. “*Nada*” (Professor coordenador) (grifo nosso).

Após a fundação da faculdade, o professor coordenador foi nomeado diretor da mesma e cumpriu mandato de quatro anos. Quando terminou seu mandato, foi trabalhar em outros projetos. Ele conta que tinha muitos projetos para assumir naquela época, quando deixou a faculdade. Foi chamado para uma coordenação municipal, atendeu ao chamado e depois foi chamado para vários projetos, dando, desse modo, prosseguimento ao seu trabalho pós Faculdade de Educação, depois de lá deixar o seu legado.

A partir desse ponto, necessário se faz tecer algumas considerações sobre as inquietações que nos levaram a entrevistar o professor responsável pela coordenação dos trabalhos de fundação da Faced, assim como sobre sua fala e o contexto em que a Faculdade de Educação foi fundada.

Ademais, houve ampliação do acesso aos cursos superiores com a ampliação de vários cursos e o crescimento/desenvolvimento de programas de pós-graduação, o que, mesmo com as ressalvas, foram pontos positivos da RU. Também, uma questão que consideramos interessante desmistificar, antes de “encerrarmos” essa parte da discussão, diz respeito a ideia errônea que muitos fazem de que, somente no Regime Militar, o Governo esteve com o controle da universidade. De acordo com Cunha (1988):

[...] a crença que precisa ser contestada pela análise dos fatos é a de que a intervenção do governo nas instituições de ensino foi uma decorrência do regime autoritário imposto em 1964, assumindo contornos mais nítidos em fim de 1968, com o Ato Institucional Nº 5. Não tenho dúvida de que esse regime acionou mecanismos inéditos de controle do aparelho escolar. Mas supor que a universidade fosse, antes de 1964, autônoma, onde reinavam as liberdades democráticas, é desconhecer o que de fato acontecia [...] (CUNHA, 1988, p. 22).

Ou seja, anteriormente ao regime, as Instituições de Ensino Superior (IES) de forma mais direta ou menos direta, já eram “vítimas” de intervenções do Governo, o que não foi – e não é ainda hoje – uma prerrogativa somente do governo militar, embora este tenha sido a mais direta. Assim, podemos observar que, pelo que revela a história, a Reforma Universitária, que até pode dar a impressão de ter criado um novo capítulo para a universidade brasileira e gerado em seguida, como consequência, os planos para a implantação da Pós-Graduação e para a Ciência e Tecnologia no Brasil, não foi um processo tão consensual e pacífico entre todos os envolvidos naquele contexto, apesar de ter tido respaldo de pensamentos e trabalhos da comunidade acadêmico-científica.

Pelo exposto, observamos que a visão de alguns autores, especialmente aqueles com pensamento de cunho mais esquerdista, diferem bastante daquele do professor que coordenou os trabalhos de fundação da Faced, que declarou não ter sofrido nenhum tipo de pressão ou influência no sentido de criar currículos ou qualquer outra forma de ação dentro da Faculdade de Educação que pudesse, de alguma forma, influenciar o pensamento ou formação dos professores.

Por outro lado, como dissemos em momento anterior, a história é sempre contada e/ou reconstruída com base nas vivências daqueles que dela participaram; o que implica dizer que, mesmo quando se trata de fatos, até os diretamente envolvidos olharão para eles cada um a partir de sua perspectiva, história e visão próprias.

No sentido colocado, entendemos ser essa uma questão que diz respeito mais a formação e visão política e de mundo de cada indivíduo que participou direta ou indiretamente daquele contexto e processo, e menos da busca do certo ou errado; assim como a concordância com esse ou aquele ponto de vista ou análise feita vai depender dessa visão. Evidentemente que uma ditadura tem regras a ser respeitadas e, a oposição violenta a elas vai exigir replica na mesma medida para que a ordem possa ser restabelecida. Enfim, toda moeda tem duas faces, da mesma forma que os acontecimentos e, além de conhecer bem os dois lados, o posicionamento contra ou a favor de algum deles vai estar atrelado aos interesses e visão sócio-político-histórico-econômica de cada indivíduo.

Como o objetivo da entrevista feita com o professor que coordenou os trabalhos de fundação da Faced não foi fazer um confronto com o que está escrito por estudiosos a respeito do assunto, mas sim, ouvir o responsável direto pela fundação dessa instituição dentro daquele contexto - embora a discussão fosse necessária dentro do escopo do trabalho -, concluiremos esse tópico com a proposta de reflexão e posterior aprofundamento sobre a temática em apreço por parte dos leitores que sentirem tal necessidade.

6.2. A implantação da Pós-graduação na Faced e as atividades de pesquisa antes da implantação da pós-graduação nessa instituição.

Para falar sobre as atividades de pesquisa antes da implantação da pós-graduação na Faced tomamos como ponto de partida um momento anterior à implantação do mestrado em educação nessa instituição, baseado em depoimentos dos professores entrevistados, pois, antes da referida implantação, não encontramos nenhum registro escrito de grupos

ou linhas de pesquisa existentes nas buscas que fizemos nessa instituição, nem de professores ou alunos de graduação envolvidos com pesquisa.

Desse modo, conforme fala de um dos professores entrevistados, aqui denominado professor F:

A priori a pesquisa funcionava de forma isolada. Inicialmente tinha pouca pesquisa, as pessoas estavam trabalhando individualmente. Alguns professores não pesquisavam, não tinha produção de pesquisa; a grande maioria das pessoas não tinha preparação na pesquisa. A própria concepção de pesquisador, a do professor, era alguém que ensinava, não era alguém que tinha compromisso com a pesquisa como a própria concepção (Professor F).

Em relação a este isolamento, outro dos professores entrevistados, aqui denominado professor C, assim complementa:

Quando eu cheguei lá (na Faced), eu acho que iniciei a pesquisa em dois lugares. Na Faced com a implantação do mestrado e, em psicologia na graduação. Em psicologia eu comecei a trabalhar com os meus alunos de graduação, que eram 40, 50 alunos; fazia pesquisa em grupo e no fim do ano fazia um relatório batido na maquina; naquela época não tinha computador; eu dava aula e já introduzia os alunos na pesquisa. Então, lá na Faculdade de Filosofia com os meus alunos de psicologia eu acho que fui a primeira a fazer isso, introduzir a pesquisa (Professor C).

Conforme o professor F, poucas iniciativas foram feitas no desenvolvimento da pesquisa na década de 1970:

Acho que tinha dois ou três doutores e normalmente eram doutores que não eram doutores em que a pesquisa foi o elemento principal. Na década de 70 pouca coisa foi feita na área de pesquisa. Dentro da própria faculdade de educação tinha o centro de recursos humanos, que agora está vinculado à faculdade de filosofia (Professor F).

Um dos professores entrevistados - o professor D -, assim se colocou a esse respeito:

Bem, em 1970 mais ou menos. 70 eu não fiz nada de pesquisa, mas acontece que em 73 havia três regimes, como é hoje. E eu fui para

regime de dedicação exclusiva. Burocraticamente esse regime exigia presença de pesquisador, quer dizer: você tinha que ter algumas horas para pesquisar. Isso não se pode dizer que foi uma institucionalização (Professor D).

O professor D prosseguiu, relatando que havia uma comissão na faculdade e essa comissão analisava as pesquisas que eram apresentadas nos departamentos e as aprovava ou não, embora não fosse nada oficialmente documentado ou institucionalizado, conforme suas palavras. Esse professor tinha feito um concurso para professor assistente, que naquele tempo exigia uma tese – não era uma tese de doutorado, com os mesmos critérios e grau de aprofundamento, mas, um trabalho dissertativo nos mesmos moldes -. Essa tese foi defendida no concurso para professor assistente e o professor D contou que “mexeu” um pouco nas coisas da instituição na qual trabalhava anteriormente, que era a experiência que ele tinha e, depois da tese, ficou sempre pensando nela como elemento de uma pesquisa posterior. “Mas antes de mexer nela, a primeira pesquisa que eu fiz não sei nem que nome eu dei, mas sei que era assim: nas Escolas Estaduais de Salvador analisar a capacidade de compreensão de leitura dos alunos de 8ª série e dos alunos de 3º ano do colegial” (Professor D). Quem tinha contato com os alunos nas escolas, para o professor D, eram seus alunos de estágio da graduação, porque ele era professor de estágio de supervisão e esses alunos eram todos voluntários:

Esse foi o primeiro projeto que eu me lembre. E como eu sou originário da área de línguas, minha graduação é de português. Deve ter sido por isso que eu fiquei querendo saber como eu compreenderia esta capacidade de melhoria de aperfeiçoamento das escolas. Então peguei um texto de Jorge Amado: Bahia de Todos os Santos e fiz dez perguntas com dificuldades crescentes e pedi que os meninos aplicassem, fiz uma comparação com eles, expliquei como é que era, como deviam se comportar, etc. Eu me lembro de termos descoberto algumas escolas onde os alunos de terceiro ano eram melhores do que alunos de terceiro ano de outras escolas (Professor D)

No relato acima já é possível vislumbrar um trabalho de introdução à iniciação científica com alunos de graduação, além de trabalhos de pesquisa desenvolvidos, ainda que não inseridos em grupos de pesquisa ou oficializados pela instituição.

O professor D pontuou que outros professores deveriam estar fazendo como ele, ou seja, pesquisa individual, por conta própria; porque os mesmos não sabiam o que o professor D fazia, isso era independente. Esse professor desenvolveu seu projeto e não mandou para ninguém, não foi para o colegiado, nem passou por setor algum, conforme suas palavras. Considerava como uma coisa dele, porque *ele* (grifo nosso) tinha vontade de saber como era que os meninos faziam aquilo. Seu tema era supervisão, gostava muito dele e sempre se interessou pela relação Educação e Desenvolvimento Econômico. Contou, em seu relato, que certo dia começou a ler o trabalho de um autor que estabelecia umas etapas de desenvolvimento⁴ e referia que, aquilo servia a um país ou cidade nem sempre servia a outro em termos de educação. Coisas dessa ordem interessavam ao professor D, por isso ele começou a fazer um trabalho cujo título não conseguiu lembrar-se durante a entrevista, mas, sabia que tinha a ver com o problema de desenvolvimento do sistema de educação. Não era mais a escola, os alunos. Era uma relação com o sistema de educação. “Lembro-me que ele dizia que havia quatro etapas de desenvolvimento e eu consegui checar essas quatro etapas, mas também não tenho registros maiores dessa história”. O professor D relatou que, esse tipo de trabalho é de uma fase pré-histórica, que não teve nenhuma repercussão, a não ser a seguinte ocorrência:

Não sei como, um jornal de Porto Alegre, Zero Hora o nome do jornal, apareceu com uma manchete: professor baiano estuda sistemas educacionais. E aí começaram a me mandar perguntas, não havia e-mail; como era? Como não era? E a gente teve uma relação interessante em algum momento com o pessoal do Zero Hora. Na Faculdade de Educação eu contava isso no departamento, mas não levou a muita coisa, a não ser num momento que eu fui convidado para participar do Primeiro Seminário de Supervisão Educacional no país, que foi em Brasília, e havia temas geradores. O meu tema gerador foi: Valores em Supervisão e eu fiz um artigo até que não era pequeno, era grande que foi publicado nos anais desse seminário sobre os resultados dessa pesquisa. Então, essa segunda, portanto, teve alguma repercussão. Primeiro como, eu não sei, apareceu em Porto Alegre; e os resultados eu discuti com pessoas que eram importantes em Educação, professores renomados. Tinha muita gente envolvida nesse seminário, isso a gente discutiu muito (Professor D).

⁴ O professor D se referiu ao estudo da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que estabeleceu essencialmente três etapas na conquista da diferenciação entre causalidade e operações.

Pelos relatos, especialmente do professor D, observamos que no início de 1970 já se fazia pesquisa na Faced, só que de modo individual, não institucionalizado. Com a implantação do mestrado, a pesquisa passa a fazer parte mais efetiva da vida acadêmica. Mas, é a partir principalmente da década de 1980 que a pesquisa começa a se consolidar como um eixo norteador no âmbito acadêmico. O professor F falou sobre a pesquisa na Faced naquela época dizendo que, além dele, outros professores estavam ou para sair para fazer seu doutorado ou estavam já fazendo o doutorado. Logo, é claro que essas pessoas voltando, tendo concluído o doutorado - eles começaram a voltar no início da década de 1980 -, trouxeram algum compromisso com a pesquisa, “porque tinham feito suas teses de doutorado e evidentemente, depois de fazer sua tese, continuaram fazendo pesquisa” (Professor F).

Outros professores expressaram não ter conhecimento de grupos ou trabalhos de pesquisa existentes antes da implantação da pós-graduação, exceto de alguns trabalhos individuais. Logo, entende-se, tanto a partir dos relatos, como da falta de documentação comprobatória de existência de pesquisa institucionalizada anteriormente a implantação do mestrado, que a institucionalização da pesquisa na Faced se deu com a implantação do Programa de Pós-graduação, que será tema do próximo tópico.

6.2.1. A implantação do mestrado na Faced.

Nesta parte do trabalho – embora não fiquemos restritos a eles - utilizaremos, majoritariamente, as entrevistas feitas com professores que participaram ativamente da implantação do mestrado e doutorado na Faced, e/ou que eram professores do curso, na época.

Segundo Boaventura (1994), o Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA teve sua origem ligada às providências para a criação da Faculdade de Educação, em 1968. Em 1970, tem aprovação, pelo Conselho de Coordenação da UFBA, a criação do programa, com a tarefa de incrementar a realização de um curso de pós-graduação em educação. O programa teve apoio da UNESCO, através de seu representante no Brasil,

Jean Labbens, assim como a vinda de professoras como Shirley Gordon e Isabelle Deblé.

Sobre a criação da Faculdade de Educação, vimos um histórico no tópico anterior, quando pudemos observar que a mesma estava dentro do contexto da Reforma da Universidade. Dentro desse contexto, começava também a existir uma preocupação maior com a formação dos professores e, conseqüentemente, a requerer-se profissionais com formação pós-graduada.

Sobre o início da implantação do mestrado, um dos professores entrevistados, aqui denominado professor A, assim se colocou:

A Faculdade de Educação, criada com o curso de pedagogia e as licenciaturas para formar professores, ela visava, sobretudo, a formação de professores. Mas, ao mesmo tempo, o Reitor da época ensejou a criação de um grupo com relações com o exterior, porque ele conseguiu uma ajuda da UNESCO para um grupo inicial. Então vieram alguns professores doutores e veio professor da própria UNESCO e formaram então um grupo inicial: 1969, 1970, 1971. Eu era da faculdade, mas, nessa época fui para a Secretaria de Educação da Bahia. Lembro-me que participei da fundação, mas nesse ano eu tive que sair. Bom, a esse grupo inicial depois se agregou um professor da UFBA, que ficou a frente desses primeiros anos de mestrado. Primeiro era um grupo para formar professores, não era tanto para mestrado (Professor A).

Nesse sentido, conversamos com o professor responsável diretamente pela implantação do mestrado na Faced, aqui denominado professor E, para quem a história começa mais ou menos em 1970, quando o Reitor da UFBA, após um bom período tentando organizar o mestrado na Faculdade de Educação, sem efetivo sucesso, resolveu chamá-lo para fazer esse trabalho. Quando o professor E assumiu, o Reitor já tinha feito uma série de contatos com a Universidade de Buenos Aires, na Argentina; com uma universidade inglesa, e com a Universidade de Paris. O professor E, então, chamou as pessoas que já haviam sido contatadas: umas da Inglaterra, outras de Buenos Aires, e outras da França e, com pessoas dessas três instituições, montou o mestrado. O grande problema, contudo, segundo o professor E, foi que “a faculdade não gostou disso. Porque eles nunca conseguiram; andaram com esse projeto não sei por quanto tempo e o

mesmo não andava para lugar nenhum, e quando sentiram que ia entrar alguém que ia botar para andar, não gostaram”.

Conforme suas palavras:

Era mais a direção. A faculdade não tinha movimentado nada para que acontecesse o projeto da pós-graduação e da educação, depois que a gente discutiu, foi instituído o mestrado, mas, realmente tinha a ideia de fazer uma pós-graduação e o pessoal de lá não tinha se movimentado (Professor E).

Complementando, o professor E conta que com todo o movimento e articulações que fez quando chegou à Faced, as coisas começaram a acontecer e esse foi um dos motivos de insatisfação por parte daqueles que já estavam lá e não tinham conseguido fazer nada.

Ainda conforme relato do professor E, o curso foi pensado inicialmente para professores da própria faculdade se qualificar, e depois de certo tempo, abrir para outros professores, de outras instituições da Bahia. De acordo com sua fala, o mestrado funcionou bem durante alguns anos, até o momento em que problemas internos começaram a interferir, especialmente quando estavam recebendo visitantes de fora da Bahia, e passou a ficar muito difícil a conduta dentro do programa.

Alunos/professores da Faced participaram, não quero mencionar o nome de nenhum deles porque teve um papel muito negativo, chegou ao ponto de não se poder fazer mais nada, já estava ficando intolerável o ambiente, e as pessoas, algumas muito boas, outras não estavam fazendo muito esforço e chegou ao ponto em que não adiantava mais eu ficar insistindo (Professor E).

Nesse primeiro relato podemos observar que o mestrado foi criado por um grupo composto por maioria de professores estrangeiros, o que entende-se como natural naquele contexto, já que não tínhamos experiência e professores da casa que pudessem fazer a implantação. Observamos também que a implantação não ocorreu de forma harmoniosa, uma vez que gerou insatisfação naqueles que já estavam na Faculdade e

não tinham “conseguido” colocar o projeto em prática, de acordo com o relato do professor E.

Na sequência veremos mais detalhadamente como se deu o processo de implantação do mestrado da Faced.

6.2.3. O processo de implantação do mestrado.

Continuando a narrativa, o professor E relatou que, como já tinha mestrado na época, então o Reitor achou que ele (professor E) era a pessoa que podia fazer o mestrado funcionar e assim sendo, sua primeira ação foi convocar os estrangeiros, já contatados anteriormente pelo Reitor. Quanto a esses professores, eles estavam na Europa, tinham sido contatados pelo Reitor, mas a faculdade de filosofia não tinha providenciado nenhuma vinda deles e o que o professor E fez foi ligar imediatamente para as universidades e os fazer chegarem à Bahia, conforme relatou: Tinha uma professora inglesa que já estava trabalhando na Faced, mas, “excetuando-se ela, não tinha nenhuma outra pessoa que o Reitor tivesse trazido e foram essas pessoas que comigo fundaram o mestrado em educação que foi implantado na Bahia”.

É interessante abrir aqui um parêntese para destacar que, de acordo com a “Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação”, do ano de 1980, o curso de mestrado da Faced foi criado em 1972 - antes disso começou com um programa de treinamento -, e seu regimento aprovado nesse mesmo ano. Desde o início foi intitulado de Programa de Pós-graduação em Educação, que foi o nome dado pela equipe coordenadora na época. Como é possível observar, o nome do programa não sofreu alterações, tendo sido mantido, mesmo com as reformulações pelas quais passou com o intuito de atualizar e melhorar o programa.

Prosseguindo com o relato, o professor E disse que os professores estrangeiros vieram porque tinham experiência com pesquisa e tinham pós-graduação. Eram todos professores de universidades estrangeiras onde nenhum professor podia dar aulas sem

pós-graduação. E assim foi implantado o mestrado, junto com esses professores. “Aí aconteceu a grande luta”, conforme palavras do professor E, que foi a seguinte:

Segundo o Reitor, o mestrado era para qualificar os professores da faculdade de educação, depois, provavelmente, outros se interessariam, mas, na verdade, era uma maneira de melhorar a qualidade da faculdade. Só que esses professores não queriam fazer concurso, não queriam ser selecionados, queriam entrar automaticamente. Houve uma briga danada, o Reitor me deu todo apoio, e eu consegui que eles fossem selecionados. Selecionamos as melhores pessoas, não me recordo quantas pessoas foram; eram professores da faculdade, e um grupo muito bom ficou conosco. O grupo que queria entrar sem participar da seleção não ficou e eu não tenho notícias deles. Para trabalhar em pesquisa você tem que ter um mínimo de disciplina, aprender a entender a lógica da pesquisa, tem que ler um monte de livro estrangeiro, não tinha livro brasileiro na época (Professor E).

Nesse ponto, nosso questionamento foi assim colocado: se a intenção da criação do mestrado era qualificar os professores da Faculdade de Educação, não seria esperado que o ingresso fosse automático? No entanto, o professor E não admitia entrada sem seleção, justificando apenas que “não achava justo”.

Ademais, de acordo com o professor A, os cursos já iniciaram abertos ao público externo, não somente para os professores da Faced:

Nunca foi só para a casa. A intenção era para formar professores, mas nunca foi só para casa, não. *No início pensou-se assim*, mas não foi não. E o professor E, mais o pessoal da fundação do curso não aceitaria desse jeito. De início já foi para todo mundo (Professor A).

A afirmação do professor A é reforçada pelo que está escrito na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980), em relação à quantidade de vagas abertas: nesta Resolução consta que, na primeira abertura de inscrição apareceram 200 pessoas; o Programa começou com 104 e foi necessário restringir quando ficou definido que haveria curso de mestrado – o Programa iniciado em 1971 começou como um programa de treinamento de professores em serviço, com o apoio da UNESCO -. Foi então feita uma seleção e a primeira turma ficou com 32 alunos, que levaram em média 4 anos para concluir seus trabalhos (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS

E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980)⁵. Essas informações demonstram que, na prática, o curso da Faced, tanto de aperfeiçoamento, quanto de mestrado, não foi aberto para qualificar, inicialmente, professores da instituição - como era a intenção inicial e justificativa de sua criação -, mas sim, foi implantado para professores de instituições diversas desde o primeiro momento de sua abertura⁶.

Ainda conforme informações contidas na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980),

A partir da segunda turma essa média foi melhorando. Tivemos uma época com o programa cheio de alunos, mas já estamos com o fluxo normalizado. Agora são 38 todos dentro do prazo regular. Temos uma população discente muito variada desde o início do programa: economistas, assistentes sociais, médicos, pessoal de letras, etc., e um corpo docente pertencente a diversos departamentos: letras, psicologia, sociologia, ciências sociais, filosofia e os da Faculdade de Educação (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980, p. 17).

Naturalmente que a diversidade discente e docente é interessante e até desejável, pois pode promover uma interdisciplinaridade que só tem a contribuir para o aprendizado e aquisição de conhecimentos mais abrangentes a partir de visões e formações diversas. Entretanto, é interessante observar que, levando-se em conta que um Mestrado em Educação objetiva formar pessoal especializado em educação, estando aptos, posteriormente, para desenvolver projetos dentro dessa área ou trabalhar com o ensino, torna-se no mínimo curiosa à diversidade de profissionais participantes do curso na Faced, que incluía, entre outros profissionais, médicos e economistas; além do que, na lista discente apresentada, não apareceram – ao menos não na linha de frente – profissionais da área de educação.

Complementando o relato sobre a implantação do mestrado na Faced, o professor C disse ter feito sua graduação de Filosofia na Universidade da Bahia, Estado onde realizou também o Curso de Psicologia. Nessa época ainda não havia o curso de

⁵ Documento inserido nos anexos desse trabalho.

⁶ Sobre essa questão, ver trechos da resolução nos anexos desse trabalho.

Psicologia na UFBA. Pouco tempo depois voltou para Aracaju, onde foi convidado a ensinar - ainda não havia universidade em Sergipe - na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que era o que havia na época. Ficou então em Aracaju por um tempo e depois foi, no ano de 1967, fazer um Mestrado na USP. Ele relata que seu professor-orientador na USP tinha saído havia pouco de Brasília porque, com os militares, praticamente todos os grandes pesquisadores que foram para a Universidade de Brasília pediram demissão: “pediram para sair porque havia uma perseguição lá e eles não quiseram ficar. Então, esse professor voltou para São Paulo e eu fui fazer o Mestrado lá, com ele”. Após o mestrado em São Paulo, o professor C resolveu fazer o doutorado e inscreveu-se para uma bolsa na Universidade Francesa, do Governo Francês e, ganhando a bolsa, foi fazer o doutorado. Quando voltou, com doutorado em psicologia da aprendizagem, foi para Sergipe, para a Universidade, pois nessa época já havia Universidade lá. Seu retorno para a Universidade de Sergipe, após o doutorado, aconteceu na mesma época em que estava começando o Programa de Pós-Graduação na Faced: “esse Programa era patrocinado pela UNESCO e essa entidade tinha mandado vários professores para dar cursos, iniciando, sensibilizando professores para fazerem o mestrado. Esse movimento foi muito importante na época de fundação do mestrado na Faced” (Professor C).

Dando continuidade, o professor C afirmou que:

Realmente foi o professor E quem segurou, ele teve muito trabalho convidando o pessoal de fora. Era só dando cursos, ainda não era um Programa de Pós-Graduação formal. Então, ele (professor E) sabendo que eu tinha voltado com esse Doutorado - havia muita carência de Doutores naquela época -, ele mesmo ainda não tinha concluído o Doutorado, mas era uma pessoa que já fazia pesquisa há algum tempo na área de Sociologia, ele então me convidou para ir a Salvador e ficar lá. E foi um entendimento entre o Reitor da Universidade da Bahia e o Reitor da Universidade de Sergipe, para que inicialmente me cedesse para ir para lá. Eu era Titular da UFS e fui para a UFBA como adjunto porque Titular era só para quem tinha feito a Tese lá. Então eles conseguiram que o Reitor da USF me cedesse para a UFBA sem ônus para a UFS. Eu fui para a Bahia e comecei ainda no ano de 1970 (Professor C).

O professor C tinha terminado em janeiro do ano de 1970 o seu doutorado e no final do ano já estava em Salvador dando um curso para alunos que eram, na prática, todos eles professores da Universidade de Sergipe, de Alagoas e da Bahia; era um curso que já era uma antecipação para o mestrado, era uma espécie de especialização, conforme o professor C, pelos seguintes motivos: ainda não tinha formalizado o mestrado, mas já iam alunos (professores) de Maceió, de Aracajú e de Salvador, que precisavam, porque a Federal estava começando a exigir que os professores que, naquela época, só tinham graduação, comessem a fazer pós-graduação. O curso era inicialmente uma espécie de especialização com certificação; era para começar. Porque para começar o mestrado tinha que ser feita toda a regulamentação, todo o Estatuto, o Regimento interno, criar um colegiado; e foi-se fazendo isso aos poucos, segundo o professor C.

O primeiro colegiado foi criado depois de determinado tempo “e se trabalhou muito nessa primeira fase”, conforme palavras do professor C, porque a faculdade não tinha dinheiro e a Universidade não tinha ainda lugar para a pós-graduação: “foi um recurso da UNESCO. Eu viajei algumas vezes, o professor E também, para discutir com o Ministro do Planejamento, a fim de conseguir recursos para a criação do mestrado. Depois de muito empenho nosso finalmente esse mestrado foi criado e o professor E foi o primeiro coordenador”. O professor C considera interessante que o mestrado de educação se dava na Faculdade de Educação, mas, a maioria dos professores *não era* (grifo nosso) da Faculdade de Educação. Na verdade, para aceitarem que ele fosse para lá, teve que ser como professor da Faculdade de Ciências Humanas, como professor de psicologia:

Tive que trabalhar em psicologia, inclusive cheguei a ser coordenador do curso e professor de pesquisa de psicologia e ao mesmo tempo no mestrado eu era professor e orientador de pesquisa. Tinha o professor F, ele tinha acabado de fazer um curso nos EUA ou na França, era o único com Título. O professor E, por exemplo, era da Faculdade de Filosofia; eu tive que ir para a Faculdade de Filosofia, foi uma exigência, parece que não acharam lugar ou não me quiseram na Faculdade de Educação, e como estavam precisando de professor lá em psicologia, então me exigiram isso; eu tive que ficar em dois lugares, lá e cá. E professor E também era de lá; e [...] que tinha o mestrado e era de letras, a professora [...] que era doutora, mas da Faculdade de Letras, então essas duas, a professora E convidou para vir para cá. Depois chegou o professor A, que também foi ligado a

filosofia. Os professores da casa começaram a estudar no mestrado. A professora [...] chegou a ser coordenadora geral de pesquisa da Universidade, no entanto, era aluna de lá do mestrado. A professora [...] também, chegou a ser diretora do Ministério da Educação e era professora de lá, mas era aluna do mestrado também (Professor C).

O professor C complementou relatando que o Mestrado em Educação foi fundado com professores de outras Faculdades da UFBA, porque não tinha quadro lá -, a Pós-graduação no Brasil começou nos anos de 1970, o que explica a pouca quantidade de professores pós-graduados na época -. Conforme suas palavras havia ainda um problema a mais: “havia uma dificuldade, o professor E não era uma pessoa fácil; muito inteligente e muito dedicado ao trabalho, mas, ele não era uma pessoa fácil de conviver. Então havia certa dificuldade, porque nós não éramos de lá da Faced, é natural”. Entendemos, com essa fala, que o professor C se referiu aos conflitos que ocorreram durante a implantação e no início do mestrado, entre eles e o pessoal da faculdade de educação.

Em relação aos docentes do mestrado, o professor E afirmou que fez um documento e mandou para o Reitor, que o chamou e disse o seguinte: “Estou inteiramente de acordo”. Segundo suas palavras: “Ele estava de acordo que eu ia selecionar as pessoas que ficariam no mestrando, lá em educação”.

De acordo com o professor E, os professores chamados para dar aulas no curso de mestrado eram estrangeiros, e alguns brasileiros. “Peguei uma pessoa da área de direito, teve gente de economia, peguei os melhores professores da cidade de salvador”.

Ele relata que:

Não podia fazer com o pessoal da escola porque não tinha formação em economia baiana, economia brasileira, alguns não tinham formação, por exemplo, em línguas estrangeiras, então você não podia fazer isso, você tinha que fazer com que viessem de fora, que professores de fora da faculdade fossem convocados (Professor E).

No sentido pontuado pelo professor E, de que o pessoal da faculdade de educação, assim como muitos brasileiros, não tinha formação adequada para dar aulas no

mestrado, não podemos esquecer que, nas décadas de 1960 e 1970, vários movimentos estavam eclodindo pelo país e, antes mesmo da fundação da Faced, de acordo com Bomeny (1993), estudantes diagnosticavam o fracasso da universidade em sua missão cultural, profissional e social:

Culturalmente, por não ser repertório de cultura nacional e por não se preocupar com a pesquisa; profissionalmente, por não formar profissionais para atender às exigências da realidade do país (grifo nosso); socialmente, pelo caráter antidemocrático do acesso ao ensino superior, bem como por formar profissionais individualistas, sem maior preocupação com os problemas da sociedade (FÁVERO, 1977, p.46 apud BOMENY, 1993, p.6).

Acreditamos que a falta de formação adequada decorria da fragilidade dos próprios cursos de graduação, que não preparavam os professores para enfrentarem desafios maiores, como um curso de pós-graduação – como no caso de parte dos professores da Faced na época -, ou com embasamento mínimo para poder tomar parte, de alguma forma, na implantação do mestrado na Faculdade de Educação, ficando essa tarefa exclusivamente nas mãos de professores de fora da instituição, por falta de pessoal da casa preparado para poder contribuir.

Voltando aos movimentos que eclodiam na época, conforme Bomeny (1993), os alunos marcaram presença na luta pela Reforma Universitária, reivindicando autonomia universitária; regime integral para o trabalho docente; abolição da cátedra vitalícia, *melhoria da formação dos professores* (grifo nosso); participação do corpo docente, discente e grupos de ex-alunos profissionais, através de um critério de proporcionalidade, na administração da universidade e, não reeleição por mais de um período.

Observamos, no parágrafo acima, que a qualificação dos professores já era pauta de discussão no movimento da Reforma Universitária, da mesma forma que a preocupação com a pesquisa e com a falta de professores preparados para a prática da mesma, o que foi incluído no documento da Reforma. Compreendemos, dentro daquele contexto, a vinda de professores estrangeiros para ajudar na implantação do mestrado, uma vez que

tínhamos poucos professores preparados para isso, mas, sem deixar de pontuar que era uma “deficiência” da própria universidade.

6.2.4. O formato do mestrado: base de pesquisa e disciplinas.

Sobre a base de pesquisa e disciplinas do mestrado, o professor E contou em seu relato que precisava ensinar a fazer pesquisa e, geralmente, tinha que separar a pesquisa de campo da pesquisa de estrutura teórica da pesquisa: “Eu dava metodologia de pesquisa, dava sociologia e convidei gente de coisas que eu não sabia fazer, como por exemplo, organização política brasileira era o pessoal de educação, que eram muitos dos estrangeiros que vieram, um desses estrangeiros era de Buenos Aires”.

Ainda em relação à entrada dos professores no mestrado, o professor E deu prosseguimento:

[...] E alguns professores da Faced queriam os trabalhos deles e o que existia na faculdade eram professores de graduação, que não tinham mais que curso de graduação também. Não é que queriam ser professores pós-graduados; queriam se qualificar para serem professores do mestrado, ou entrar no mestrado sem exame, para não ter que se expor mostrando que eles não estavam preparados. Ai é que foi a luta, com muita gente que ficou contra e outras que ficaram grandes amigas minha. Logo de inicio o professor G foi um dos mais compreensivos. Ele tem uma cabeça muito boa, tinha aquele tipo de cabeça de gente que só queria tirar as coisas do papel, e o pessoal do papel se chatearam mesmo, reagiram, fizeram confusão, não queriam que eu fizesse uma seleção deles para fazer o mestrado, eles queriam entrar todos de qualquer jeito, na ideia de que, quando chegassem lá, eles iam negociar informalmente como ganhar o titulo, sem ter feito tudo certinho. Aí eu tive briga, e por isso o Reitor me deu todo apoio, foi muito meu amigo e graças ao apoio muito grande dele as coisas continuaram andando (Professor E).

Esse é um olhar e posicionamento do professor E e não foi possível verificar – nos limites desse estudo - até que ponto reflete a realidade. Além de que, foi possível observar, na fala do professor E, que se desejou trabalhar com os melhores professores, aqueles que já tinham algum “manejo” com o universo da pesquisa e da literatura estrangeira, o que entendemos ter sido um dos fatores responsáveis pelos conflitos ocorridos dentro da instituição.

6.2.5. A aprovação do Mestrado pelo MEC.

Com respeito à aprovação do mestrado, o professor E relatou que houve uma batalha conduzida por ele e que no final levou a aprovação pelo Governo Federal, pelo Ministério da Educação: “Essa foi outra luta bastante atrapalhada, por causa da intervenção da direção da faculdade de educação; porque a faculdade deveria estar providenciando e não providenciava. Eu comecei a fazer a documentação necessária e consegui que fosse aprovado, mas, foi uma das lutas que houve”.

Eu não tive nenhuma briga com o pessoal da faculdade, me dou bem com eles até hoje, mas, o problema é o seguinte: naquela época um dos professores da Faced gostava de monopolizar totalmente, mesmo sem condição de fazer: por falta de tempo, porque não sabia fazer, enfim, ficava um negocio enrolado, e foi isso que fez o Reitor me chamar: eu estava em sociologia e ele me chamou para ir para educação (Professor E).

O professor E complementou: consegui a aprovação; mas, credenciamento, foi o prof. C quem providenciou junto comigo e acabou conseguindo, por meio de suas viagens a Brasília. Nesse ponto, consideramos importante colocar aqui o relato do professor C na íntegra, uma vez que ele descreve os principais passos para conseguir o credenciamento do mestrado:

Na época do professor E, fizemos o regimento, criamos o colegiado e depois foi a luta para o reconhecimento, que demorou muito, porque naquela época tinha pouquíssimos programas no Brasil. O Ministério exigia muita coisa; titulação dos professores, quantidade de livros na biblioteca... Era um material enorme que tinha que reunir. Na verdade a gente tinha autorização, mas não tinha reconhecimento, e formamos pessoas no mestrado ainda sem estar totalmente reconhecido. Eu lembro de que, quando [...] estava para tomar posse, eu fui à Brasília conversar com [...], que estava com o nosso processo. Eu conheci [...] antes do golpe, ele era do Pará, e quando o [...], Ministro da Educação, chamou [...] para ser o chefe lá, do primeiro grau, e ele ficou lá em Brasília, depois retornou a Universidade e tal. Então, eu fui conversar com [...], discutir o Programa para ver se era aprovado. Sei que foi um trabalho para a gente conseguir o reconhecimento. Eu acho que foi depois de 1977, 1978... Sei que foi uma papelada imensa: se fazia a relação de todos os livros que tinha na biblioteca, para mostrar que tínhamos condições de ter um programa de mestrado na faculdade. Na época em que a UNESCO apoiou o programa, começou dando

dinheiro, a gente não tinha nada; ela comprou muitas revistas e depois não continuou a assinar as revistas. Mas tinha que ter um acervo bom em termo de educação, e atualizado. Então, a gente conseguiu depois, já no fim, depois dessa minha ida para conversar com a pessoa que estava com o processo para ser apresentado no Conselho Federal de Educação. Hoje é diferente, a universidade tem a autorização de criar seus programas, tem autonomia. Naquela época tudo dependia do Conselho Federal de Educação, da aprovação (Professor C).

No relato do professor C, observamos que ele teve ativa e crucial participação na luta pelo credenciamento do mestrado. Sobre esse credenciamento, na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação, de 1980, assim está descrito:

O atual currículo de Mestrado foi aprovado pela Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa (Parecer 164) em sessão de 10/07/1978, após vários anos de discussões constantes entre o corpo docente, discente, visitantes e convidados. Em 07/11/1979 foi aprovado pelo CFE o parecer nº1505/79 com voto da relatora favorável ao credenciamento do Curso, pelo período de cinco (05) anos, homologado pelo Ministro da Educação em 31/01/1980 (Documenta de 02/02/1980). Em 07/03/1980, após recurso da Coordenação do Programa ao CFE foi aprovado o parecer 262/80, homologado pelo Ministro da Educação em 17/04/1980 e publicado na Documenta do dia 22, ficando mantidas a denominação das duas áreas de concentração propostas: Ensino e Ciências e Ciências Sociais Aplicadas à Educação⁷ (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980).

Ainda conforme relatado na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em educação (1980), além do curso de Mestrado o Programa de Pós-graduação da Faced ofereceu, no período compreendido entre sua criação até o início da década de 1980, diversos cursos de especialização, Aperfeiçoamento e Nivelamento em convenio com outras instituições, bem como outras atividades tais como cursos, simpósios, mesas redondas, abertas a um público mais amplo interessados em problemas da educação. E mais:

No primeiro semestre de 1980 foi aprovado, pela Câmara de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa, o Projeto de um curso de Especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior, que passa a integrar o elenco de atividades deste Programa, podendo vir a ser oferecido de forma regular para atender à demanda existente nessa

⁷ A esse respeito, alguns trechos da Resolução encontram-se nos anexos desse trabalho.

área (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980).

Muito importante a iniciativa de criação de um curso em Programação e Metodologia do Ensino Superior. Hoje o curso não está ativo, mas, existe uma disciplina optativa chamada Metodologia do Ensino Superior, que, a nosso ver, deveria ser obrigatória, pela importância que tem na formação docente.

Dando continuidade ao relato, o professor E ficou alguns anos como coordenador da Pós e, em determinado momento, o mesmo conversou com o professor C e disse-lhe que ia sair da Faced. Entrou então o professor A como coordenador, pois ele era da casa e pediu que o professor C ficasse como vice-coordenador dele, porque o professor C de fato trabalhou muito, tanto em Psicologia como em Educação: O professor A era professor da Faculdade de Educação e já tinha feito pós-graduação fora e então pôde ser professor do mestrado. Era então o único. Foi por volta de 1975 que ele assumiu. Logo, primeiro o coordenador foi o professor E, o professor C era a vice dele e depois, com a chegada do professor A, o professor C passou a ser vice deste.

Depois de algum tempo de funcionamento, o curso passou por alguns momentos de inflexão, natural em todo processo de ensino-aprendizagem. Quem fala sobre esses momentos é o professor G.

6.2.6. Momentos de inflexão

Sobre os momentos de inflexão na estruturação do curso, o professor G relatou que, na década de 1980, houve um movimento muito grande de reação à ditadura e uma parte desse período ele não estava no Brasil, estava cursando o doutorado no exterior e só voltou em 1982, mas, acompanhou todo o movimento de onde estava, através de mensagens via telex, e outros meios de comunicação da época. Quando chegou, em 82, retomou os contatos e as atividades no mestrado, quando foi então criado o primeiro grupo de pesquisa, uma linha chamada “Currículo, essência e contexto” ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação:

Porque naquela época a avaliação da Capes começava a ser mais exigente, e aí, então, nós tivemos que nos organizar. O nosso grupo resolveu fazer - os mestrados que estavam na época -, nós resolvemos fazer um trabalho, que foi um trabalho inicial de avaliação do próprio mestrado. Não tinha professores no grupo. Era eu somente, mas, participaram naquela época professores que eram meus orientandos de mestrado. Então o grupo foi criado com os meus mestrados e alguns alunos do mestrado que tinham interesse em participar de pesquisa, e que aí se juntaram. Quem foi um grande estimulador desse grupo e que ajudou muito e não chegou a ser membro do grupo, obviamente por causa das responsabilidades que ele tinha, foi o coordenador do programa de pós-graduação na época. Depois ele foi diretor da escola, então, ele foi bastante incentivador, e quando nós levamos a ideia, ele abraçou com todo interesse, então nós criamos esse grupo (Professor G).

De acordo com o professor G, o trabalho do grupo ajudou muito na reformulação do próprio Programa de educação. Foi um trabalho que os ajudou a avaliar o próprio mestrado e durou todo o ano de 1982⁸. O mestrado foi avaliado no sentido de que:

A gente nunca considerou currículo como grade. Nós avaliamos o currículo. Nós tentamos ver como era que estava a distribuição das disciplinas, porque tinha a área de concentração, e aí naquela época eram duas áreas de concentração: Ensino e Recursos humanos. E nós fizemos uma avaliação dessas áreas de concentração, fizemos uma avaliação das disciplinas, mostramos, por exemplo, o que existia de repetição entre disciplinas, trabalhamos com a questão de que se dava pouca intensidade às questões da própria educação brasileira. Tanto que é a partir daí que esse mestrado vai se tornar mestrado em educação brasileira. Logo, pouco depois ele muda para ser em educação brasileira e dá mais enfoque nas questões de educação do Brasil e nas questões brasileiras de educação. Isso foi uma contribuição que foi dada; o grupo levou, o colegiado acatou, discutiu mais profundamente, elaborou mais, e aí então foi feita essa mudança (Professor G).

É importante esclarecer que, de acordo com a Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980), ao ser aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o parecer 1505/79 com o voto da relatora favorável ao credenciamento do curso e homologado pelo Ministro da Educação em 17/04/1980, como colocado anteriormente,

⁸ O professor não soube informar sobre a documentação desse trabalho e o mesmo não foi localizado em nossas buscas na Faced.

ficaram mantidas as duas áreas de concentração do programa, a saber: Ensino e Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Ensino e Recursos Humanos foi anterior a esses anos. Esta configuração permaneceu até a reforma curricular realizada no período de 1983 -1987 ocasião em que tais áreas foram fundidas em uma única: Educação brasileira.

Naturalmente outros momentos de inflexão ocorreram ao longo do tempo, até chegar a área de concentração atual do programa. No ano 2000, foi adotado pelo PPGE como Área de Concentração:

Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica”. Ao adotar por área de concentração sua proposta de formação a conjugação entre Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, o PPGE afirma seu compromisso com a educação pública de qualidade em todos os níveis e expressões. Nessa perspectiva, toma por eixos inspiradores das suas várias Linhas de Pesquisa: a práxis educativa como mediação dos processos de constituição do sujeito social em educação e das formas de singularidade na sociedade, a pluralidade, a diversidade e a desigualdade como pressupostos para a construção da educação contemporânea⁹.

Voltando ao relato do professor G sobre os grupos de pesquisa da época, ele colocou que o grupo de pesquisa NEPEQ, que depois passou a se chamar PECT, trabalhava com a relação de currículo, trabalho e conhecimento. Ainda no que se refere a este grupo, o professor G assim falou:

Nós fomos o primeiro grupo financiado. Tivemos financiamento do CNPq. Nós fomos o primeiro grupo da faculdade a trabalhar com o INEP. Inclusive o INEP fez uma publicação, mas aí já foi na década de 90, a gente era NEPEQ (Professor G).

Conforme palavras do professor G, o significado da sigla NEPEQ era Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Trabalho e Conhecimento, mas devido a conflitos internos – não especificou quais os conflitos -, a sigla passou a significar Currículo, Ciência e Tecnologia. Este foi o primeiro núcleo institucionalizado de

⁹ Fonte: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>

pesquisa. Começou no ano de 1982 e em julho de 1990 foi devidamente registrado. Dentre os membros do NEPEQ estavam já alunos de IC que recebiam bolsas tanto do CNPq quanto do PIBIC, nesse momento já em funcionamento na UFBA. Vale destacar aqui a participação de alunos de graduação no grupo, por meio da IC, uma vez que consideramos essa uma das formas mais eficazes de integração entre o ensino e a pesquisa – não querendo dizer que seja a única - e sobre a qual falaremos mais amiúde em tópicos posteriores a este.

Além do NEPEQ outros grupos de pesquisa foram formados na Faculdade de Educação na década de 80, cujos campos de pesquisa permeavam sobre as temáticas, Trabalho e Educação; Direito e Educação; Política e Educação; Arte e Educação e Supervisão Educacional. Em 1984 o projeto deste último grupo de pesquisa recebeu financiamento do IAT, que tinha como objeto de estudo fazer levantamento e análise dos instrumentos de alfabetização em uso na Zona Rural do estado da Bahia. No que tange este projeto o professor D tece os seguintes comentários:

Essa pesquisa de alfabetização foi coisa maravilhosa, tem uma publicação dela que o IAT deu um nome horroroso, que foi “Levantamento, estudo e análise dos instrumentos de alfabetização na zona rural do Estado da Bahia”. Esse trabalho levou dois ou três anos, foi um trabalho lindíssimo, você via os alunos de pedagogia mudarem de perspectiva, mudarem de visão, porque eles todos eram aqui da faculdade, não saíam daqui (Professor D).

Ainda tendo como foco de discussão este projeto, o professor D continuou a explanação:

A respeito dos alunos de pedagogia que mudaram a visão, naquela época eles ainda não eram alunos de iniciação científica, então, nesse sentido, a pesquisa na formação desses alunos foi assim muito importante. Porque eles tinham uma visão assim só de sala de aula e aí quando eles foram vivenciar, pesquisar e foram a campo ver como isso acontecia, isso aí enriquece muito a formação. Foi inacreditável. Porque no nosso grupo autonomia era a palavra chave. E não só palavra chave era eixo de formação. Nas reuniões a gente discutia o trabalho a ser feito e todo planejamento, as sugestões básicas vinham de todos os estudantes (Professor D).

Muito interessante o relato do professor D, pois sinaliza bem a participação ativa de alunos de graduação nos projetos de pesquisa e de iniciação científica dos mesmos, ainda que de modo não institucionalizado, e mostra, também, a integração entre o ensino e a pesquisa ao levar os alunos a refletir, analisar e comparar a prática com a teoria estudada em sala de aula. Isso desperta o espírito inquiridor, investigativo e crítico. Nas palavras de Santos (2011, p. 23) leva também a: “[..] Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica”. Mesmo se reportando especificamente a formação docente, consideramos que os requisitos destacados por Santos, são importantes em qualquer tipo de formação profissional.

Cabe destacar que, segundo o professor G, foi entre os anos de 1982 e 1984 que surgiram os primeiros alunos de Iniciação Científica dentro da Faced. Nesta época utilizava-se o termo Experiência em Pesquisa ao invés de Iniciação Científica, porém, a função e o objetivo eram os mesmos. Não havia bolsas, como no caso do PIBIC, a não ser em casos isolados onde a pesquisa era financiada e se podia pagar uma bolsa aos alunos, mas, a maior parte era formada por voluntários interessados em aprender a fazer pesquisa.

Retornando aos Grupos de Pesquisa, cada grupo passou a fazer parte, naquela época, de uma linha de pesquisa. Em relação à formação desses grupos, vale considerar as palavras do professor G:

A linha de pesquisa na verdade, para falar bem claramente, as linhas de pesquisa foram mais no estilo fantasia porque tinha que se agrupar, e eu me lembro do primeiro agrupamento, que foi: o que fulano faz? O que fulano estuda? E aí foi. Aquele que tinha uma semelhança que mais se aproximava daquele grupo se juntava (Professor G)

As linhas de pesquisa surgiram antes dos anos 90, porque como foi exigência da Capes a pós- graduação teve que fazer as linhas de pesquisa. A este respeito o professor G tece os seguintes comentários:

Quando houve a reforma do mestrado, houve muita mudança no sentido de estruturar a pesquisa, e aí a Capes começou a exigir mais, que o eixo de pesquisa fosse mais explícito, fosse mais organizado. [...] Até porque todos os grupos estão ligados à pós-graduação. Na realidade, a Capes pedia áreas de concentração e linhas de pesquisa. Depois veio a solicitação de que todos os grupos se organizassem em linhas de pesquisa, e aí toda programação no Brasil teve que se organizar em linhas de pesquisa. Eu lembro que nessa época fui membro do comitê da capes, de 1985 a 1990 e nessa época se deu muita importância a questão de trazer a pesquisa como eixo básico da formação e o grupo de educação foi fundamental nisso na Capes (Professor G).

Ainda sobre esta década os professores G e F assim se colocaram:

O “bum” mesmo desses grupos foi na década de 1990, porque foi quando começou a maior exigência de institucionalização da pesquisa. [...] Quando houve a reforma do mestrado, houve muita mudança no sentido de estruturar a pesquisa, e aí a Capes começou a exigir mais, que o eixo de pesquisa fosse mais explícito, fosse mais organizado. [...] Não é que a pesquisa seja recente, a institucionalização da pesquisa que é. (Professor G)

Basicamente eu acho que a existência da pós-graduação deu um empurrão, evidente, para uma pesquisa mais organizada. (Professor F).

Para o professor F as cobranças da casa e o próprio plano nacional de pós-graduação, começaram a criar uma mentalidade de que a pós-graduação era para produzir novos conhecimentos e então se começou, em 1992, a trabalhar nesse sentido:

Eu era o coordenador e tinha um professor que era vice coordenador. Então, esse vice coordenador tinha um papel enorme naquela época nessa concepção; então ele também nessa época já era um polo; eu e outra professora da casa éramos um polo; outros professores eram também cada um, um polo. O vice coordenador também agregou muitas pessoas em volta dele, ele era muito carismático, era um tipo de guru. Ele tinha grandes ideias e era muito mais um grupo de reflexão do que grupo de pesquisa; era um grupo de discussão. Ele atraiu muitas pessoas para perto dele, mais a linha dele era a questão da história, questão da ciência, do desenvolvimento da ciência historicamente, ele era da área de física, então ele agregou essas pessoas para discutir ciência, discutir o desenvolvimento científico,

ele tinha uma tendência pós-modernista, ele criou o que se chamava historia - esqueço o nome que ele utilizava -, mas ele tinha um grupo envolvido e também tinha uma pessoa, um professor, que transferiu do Rio para a UFBA, que era interessante para as questões Afro brasileiras, para o movimento afro brasileiro, então ele criou um grupo que estudava a identidade afro brasileira etc. e tal (Professor F).

Continuando, o professor F informou que foram gastos seis meses montando esses projetos, e já em 1993, tinham reuniões com esses grupos de pesquisa que ainda não eram exatamente grupos de pesquisa:

Era grupo de professor esse, de professor aquele, ou seja, era grupo dos professores; tinha meu grupo e de outra professora - eu acho que naquela época tinha cinco grupos -, cada grupo produzia um documento sobre o grupo que defendia, as produções, metas de cada grupo (Professor F).

Dando continuidade, o professor F relatou que foram estabelecidos regimentos que foram aprovados em 1993, e a partir disso os grupos passaram a ser valorizados, deram-se a eles responsabilidades formais dentro do programa; cada pessoa tinha que pertencer a um grupo ao entrar. Estes grupos foram grupos que passaram a fazer seleção a partir de 93, a partir da aprovação do Regimento do Programa, em abril de 1993. Foi a partir da aprovação pela Câmara de Ensino e Pesquisa que o programa começou a funcionar, e foi orientado por grupos de pesquisa. No decorrer do tempo, outros grupos foram aparecendo e outros grupos foram morrendo. Em determinado momento, um ou outro grupo de certa forma fica fragilizado e cria-se um novo grupo, como um grupo de Política que surgiu e começou a se fortalecer, enquanto outro grupo, o de Educação e Trabalho, começa a se fragilizar “porque eu passo para o grupo de política, um professor não consegue fazer o doutorado – não por falta de competência, pois era pessoa muito competente - e sem o doutorado não podia atuar na pós-graduação” (Professor F).

Tudo isto aconteceu no ano de 1993 e é quando se constrói o Programa de Pós-graduação com grupos temáticos, porque em 93 é que foi aberto o programa com o mestrado e doutorado juntos, pois até então funcionavam separados.

A gente então tinha que ir e apresentar todo o projeto integrado, para ser aprovado na Capes. Eu e o coordenador daquela época preparamos um documento em que a gente estava trabalhando com toda essa ideia de grupos de pesquisa como base do programa. Então essa já foi uma tendência do programa: nós seríamos o primeiro programa a fazer isso, porque foi exatamente no momento que a gente estava fazendo a transição no sentido de começar a perceber a pesquisa como finalidade principal de programa de pós-graduação, antes era muito mais a questão de titulação, [...] as pessoas buscavam seus títulos porque era uma exigência da lei para ser professor; então era uma correria para buscar seu título por que já eram professores, mas tinham medo de perder até suas posições, por que a lei exigia pós-graduação (Professor F).

Dessa forma, segundo o professor F, a partir do Plano Nacional de Pós-graduação de 1986 a 1989 - esse Plano Nacional estabeleceu que a pós-graduação fosse o lócus para a pesquisa; o ponto central para a produção científica no Brasil - “esse foi o Plano Nacional, mas isso não significou que foi posto em prática imediatamente; ele estabeleceu as diretrizes, a mentalidade de que se precisava de um novo tipo de pós-graduação, orientado para a pesquisa”. Mas, a partir das orientações contidas nesse Plano, começaram a organizar o programa em função de grupos e de linhas de pesquisa; a própria Capes, a partir de 1980, começou a valorizar a produção científica e a exigir que cada programa estabelecesse linhas de pesquisa “isso era exigência da Capes. Começaram a cobrar relatórios anuais, então nós tínhamos que fazer” (Professor F).

As linhas de pesquisas hoje estão todas vinculadas à pós-graduação, cuja atual área de concentração, como vimos, é Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, resultado de outros momentos de inflexão, análises e avaliações do programa.

Após a implantação do mestrado, veremos, a seguir, como se deu a implantação do doutorado na Faced.

6.3 A implantação do Doutorado em Educação na Faced.

Como desdobramento do desenvolvimento do Mestrado em Educação da FAGED/UFBA, no decorrer dos anos de 1980, fortaleceu-se a ideia de criação e implantação do Curso de Doutorado em Educação. Primeiro ele foi pensado para ser

regional, com etapas realizadas na UFBA e em outras universidades da região. Contudo, esta não foi a ideia que se concretizou, sendo que no ano de 1992 foi implantado o Curso de Doutorado em Educação, com base na docência e produção científica. Logo depois, em 1993, a unificação do Mestrado com o Doutorado em Educação teve como princípios a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a integração ensino-pesquisa. E é neste momento que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) se reestrutura a partir de linhas de pesquisa, fortalecendo, desse modo, a investigação científica no âmbito da pós-graduação.

6.3.1 O início da implantação do doutorado na Faced

A década de 1980 foi movimentada e de crescimento acadêmico para várias universidades no Brasil. De acordo com Boaventura (1994), ao longo da referida década, a pós-graduação no Nordeste perseguiu a ideia da criação de um Doutorado em Educação, fruto de uma ação interinstitucional, congregando o esforço e a cooperação das universidades da região. Concordou-se, desde o princípio, com a participação das instituições envolvidas no que se refere aos aspectos acadêmico-administrativos e financeiros, com direitos e responsabilidades iguais para todas. O projeto de doutorado em educação da UFBA, consciente da sua vinculação regional e minimizando as dificuldades institucionais que impossibilitaram de início as ideias originais, manteve a possibilidade de realização do doutorado por associação com os demais programas de pós-graduação da Região Nordeste. Contudo, considerando-se o pressuposto de que um doutorado em educação deve basear-se na docência e na produção científica, a implantação do doutorado em educação devia ser vista como um esforço de integração das atividades acadêmicas em nível de pós-graduação, possibilitando, desse modo, um apoio aos mestrados. O doutorado, dessa forma, permitiria a sustentação, a consolidação e a plenitude da pós-graduação em educação na UFBA.

Intimamente ligada à questão da formação dos docentes, está também a importância singular do doutorado para a pesquisa educacional, posto que este nível de pós-graduação tem na produção científica de alta qualidade um de seus pilares. Por esta razão, espera-se que a implantação do doutorado estimule gradativamente a investigação, no sentido de tentar atingir um maior rigor de análise da problemática educacional e, ao mesmo tempo, incentive a busca de soluções

criativas apropriadas à realidade educacional da Bahia, da Região e do País. Assim, o projeto de um Doutorado em educação deve iniciar-se desde já, com um mapeamento de núcleos temáticos em pesquisa e ensino existentes, para que a sua consolidação constitua-se num dos pontos acadêmicos básicos deste Doutorado (BOAVENTURA, 1994, p. 80).

Ainda conforme Boaventura (1994), um dos pressupostos que nortearam a proposta do Doutorado em Educação foi à crença de que este nível de pós-graduação asseguraria uma elevação na formação regular dos docentes, *notadamente dos docentes – pesquisadores* (Grifo nosso), capacitando-os para compreenderem, com criticidade, criatividade e rigor, a educação, sem isolá-la da questão mais ampla da educação brasileira e do conhecimento universal produzido nesta área. Outra premissa foi a de que havia uma problemática educacional própria, havendo algumas temáticas já consolidadas em termos de ensino e de pesquisa pelo Mestrado em educação, havendo então, por consequência, uma razoável produção em áreas como educação básica, pré-escola e, política educacional, educação de adultos, educação e trabalho, entre outras temáticas. Partiu-se então do pressuposto de que, em um programa de doutorado, seria fundamental assegurar a indissociação entre investigação e docência e entre teoria e prática (BOAVENTURA, 1994). Este autor complementa:

Explicita-se a relevância de um programa de doutorado como matriz, para fomentar a consciência histórica da realidade educacional brasileira, nordestina e baiana, elevando o rigor de análise da investigação e da docência. Para tanto é imprescindível uma orientação teórico-metodológica que possibilite a clarificação e a transparência das posições teóricas que embasam as diferentes temáticas e a sua contribuição para a construção do conhecimento social (BOAVENTURA, 1994, p. 81).

A fala de Boaventura (1994) sobre a indissociação entre investigação e docência, teoria e prática, comunga com a de autores que também são favoráveis a essa indissociação, como Demo (1996) e Therrien (2006) entre outros, que primam pela indissociação entre o ensino e a pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de

1988, por meio do Artigo 207¹⁰ privilegia a instituição Universidade; ao se referir à universidade, o referido Artigo não resume o ensino superior à graduação ou que as atividades de pesquisa fiquem restritas a pós-graduação. Ao contrário, ensino, pesquisa e extensão são colocados como indissociáveis e, assim sendo, devem fazer parte de todo o conjunto de ações e atividades universitárias, permanentemente, o que reforça a pertinência da fala de Boaventura (1994), quando este colocou que “seria fundamental assegurar a indissociação entre investigação e docência e entre teoria e prática” no Doutorado em Educação da Faced.

Sobre a implantação do doutorado, o professor A, assim falou:

Como Coordenador do grupo de trabalho para a criação do Doutorado em Educação na UFBA, trabalhei com um grupo de professores da instituição e, com a experiência de duas décadas de Mestrado, projetamos o Doutorado em Educação. Assim, em 6 de novembro de 1991, a UFBA aprovou o projeto de Doutorado em Educação, conforme parecer da Câmara de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa. Logo após, no dia 28 de novembro, a então Diretora da Faculdade de Educação da UFBA instalou o colegiado que elegeu o coordenador do doutorado. A UFBA foi a primeira universidade do Nordeste a criar o Doutorado em Educação¹¹ (Professor A).

Conforme o professor A, quando ele retornou, em 1987 – esteve fora em período anterior - a faculdade o indicou para trabalhar no doutorado em educação. Aí foi a fase de trabalho com o doutorado, *até então não tinha nenhum doutorado em educação no Nordeste* (grifo nosso).

¹⁰Constituição Federal de 1988. - Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

¹¹ Sobre essa afirmação, ver páginas do Livro: As etapas do Doutorado, nos anexos desse trabalho.

O professor A complementou, relatando que, quando estava com o projeto de doutorado lhe diziam: “olha, você cuide do seu doutorado agora, não misture com o mestrado”, se referindo à separação que havia inicialmente entre os dois programas - essa fala evidencia que, mesmo após mais de uma década de criação do mestrado, a divisão de grupos continuava a existir na Faced -. O professor A deu prosseguimento ao seu trabalho e, conseguiu a aprovação para a proposta do doutorado e o deixou pronto; um tempo depois, uniram o mestrado com o doutorado:

Em 1993 já estava unido. Logo depois eu passei de novo a coordenar o mestrado e o doutorado já integrados. Essa separação foi para a criação do doutorado, porque o que existia nessa época, as pós-graduações, era só o mestrado, pois não tinha o doutorado, não tinha doutores, não tinha pesquisa. Um dos professores da casa, por exemplo, orientou mais de 20 dissertações, não tinha doutores. Foram fazer doutorado 6 professores. Eu deixei o doutorado pronto. Para constituição do doutorado nós já levamos em consideração os grupos temáticos existentes e eles foram constituídos e foram base para o doutorado; meu núcleo era políticas de educação. Esses núcleos chegam e vão se envolver por volta do final dos anos de 1980, aí a ANPED já está bem crescida, o EPENN vem muito depois, muito depois. Esses núcleos temáticos são do final dos anos 80, início dos anos 90 (Professor A).

A respeito do doutorado, é importante destacar que, de acordo com informações disponíveis no site da Faced¹², no ano de 1995 o curso foi formalmente reconhecido pela Capes. E, ao longo de sua existência, o Programa vem contribuindo para a qualificação de docentes para as universidades do estado da Bahia, bem como de parte da região Nordeste, e também para a formação de profissionais que vêm ocupando cargos dirigentes em órgãos dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

Ainda conforme relato do professor A, quando fez o projeto de doutorado, já tinham os núcleos temáticos do mestrado que correspondiam aos grupos da ANPED. Depois, quando já estava no final e deixou praticamente o programa, em 2003, mesmo assim continuou no mestrado e os núcleos estavam funcionando: “o nosso era de Políticas de

¹² <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>

Educação, o outro era de Currículo e já estavam bem desenvolvidos, por influência também da ANPED. Pois a ANPED é constituída em GPS, entendeu?” (Professor A).

O professor A se referiu a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que foi fundada no ano de 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, já consolidada como sociedade civil independente e entidade representativa, passa a admitir duas categorias de sócios: os institucionais, integrados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação e os sócios individuais, integrados pelos professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação¹³.

Já o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) é um dos maiores e mais antigos eventos de Pesquisa em Educação do nosso país e o mais importante das Regiões Norte e Nordeste. O EPENN é qualificado nos Eventos da Capes como Nacional, congregando desde a década de 1970 pesquisadores da área educacional. É um encontro vinculado à ANPED e ao Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste¹⁴

Sobre o EPENN, um dos participantes da implantação do mestrado na Faced, o professor C foi, segundo declaração sua, o mentor da ideia do I Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação, no ano de 1977, que deu origem ao EPENN. A esse respeito, ele assim relatou:

[..] O que eu queria falar era isso aqui. Em 1977 eu propus que se fizesse o Primeiro Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação e era para mostrar as pesquisas feitas pelos professores e alunos do mestrado da Faced; o Simpósio era aberto ao público, para que as pessoas comesçassem a apresentar seus resultados. Então esse primeiro Simpósio que fizemos em 77, as primeiras apresentações intituladas Comportamento em sala de aula, Linguagem e educação, Caracterização de docentes, Seletividade social e educação, foram as

¹³Disponível em:

http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf .

¹⁴ Disponível em: <http://www.epenn.com.br/2014/index.php/apresentacao>.

pesquisa dos mestrados com os orientadores. No terceiro Simpósio eu já estava como coordenadora, consegui apoio, comecei a convidar professores das universidades do Nordeste, ai já tinha algumas ligações com o Rio Grande do Norte, Ceara, porque eu também fazia parte dessas comissões, coisas do CNPq e da Capes; com outros coordenadores a gente tinha reuniões na Capes, então eu conheci os coordenadores da Paraíba e Fortaleza, que já tinham o mestrado; Paraíba, Fortaleza e Recife; só não tinha de Maceió e Sergipe, mas nessa época até João Pessoa já tinha também e por lá teve um desenvolvimento grande, pois teve um Reitor que foi muito importante - porque tudo dependia do Reitor nos anos 70 e as universidades que foram mais espertas, mandaram as pessoas estudar fora, quem não mandou ficou para traz entendeu? -, Ceará mandou muitos para os Estados Unidos, Paraíba também, que teve um Reitor muito importante, que depois foi presidente do CNPq: ele mandou também muito professor para estudar fora. Já a UFBA mandou menos. Por exemplo, lá de educação saíram poucos, mais também não tinha muitos preparados para fazer o mestrado na área de educação, e outras áreas, como ciências humanas, não tinha nada ainda. Então eu comecei a convidar esses coordenadores de fora para apresentar trabalhos, e, a partir do terceiro e quarto simpósio vieram, começaram a vir para nossos simpósios, e ai nós resolvemos, reunidos com eles, criar - este não foi o primeiro resultado concreto decorrido das reuniões com pesquisadores de programas de Universidades Federais do Nordeste -, reunidos então no quarto simpósio de pesquisa em Salvador, dia 24 de outubro de 1980, estando aqui já representantes das universidades do Ceara, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas e Sergipe - as duas últimas não tinham ainda mestrado, mas estavam querendo implantar e tinha gente que tinha estudado lá na Faced -, então nós reunidos decidimos - teve também a presença da Superintendência do Desenvolvimento Científico e da Superintendência do Desenvolvimento Social de Brasília; de duas pessoas do CNPq, que nós convidamos também, então, naquela reunião lá na Faced nós decidimos passar a ver aquele simpósio do Nordeste como um Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste. Só que depois a história passou a ser contada diferente, ou seja: não foi decidido aqui, foi numa reunião em Recife. Isso foi uma interferência de um professor da casa, que eu acho que não simpatizava muito comigo - nós tínhamos sido colegas de faculdade, alias terminamos a graduação no mesmo ano -, mas, eu não sei por que ele demorou a fazer pós-graduação, de modo que eu cheguei à Faced com doutorado e ele ainda ia estudar mestrado. Não sei, mas havia por parte dele um interesse de apagar um pouco a historia, sabe. Então ficou como se tivesse sido uma decisão tomada em uma reunião de coordenadores que houve lá em Recife, mas, na verdade, foi na reunião da Faced, mas, o que aconteceu é que após a reunião na Faced, resolvemos fazer a próxima em Recife no ano seguinte, mas, não fui convidada para a que houve lá e, como saí do programa em

1981, não sei o que aconteceu depois, qual foi a continuidade (Professor C)¹⁵.

Como é possível observar, segundo o relatado pelo professor C, a ideia de fazer os Encontros de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste partiu dele e foi decidido em reunião na Faced, local onde aconteceu o I Simpósio de Educação, na década de 1970 que, posteriormente, foi aberto à participação de outros programas de Universidade do Norte-Nordeste, a partir de convite do professor C, surgindo então à ideia de transformar o Simpósio em Encontro de Pesquisadores do Nordeste. Mas, acabou ficando na história como se tivesse sido decidido a partir de reunião de coordenadores ocorrida em Recife, cujos encontros de pesquisadores, oriundos dos Simpósios criados na Faced, deram lugar ao hoje (re) conhecido EPENN, que acontece de dois em dois anos e reúne estudantes e pesquisadores de todo o Norte-Nordeste.

Para concluir, o professor C complementou:

Inclusive o sétimo Epenn foi realizado aqui em Sergipe. No oitavo encontro alguém resgatou um pouco da história, porque eu peguei outro dia um que contava que a história toda tinha começado em Recife. Inclusive, como falei, alguém da Faced na época que teve essa ideia de desfazer o que começou em Salvador, simplesmente por não simpatizar comigo ou por frustração de não estar participando do processo, não sei (Professor C).

Voltando ao doutorado, conforme relatou o Professor F, a estrutura que tem o mesmo hoje é bem diferente de quando ele foi criado. Principalmente porque o doutorado era separado do mestrado; eram dois programas, um de mestrado outro de doutorado.

Na verdade era um grupo contra o outro. Como sempre, a Faculdade de Educação era dividida, então o mestrado era dominado por certo grupo político, e o próprio diretor naquela época era do outro grupo; ele que de certa forma provocou a criação de um doutorado, juntando professores que se sentiam excluídos do grupo de mestrado, e queriam mais destaque, então criou um doutorado que não tinha vínculo com o mestrado (Professor F).

¹⁵ A respeito da fala do professor C, encontram-se, nos anexos desse trabalho, algumas páginas do Resumo dos Anais do VI Encontro de Pesquisa em educação do Nordeste e da Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisas em educação, que, em determinados trechos, corroboram sua fala sobre a ideia dos encontros ter surgido no Programa de Pós-graduação da Faced.

A colocação do professor F remete e reforça ao que foi relatado pelo professor E, no que tange aos conflitos gerados quando da criação do mestrado. Mas, conforme o professor F, isso durou pouco tempo: segundo suas palavras, em 1992 eles tinham o mestrado e o doutorado separados, mas o doutorado abriu em 92 porque, no início - abriu em julho de 92 -, não abriu em março porque a faculdade estava em greve, na época, e o primeiro semestre só começou em julho. O semestre do doutorado estava começando, em julho de 92 e exatamente nessa época, eles abriram novos concursos. Começou a ameaça à aposentadoria, ouve mudança de política e *exatamente* (grifo nosso, para destacar a ênfase dada pelo professor nessa fala) nesse momento, abriram novos concursos na faculdade de educação e, para ele, a abertura de novos concursos foi uma coisa muito boa que aconteceu naquele momento:

[...] então o Coordenador e mais dois professores se aposentam juntos, para fazer novos concursos; para voltar aposentados, mas como concursados. Então perdemos o coordenador do mestrado, eu fui eleito para o período de seis meses como coordenador dos dois programas, porque legalmente os dois eram separados. Então eu fui eleito, para ser coordenador do curso de mestrado, e também do doutorado (Professor F).

O professor F continuando seu relato, disse que, para criar um programa único de mestrado e doutorado, eles tinham um prazo de seis meses. Era para fazer isso em abril de 1993 e isso foi determinado em outubro de 1992. Desse modo, em abril de 1993 ele tinha a responsabilidade de criar um programa em doutorado e mestrado. Ficou resolvido que tudo seria organizado em função dos núcleos temáticos, mas, naquela época, já tinha grupo Afro- brasileiro, tinha Educação em área de Trabalho, Currículo, que naquela época chamava NETEC:

Tinha alguma coisa ligada a ensino, que agora chama Prática pedagógica e nasceu originalmente do grupo do professor C, na década de 1970. Então, nós tínhamos cinco grupos naquela época. O programa começou em 1993, juntando mestrado e doutorado, com cinco núcleos temáticos, que viraram depois linhas e evidentemente, agora, a configuração vem mudando, cada um tem sua história; eles vão se acabando, vão juntando, como eu falei, criam-se políticas, políticas de gestão (Professor F).

Tinham outros pontos centrais para serem resolvidos, segundo o professor F. Novos cursos foram chegando, na graduação chegou a Educação física, então, no decorrer do tempo, outras pessoas chegando, de certa forma foram se envolvendo. Alguns eram apenas alunos naquela época, até virar professores, então, como novos professores, chegaram a lógica de estruturar núcleos temáticos e, essa lógica continua ainda a se relacionar no âmbito da linha. Cada professor tem um vínculo com uma linha. Tudo começou em 1993, mas, evidentemente, no decorrer do tempo tem a construção dos grupos, que viraram grupos legais a partir do citado ano. Importante destacar que, quando disse que tudo começou em 93, o professor F se referiu ao Programa de criação do Doutorado e sua posterior unificação com o mestrado, a partir desse ano.

Observamos, dessa maneira, como se deu a implantação tanto do mestrado quanto do doutorado na Faced. Pelos relatos dos professores que participaram ativamente desse processo, vimos que não de forma muito pacífica, mas, com alguns conflitos internos – especialmente na implantação do mestrado -, o que às vezes ocorre nesse tipo de processo, especialmente no meio intelectual, onde por vezes arrogância e ego contam mais que o interesse coletivo.

É importante lembrar que a implantação do Doutorado ocorreu em contexto bem diferente do Mestrado. A partir de meados dos anos de 1980 e nos anos de 1990, já não tínhamos o Regime Militar e já tinha passado a grande luta pela Reforma Universitária. Naquele momento havia muito mais professores brasileiros com mestrado, doutorado e até com pós-doutorado.

Em seu estado moderno, a tentativa da universidade é combinar três grandes aspirações: “*aspiração do indivíduo ao saber, da humanidade à verdade, da sociedade ao progresso*” (BOMENY, 1993, p.12). Nesse sentido, a autora coloca:

Por isso ela vem ampliando suas funções na tentativa de responder com uma função de *ensino* (transmissão do saber universal, educação geral e liberal para o desenvolvimento intelectual), de *pesquisa* (comprometimento científico; pesquisa para a ampliação do conhecimento e do saber universal); e de *extensão* (comprometimento

com a realidade, pesquisa para a busca de soluções a situações concretas). Essa ampliação de suas funções põe água no moinho do problema de conciliar produção de conhecimentos lenta e progressivamente mais dispendiosa. E não havia, nos anos 60, como ainda hoje não há, argumentos razoáveis que orientassem as reformas em uma direção oposta a essa redefinição do papel das universidades. E não tendo sido a reestruturação do ensino superior um fenômeno nacional, historicizou-se em obediência às idiosincrasias nacionais (BOMENY, 1993, p.12).

Nessa perspectiva e trazendo a pauta o ensino superior como pano de fundo e seu aprofundamento em direção a pós-graduação, temos um acúmulo de ganhos, perdas e vários impasses que têm tomado boa parte da literatura especializada, inspirando as análises sobre ensino superior no Brasil, sendo que, mais extensivamente, na América Latina. Na conta dos ganhos, colocamos a ampliação do sistema universitário, incluindo a pós-graduação, a democratização de oportunidades de ingresso, a dinâmica que se criou, seja como expectativa ou como realidade, de uma interação mais efetiva da universidade com a sociedade em atividades de extensão; o estímulo previsto à investigação acadêmica no interior da universidade e, por último, mas não menos importante, a incorporação de novos segmentos da vida universitária em foros específicos de decisão e responsabilidade na condução da política universitária (BOMENY, 1993). Complementamos ao que a autora traz, os Programas de Iniciação Científica; aumento do número de Programas de Pós-graduação no país e de cursos nas universidades; maior acesso à graduação e a pós-graduação, assim como do pós-doutorado e, finalmente, da produção científica e tecnológica no Brasil.

Conforme vimos ao longo da exposição, mais especificamente na parte de implantação do mestrado, no Brasil, a pesquisa universitária foi institucionalizada no final da década de 1960, através, especialmente, da implantação da Reforma Universitária de 1968 (RU/68) através da Lei 5.540¹⁶.

¹⁶ A atribuição da responsabilidade pela atividade de investigação acadêmica tem ficado a cargo, em geral, de três grandes mudanças no perfil institucional das universidades, a saber: substituição das cátedras por departamentos; introdução do contrato de tempo integral para os professores e, criação dos institutos especializados. Juntas, essas três alterações teriam criado um espaço de excelência nas Instituições de Ensino Superior, permitindo desenvolver e institucionalizar a pesquisa. (SCHWARTZMAN, 1991).

Na perspectiva acima destacada, de acordo com Balbachevsky (1995), até mesmo dentro do setor público a pesquisa não foi institucionalizada uniformemente, pois, na maioria das IES, a produção científica permaneceu confinada às conhecidas “ilhas de competência” e, apenas num conjunto menor de instituições, também públicas, os valores associados à atividade de pesquisa lograram se estabelecer como dominantes. Esta autora afirma ainda que, mesmo no interior das IES (públicas ou não) é possível distinguir dois tipos de contexto: em um, a academia impõe seus valores sobre as dimensões fundamentais da vida do profissional do ensino superior; em outro, a corporação preserva sua autonomia e controla a distribuição de recursos importantes para a aferição do *status* do professor. Apenas a realidade do primeiro contexto corresponde a uma situação de institucionalização completa da pesquisa. No segundo, a pesquisa sobrevive ilhada, em redutos onde a excelência consegue impor seus valores.

No processo de implantação de atividades de pesquisa, em quaisquer tipos de instituições - públicas ou privadas - existem aspectos que perpassam as categorias de condições de trabalho as quais, de acordo com Franco (1997), refletem as tensões e lutas de interesse da sociedade. Assim, na Universidade, entrelaçam-se o mundo institucional e o mundo da vida, com a organização do trabalho de pesquisa e suas relações interligadas a vontades políticas, corporificadas em normas, regulamentos e planos institucionais. Nesta perspectiva, cabe destacar a relevância das políticas públicas, pois permitem gerar condições que facilitam e/ou entram a produção da pesquisa. Como destaca Franco (1997, p. 19), “é no entrelaçamento das esferas públicas institucionais e das esferas da vontade dos indivíduos que se corporificam o *saber fazer* e o *tempo para fazer* pesquisa”.

Finalmente é importante lembrar que, para o desenvolvimento da pesquisa, não basta *saber fazer*, ou seja, um quadro docente qualificado (aqui entendido como titulado) não é o único pré-requisito; existem outros fatores relevantes a considerar; dentre estes e, talvez como principal fator, está a disponibilidade de tempo para saber o que fazer e colocar em prática. E, ainda há de se considerar, evidentemente, as condições básicas de infraestrutura (laboratórios, biblioteca, recursos de informática). A atividade de pesquisa envolve, portanto, não apenas recursos humanos qualificados e recursos financeiros,

mas a construção de um ambiente que crie condições para a produção acadêmica. Dentro da Faced, assim como em praticamente toda a UFBA, temos esses recursos, ao menos para pesquisas na área de Ciências Humanas – vimos às exigências para implantação do mestrado e doutorado que solicitava toda essa estrutura, - o que favorece a atividade de pesquisa, não significando, entretanto, que toda a comunidade docente esteja engajada com tais atividades.

Até esse ponto, vimos à implantação do mestrado e posteriormente do doutorado. No próximo tópico veremos as tendências atuais do Programa de Pós-graduação da Faced.

6.3.2. Tendências atuais do Programa de Pós-graduação na Faced.

Conforme Relatório do PPGE (2012), desde o triênio de (2007-2009) passou-se a implementar várias mudanças motivadas por debates internos gerados a partir das avaliações de quesitos, itens e indicadores anuais. “Instituímos um rigoroso sistema de monitoramento dos principais indicadores que vinham comprometendo a melhoria do programa” (RELATÓRIO PPGE, 2012). Desse modo, foram acompanhados o nível de atualização do currículo lattes de todos os docentes, investigados o sub-registro e o registro precário de dados e o professor notificado, para que isso não prejudicasse a avaliação do programa.

Além disso, ainda conforme o Relatório do PPGE (2012),

Monitoramos a produção científica qualificada do corpo docente, a vinculação docente a projetos de pesquisa, o tempo de permanência dos alunos, a integração do professor com a graduação e a produção técnica. Um marco histórico neste processo de mudança foi a avaliação externa do corpo docente para credenciamento geral com a redefinição do status do professor em função de critérios objetivos tomados do próprio sistema de avaliação da Capes. Os mesmos critérios adotados pelos avaliadores externos para a definição do status do professor – se permanente ou colaborador - também foram adotados internamente para o credenciamento de novos professores. (RELATÓRIO DO PPGE 2012).

A preocupação com a qualidade da qualificação e produção docente demonstrada no Relatório é válida, contudo, o “monitoramento” demonstra uma preocupação talvez excessiva com a avaliação do Programa. Tal preocupação deve existir, naturalmente, posto que nenhuma coordenação deseja ter as notas de seus cursos rebaixadas, mas, essa preocupação não deve se tornar prioridade; o foco central da atenção de um Programa de Pós-graduação. Principalmente que, a cobrança exagerada por quantidade e redução de tempo de conclusão dos cursos pode, em muitos casos, incorrer na redução de qualidade, tanto das produções, quanto do Programa como um todo.

6.3.3. Tempo de conclusão dos cursos de Pós-graduação da Faced.

Ainda conforme informações contidas no Relatório de 2012, os esforços do Programa também se voltaram para melhorar o tempo de conclusão dos mestrados e doutorados. O regimento foi reformado e reduzidos o tempo máximo de conclusão de curso do mestrado, de 36 para 30 meses (24 mais 6 meses condicionado) e doutorado de 60 para 48 meses. Além dessa redução, passou-se a *monitorar* (grifo nosso) o tempo de permanência dos alunos, com comunicações periódicas ao orientador e aluno sobre o prazo final para conclusão. Conforme informações do sistema de acompanhamento do Programa, o tempo de conclusão do mestrado reduziu de 31 meses, em 2007, para 26 meses em 2009, tempo que se manteve em 2010. No doutorado, o tempo de conclusão do curso caiu de 55 meses em 2008 para 50 meses em 2009, passando para 45 meses em 2010. Em 2011, o tempo de conclusão de curso no mestrado caiu para 25 meses, mas, o de doutorado voltou a subir para 52 meses por conta de assimetria causada por 3 alunos que tiveram problemas de saúde. Já em 2012, o tempo médio de conclusão do mestrado subiu um pouco para 27 meses e o doutorado caiu para 48 meses (RELATÓRIO PPGE, 2012).

É interessante destacar que, todo o monitoramento feito sobre a produção científica docente, entre outros, assim como todas as medidas citadas em prol de reduzir o tempo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, levam a uma meta: a elevação do conceito do programa. Todas as medidas e monitoramentos descritos no Relatório do PPGE de 2012 demonstram claramente o objetivo de elevação da nota do Programa;

não que seja um objetivo condenável; ao contrário, é até necessário trabalhar por isso. Contudo, entendemos que não deve ser esse o objetivo principal de um programa ou de uma gestão, pois a pressão por encurtamento de tempo e resultados podem trazer em seu bojo implicações tais como diminuição do ritmo de produção tanto docente quanto discente, além da redução de qualidade do próprio Programa.

A política de apoio a comunicações científicas em eventos é outra prática de gestão adotada pelo PPGE e condiciona o apoio financeiro à apresentação de comunicação científica *unicamente* (grifo nosso) em eventos qualificados pela Capes. Segundo o Relatório de 2012, esta norma foi instituída com o objetivo de qualificar a produção científica e gerar dividendos científicos e institucionais ao Programa. “Melhoramos significativamente neste aspecto reorientando nossa comunicação para os espaços de maior reconhecimento científico” (RELATÓRIO PPGE, 2012).

No que diz respeito à pesquisa de perfil dos pós-graduandos, verificou-se, segundo o Relatório de 2012, uma importante contribuição da Iniciação Científica (IC) na antecipação da formação pós-graduada stricto sensu – mestrado. Em média, 2 anos após a conclusão da graduação, os egressos de IC entram no mestrado. Este tempo é quatro vezes maior para aqueles que não fizeram IC (8,9 anos).

Conforme informações contidas no Relatório de 2012:

Os dados mostram ainda que 28,2% dos egressos de IC entraram imediatamente no mestrado e outros 23,1% entraram depois de 1 ano de conclusão da graduação. Entre os ingressantes que não fizeram IC, somente 2,5% entraram imediatamente no mestrado após a graduação e outros 6,3% esperaram mais 1 ano. Do universo dos mestrandos, 32,5% fizeram IC contra 67,5% que não tiveram esta experiência (RELATÓRIO DO PPGE, 2012).

Nesse sentido, em estudos realizados sobre a formação de professores, Santos (2011), ao se referir à baixa vinculação entre ensino e pesquisa na formação desses profissionais, argumenta que, direta ou indiretamente, o desenvolvimento da pesquisa na universidade tem tido reflexos positivos na graduação, citando, como exemplo, as

bolsas de IC concedidas aos alunos desse nível de ensino. Chama a atenção, especialmente, para o fato desses alunos, geralmente, se dirigirem para a pós-graduação, logo após conclusão da graduação.

Evidentemente os dados apresentados acima são importantes, mas, Santos (2011) chama a atenção para o fato de que, nas escolas de ensino fundamental e básico, fica a carência de professores com formação vinculada entre ensino e pesquisa, excetuando-se aqueles que passaram pela IC. Concordamos com Santos (2011) que tal condição não é nada interessante, nem para os professores, nem para as instituições onde lecionam, pois as bolsas de IC são restritas a alguns alunos e nem todos os que hoje são docentes foram bolsistas de Iniciação Científica e vão para as instituições de ensino com essa carência na formação, já que a IC é uma das formas de enriquecer a formação com a pesquisa.

Vejam, agora, os desdobramentos provenientes da implantação da Pós-graduação na Faced.

6.3.4. Desdobramentos da implantação do Programa de Pós-graduação em Educação na Faced.

Sobre os desdobramentos da implantação do Programa de Pós-graduação em Educação na Faced, a fim de melhor ilustrar as reestruturações e novos adventos do Programa surgidos posteriormente a implantação do mestrado e doutorado, apresentamos, em dois quadros, as linhas atuais com seus respectivos grupos de pesquisa, assim como o desenvolvimento de novos programas e tecnologias na instituição.

Atualmente o programa conta com cinco linhas de pesquisa e vários grupos dentro de cada uma delas, além de novos programas e tecnologias, conforme apresentado nos quadros abaixo:

Quadro 1. Linhas e grupos de pesquisa da pós-graduação em educação da Faced:

LINHAS DE PESQUISA DA FACED	GRUPOS DE PESQUISA QUE COMPÕEM AS LINHAS
L1 - Currículo e (In) formação	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e Formação Docente – FORMACCE • Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC • Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação,

	<p>Currículo e Trabalho (parceria com o ICI/UFBA) – REDPECT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional – EMETEP • Formação em exercício de Professores – FEP
L2 - Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Linguagem – GELING • Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica – GEEPP • Laboratório de Epistemologia Genética – LEG • Subjetividade e Educação – SEDU
L3 - Políticas e Gestão da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em Políticas • Gestão da Educação
L4 - Educação e Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação, Cultura e Arte (ECART) • Educação inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE) • Educação e Ludicidade (GEPEL) • Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE)
L5 - Educação, Cultura Corporal e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) • Mídia, Memória, Educação e Lazer (MEL) • História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL)

Quadro 2. Novos programas e tecnologias da Faced.

PROGRAMAS	OBJETIVOS
Mestrado Profissional em Educação	A proposta do Mestrado Profissional em Educação tem por finalidade formar profissionais da educação, capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar, assim como de intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana.
Revista da Faced	A Revista da Faced é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e depoimentos, charges, imagens bem como textos publicados em Anais de eventos científicos. Os trabalhos aceitos para publicação devem ser textos originais, que não tenham sido publicados tanto a nível nacional ou estrangeiro, fruto de pesquisas e reflexões mais amplas que contribuam para a avaliação e o desenvolvimento da educação no Brasil e no mundo.
Site da Faced	O site objetiva proporcionar à comunidade interna e externa o rápido acesso a tudo que é produzido na instituição acadêmica.
Pós-graduação em Difusão do Conhecimento	O objetivo do Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) é Instituir e consolidar a área interdisciplinar de pesquisa em análise cognitiva relacionada aos processos de criação, organização, gestão e, especialmente, difusão do conhecimento.
Núcleo de Extensão – Nefaced	A NEFDACED objetiva coordenar, acompanhar, fomentar, articular, orientar, apoiar, potencializar e publicizar projetos, cursos, eventos, trabalhos de campo, prestação de serviços, publicações e outras formas de atuação compatíveis com a natureza das atividades acadêmicas, de acordo com o conceito e regulamento de extensão universitária, adotados pela UFBA.

Políticas de pesquisa (Pibid-Ufba)	O referido programa foi iniciado em 2009, a partir da aprovação da proposta institucional aprovada por Edital da CAPES. Para o desenvolvimento do mesmo, os licenciandos são inseridos nas escolas, vivenciando o seu cotidiano e cooperando para a realização de práticas pedagógicas, sob a orientação de professores da universidade e supervisão de professores de sua área em cada escola.
Especializações	Nenhum objetivo descrito.

Observamos que hoje o Programa conta com cinco linhas de pesquisa oficializadas na Faced, conforme relacionadas no quadro 1, todas compostas por vários grupos cujas áreas de investigação são convergentes com cada linha de pesquisa na qual estão inseridos. Do mesmo modo, ao longo do tempo, novos cursos e programas surgiram, como os apresentados no quadro 2, o que demonstra ampliação e aquisição de novas tecnologias, como por exemplo, a Revista e o Site da Faced. Em relação ao Doutorado em Difusão do Conhecimento, é importante esclarecer que o mesmo faz parte de uma Rede, a Rede Interativa de Pesquisa e Pós-Graduação em Conhecimento e Sociedade (RICS), não sendo um Programa especificamente da Faced, mas, um programa interinstitucional que tem sua sede administrativa nesta instituição.

A partir desse ponto teceremos alguns comentários a respeito da discussão realizada sobre a implantação da Pós-graduação na Faced, partindo das seguintes considerações:

Ao trazermos a problemática da implantação da Pós-graduação na Faced, buscávamos, além de conhecer com maior profundidade como se deu tal processo nessa instituição - uma vez que praticamente não temos escritos a esse respeito -, saber se os cursos de mestrado e doutorado faziam uma integração entre o ensino e a pesquisa nessa instituição desde a época de sua criação. No processo de implantação da Pós-graduação, pudemos observar que o Programa teve início com a implantação do Mestrado em Educação, que foi pensado, em seu início, para qualificar os professores da Faculdade de Educação e melhorar, dessa forma, a qualidade do corpo docente e do ensino ministrado nessa instituição. Ainda que o termo “integração entre ensino e pesquisa” não tenha aparecido de forma espontânea em nenhum momento dos relatos, notamos

que, no que dizia respeito a alguns professores, a integração acontecia. Logo, buscando compreender se, dentro daquele contexto, havia a preocupação em integrar o ensino com a pesquisa, observamos que alguns professores entrevistados desenvolviam esse trabalho, mesmo sem utilizar tal nomenclatura, a exemplo dos professores D, C e G.

O professor D, dando aulas na graduação, desenvolvia pesquisa individual, ou seja, por conta própria, sem apoio ou registro na Faculdade, segundo suas palavras. E, como colaboradores, seus alunos graduandos, que faziam contato com o pessoal da escola que estava sendo pesquisada e o acompanhavam nas observações e registros da mesma. Como dito em momento anterior, era já uma forma de iniciação científica e de integração entre o ensino graduado e a pesquisa, cujos alunos provavelmente saíram com uma boa experiência prática de pesquisa. Exemplo disso é que, com ajuda dos alunos, o professor D fez também estudo específico, que intencionava compreender a capacidade de melhoria e aperfeiçoamento das escolas:

Eu sou originário da área de línguas, minha graduação é de português. Deve ter sido por isso que eu fiquei querendo saber como eu compreenderia esta capacidade de melhoria de aperfeiçoamento das escolas. Então peguei um texto de Jorge Amado: Bahia de Todos os Santos e fiz dez perguntas dificuldades crescentes e pedi que os meninos aplicassem, fiz uma comparação com eles, expliquei como é que era, como deviam se comportar, etc. (Professor D).

O professor D não esclareceu de que modo fez as análises, mas, pontuou que fez tudo conjuntamente, sempre com a colaboração de seus alunos e que: “eu me lembro de termos descoberto algumas escolas onde os alunos de terceiro ano eram melhores do que alunos de terceiro ano de outras escolas, mas eu não tenho isso registrado”. Embora sem registro dessa experiência, com relato apenas de memória, consideramos importante colocar aqui essa experiência descrita pelo professor D, pois, a nosso ver, a mesma retrata um trabalho de integração entre ensino e pesquisa.

Ainda que alguns autores, a exemplo de Perrenould (1993) considerem que, na perspectiva da atividade de pesquisa, a pesquisa voltada somente para fins didáticos, sem abordagem de uma problemática nova, auxilia os estudantes apenas a conhecerem

técnicas e metodologias, sem explorar o verdadeiro potencial da pesquisa, consideramos que essa atividade pode ser explorada de várias formas, sem perder o seu potencial, ainda que com vertentes e objetivos diferentes. Nesse sentido, vemos as atividades do professor D como relevantes, considerando-as como atividades de integração entre o ensino e a pesquisa; até mesmo porque, a tentativa de compreender a capacidade de melhoria e aperfeiçoamento de determinadas escolas não deixa de envolver, em alguma medida, uma problemática nova.

Na pós-graduação, o professor C, da mesma forma, desenvolvia trabalhos de pesquisa com seus alunos – nesse caso, alunos do mestrado -, conjuntamente. Um trabalho relatado foi o de “Observação e registro de comportamento em sala de aula”, realizado conjuntamente com os orientandos do mestrado. Já o professor G, também na Pós-graduação, criou um grupo de pesquisa com os mestrados sob sua orientação e, juntos, fizeram um trabalho de avaliação do próprio mestrado, ou seja, um trabalho de pesquisa em grupo, entre professor e alunos, de forma integrada.

Em seu relato, o professor G pontuou:

[...] fui membro do comitê da Capes, de 1985 a 1990, e nessa época se deu muita importância à questão de trazer a pesquisa como eixo básico da formação e o grupo de educação foi fundamental nisso dentro da Capes; um grupo na época que tinha vários professores pesquisadores conhecidos no Brasil. Era um grupo muito interessante. E então esse grupo teve um papel muito significativo para trazer a pesquisa para a área de educação, porque nas áreas de física e medicina isso já existia há muito tempo (Professor G).

De acordo com o professor G, a faculdade tem a grande vantagem ou desvantagem de que nunca se sabe o que acontece nos outros grupos. Seu grupo fez uma proposta de seminários, para que todos os grupos fizessem apresentações:

Isso tem anos que foi aprovado no departamento; o que a gente chamou de Seminários de Gestão Social da Pesquisa, que a ideia era de uma vez por mês fazer uma reunião onde todos os grupos de pesquisa se apresentassem, mostrando o que estava fazendo. Aconteceu durante um semestre, mas todos foram convidados de fora, porque os convidados da Faced nunca podiam, aí foram convidados de fora (Professor G).

Em um espaço como a universidade, onde se pratica atividades de construção, reflexão e produção de conhecimentos, tais atividades não podem ficar isoladas, restritas a cada grupo de pesquisa, sem que a comunidade acadêmica como um todo, além do público externo tenha a oportunidade de conhecer o que está sendo feito dentro desses espaços, que terminam por se tornarem “redutos” onde pouquíssimos têm acesso. Nesse sentido, cabe às instâncias maiores das universidades providenciarem para que cada grupo de pesquisa se abra, socializando as atividades de pesquisa e compartilhando experiências com os demais grupos e comunidade acadêmica, convidando também a comunidade externa, uma vez que é função da universidade também difundir o conhecimento por ela produzido.

No que se refere à Iniciação Científica - uma das vias de aproximação entre alunos de graduação com a pesquisa e a pós-graduação -, de acordo com o professor G, somente em 1982 a 1984 é que surgiram os primeiros alunos de IC, que na época, denominava-se de “Experiência de pesquisa”, onde quase todos os participantes eram alunos voluntários interessados em aprender pesquisa e, os que recebiam bolsa eram aqueles em que os professores tinham pesquisa financiada por alguma instituição, mas, eram raros, segundo o professor G.

Podiam ser raros, mas existiam e, somando-se aos voluntários, devia formar um grupo razoável de alunos interessados em aprender a fazer pesquisa, porém, se eles conseguiram fazer a integração com o ensino, não temos como saber, já que não tivemos acesso a registros desses alunos. Em relação aos professores C, D e G, afirmaram que trabalhavam em sala de aula também com pesquisa, integrando sempre que possível os alunos da graduação nas atividades desenvolvidas no mestrado. Ainda nessa perspectiva, o professor A assim colocou:

As relações entre graduação e pós-graduação eram muito sérias porque todos nós professores, doutores, phds, ensinavam na graduação e na pós-graduação não tinha distinção de professor de graduação e na pós-graduação. Foi um enriquecimento muito grande da graduação, eu ensinei metodologia da pesquisa na pedagogia durante 6, 7 anos. As meninas preparavam os projetos de monografia comigo. As meninas

de pedagogia trabalhavam muito; tem até um capítulo no meu livro de pesquisa que foi sobre definição de problema de pesquisa feito por elas. (Professor A).

Em relação à articulação da Pós com a graduação, observamos, na Resolução do Simpósio em Educação, de 1980, em parte que descreve as matérias obrigatórias do mestrado, que, o Tirocínio docente era uma dessas matérias obrigatórias, o que demonstra que havia já na época uma articulação, embora o Tirocínio, sabemos, é o “estágio” do professor de nível superior e nem sempre leva a uma efetiva integração entre os dois programas.

Em se tratando da implantação do Doutorado, de modo semelhante ao mestrado, não verificamos nos entrevistados responsáveis pela mesma, o surgimento espontâneo de uma preocupação específica em suas falas em relação à integração entre a pós-graduação com a graduação. O Tirocínio docente também está presente nas atividades obrigatórias dos cursistas e, como o doutorado é bem mais recente que o mestrado e foi se consolidando já em contexto diferente, já existiam discussões mais consistentes e com maior número de estudiosos discorrendo sobre a importância da integração entre o ensino e a pesquisa. Tanto que, a partir de momentos de inflexão do Programa e de cobranças da Capes por uma integração entre a pós-graduação e a graduação, tornou-se o Tirocínio e Estágio docente orientado obrigatório para os bolsistas das agências de fomento, como uma das formas de aproximação destes com a graduação.

Contudo, analisando os relatos e documentos disponíveis, como a Resolução do Simpósio em Educação de 1980, observamos que havia relações entre a pós e a graduação, através dos professores da pós, que depois de alguns anos de funcionamento do curso, eram, em boa parte, os mesmos da graduação; a articulação acontecia também por meio do Tirocínio docente e, pudemos observar ainda uma integração, através dos trabalhos de pesquisa conjuntos de alguns professores com os alunos de graduação. O trabalho do professor A também pode ser considerado de integração entre ensino e pesquisa, uma vez que os alunos realizavam seus projetos de monografia em sua disciplina e até tiveram seus textos utilizados em capítulos de um livro do professor A.

Certamente um resultado desejável seria a integração das atividades de pesquisa com as atividades de ensino nos cursos de graduação da Faced e da Universidade como um todo. Essa integração possivelmente propiciaria uma elevação da qualidade do ensino de graduação, de modo especial nas licenciaturas, além da consolidação dos grupos de pesquisa e o crescimento do Programa de Iniciação Científica.

Por isso é importante que o Programa de Pós-graduação continue passando por momentos de inflexão e aperfeiçoamento e, no que tange a integração entre a pós e a graduação, que outras ações possam ser pensadas e colocadas em prática, de modo que o maior número de alunos possa ser contemplado e ter participação efetiva nessa aproximação.

No tópico que segue, discutiremos mais amiúde as perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito da iniciação Científica e da Pós-graduação na Faced.

6.4. A PÓS-GRADUAÇÃO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FACED: perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa.

Nesse tópico discorreremos sobre as possibilidades de integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito do PIBIC e da Pós-graduação na Faced. Para tanto, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com alunos de Iniciação Científica e com professores orientadores dos mesmos, que são, também, professores da Pós-graduação. Utilizamos, ainda, entrevista realizada com o coordenador do Programa e Relatório anual da Pós-graduação, além de informações do site da Faced e outras fontes.

No que diz respeito à pesquisa, existe aquela necessária em qualquer grau de ensino e que geralmente os alunos fazem, como buscar informações em livros na biblioteca da escola ou faculdade, em jornais, revista, etc. Isso geralmente é feito para atender a alguma atividade solicitada pelo professor, estudar para prova, apresentação de trabalhos e assim por diante. Já os professores fazem essas buscas para se manterem informados, atualizados. Hoje essas pesquisas são feitas muito mais pela internet, local onde se encontra praticamente tudo o que se procura. Podemos então considerar essas

atividades como pesquisar? Consideramos que sim e nesse sentido somos todos pesquisadores, uma vez que sempre estamos à procura de alguma informação. De modo especial no cotidiano acadêmico e escolar esse tipo de pesquisa não pode faltar, assim como na vida dos professores de qualquer nível ou modalidade de ensino.

Contudo, neste trabalho, utilizamos as concepções de pesquisa apresentadas na parte introdutória do mesmo, ou seja, as concepções de “pesquisa mínima” e “pesquisa de segundo grau” definidas por Beillerot (2011), pois consideramos que o tipo de pesquisa apresentada no parágrafo acima é parte inerente do cotidiano acadêmico.

Já em relação ao significado da palavra “Integração”, aqui se utilizou o definido pelos Dicionários Aurélio¹⁷ e Dicionário Online de Português¹⁸.

O Dicionário Online assim a descreve: s.f. Ação ou efeito de integrar: integração de uma função. Fisiologia. Coordenação das atividades de vários órgãos, com vistas a um funcionamento harmonioso, realizada por diversos centros nervosos [...] Sinônimos de Integração: reunião e somação.

No Dicionário Aurélio, encontramos o verbete “Integrar” como sendo: “tornar inteiro; completar, inteirar, integralizar. Inteirar-se, completar-se; juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se”.

Foi então no sentido de “reunir”, “somar”, “juntar” e “completar” atividades de pesquisa com as de ensino, que utilizamos nesse trabalho a palavra “integração” entre ensino e pesquisa.

Para começar, discorreremos sobre o que consta no Relatório anual do PPGE do ano de 2012 sobre as formas de integração entre o ensino e a pesquisa na Faced, iniciando pelo Estágio e Tirocínio docente orientado.

¹⁷ Cf. AURÉLIO Buarque de Holanda Ferreira. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1989, p. 365.

¹⁸ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/integracao/>

6.4.1. O Estágio docente Orientado na Faced.

O Relatório do PPGE de 2012 apresenta que, a integração entre a graduação e a pós-graduação se complementa pela participação dos mestrandos e doutorandos nas atividades de graduação. Tal participação é feita através de palestras junto aos cursos de graduação, bem como pelo Programa de Estágio Docente Orientado. Conforme descrito no Relatório 2012, com a obrigatoriedade da participação dos bolsistas Capes nesse programa, o PPGE aumentou o engajamento de alunos da pós-graduação em atividades docentes supervisionadas. Assim, no ano de 2010 foram 9 doutorandos e 16 mestrandos envolvidos na docência em cursos de graduação. Em 2011, 26 pós-graduandos estiveram envolvidos em estágios de docência. Em 2012, dados parciais do primeiro semestre, apontam 21 estagiários do programa ministrando aulas nos cursos de graduação da Faced, dos quais, 16 são mestrandos e 5 doutorandos (RELATÓRIO PPGE, 2012).

É importante salientar que o Tirocínio e Estágio docentes orientados são obrigatórios para mestrandos e doutorandos que recebem bolsas do Programa, não apenas da Capes, mas também de outras agencias de fomento e, as aulas são ministradas junto com os professores das disciplinas, de modo que se segue a orientação dos mesmos, sendo que as atividades de pesquisa não são envolvidas nas aulas. Também, essa e outras atividades de articulação com a graduação, mencionadas no Relatório 2012, não são uma iniciativa do programa – excetuando-se o Tirocínio docente que, como vimos, era obrigatório desde o início do mestrado e doutorado - mas, são solicitadas pela Capes e fazem parte dos critérios de avaliação dessa instituição.

Nesse sentido, a Capes solicita que os programas de pós-graduação explicitem as relações que mantêm com os cursos de graduação, indicando diferentes formas de integração existentes entre eles. Conforme Santos (2011) da mesma forma, programas como o Programa de Integração entre Graduação e a Pós-graduação (Proin), buscaram subsidiar projetos de integração entre esses níveis de ensino. Para a referida autora: “essas iniciativas evidenciam muito mais a percepção da existência desse problema, ou seja, a baixa vinculação entre ensino e pesquisa, sem, contudo, se constituírem em mecanismos capazes de superá-los” (SANTOS, 2011, p. 13).

6.4.2. Iniciação científica e a orientações de monografias de graduação

Conforme informações contidas no Relatório 2012, a quase totalidade das bolsas de IC concedidas à Faculdade de Educação vincula-se ao corpo docente do PPGE. Em 2010, 16 docentes credenciados orientaram 28 bolsistas de iniciação científica, em 2011 esse número subiu para 29 bolsas e em 2012 são 30 bolsistas com orientação de professores do programa. Já o número de orientações de monografia de conclusão de curso de graduação revela um declínio justificável, conforme explicitado neste documento: a expansão do corpo docente da graduação, mas que ainda não dispõe dos requisitos para o credenciamento no PPGE. Assim, em 2010 foram 50 monografias de graduandos orientadas por professores do PPGE, em 2011 este número caiu para 37 monografias orientadas por docentes credenciados, e, em 2012, por motivo da longa greve enfrentada pela instituição, foram orientadas apenas 7 monografias de um total de 23 formandos (RELATÓRIO PPGE, 2012).

Destarte, observa-se que, cada vez menos professores da pós-graduação estão envolvidos com a graduação, quadro nada interessante para a universidade. Entendemos que a pós-graduação cresce em qualidade muito em função da constante renovação dos conhecimentos docentes adquiridos por meio da pesquisa, sendo os mesmos propiciados pela prática de uma metodologia científica aplicada e pelo movimento contínuo de pontos de vista diversos, advindos de professores, mestrandos e doutorandos; conseqüentemente, a pós-graduação é regulada pelo fundamento da inovação, que se dá através da produção de conhecimentos enunciados na pesquisa. Logo, consideramos fundamental que professores com a experiência de convívio na pós-graduação atuem também na graduação e na orientação de TCCs, tanto para que os graduandos sejam orientados por aqueles diretamente envolvidos com projetos de pesquisa, quanto para que o trabalho em sala de aula possa ser perpassado pelo convívio diário com a mesma.

Ainda na perspectiva da integração ensino-pesquisa, de acordo com o Relatório do PPGE (2012), a integração da pós-graduação com a graduação se dá de várias formas: pela docência, pelas atividades de pesquisa de IC, pela orientação de monografias de

final de curso, pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Conforme o Relatório citado, os professores do PPGE ministram pelo menos uma disciplina de graduação em todos os semestres letivos, o que facilita a integração entre a graduação e a pós-graduação. Os alunos de graduação atuam nas atividades de pesquisa desenvolvidas pelo programa, compondo juntamente com os alunos de pós-graduação e os docentes da Faced, as equipes de pesquisa do Programa.

Aqui é importante destacar que, os alunos de graduação que atuam nas atividades de pesquisa desenvolvidas pelo programa, conforme afirma o Relatório do PPGE (2012), são justamente os bolsistas de IC ou voluntários desses programas, e não todos os alunos da graduação, o que certamente faz diferença na formação de uns e de outros.

6.4.3. A integração entre o ensino e a pesquisa conforme bolsistas de IC e orientadores entrevistados.

Doravante, serão apresentadas as entrevistas feitas com alunos bolsistas de Iniciação Científica da Faced, bem como com orientadores desse programa. Os bolsistas serão identificados como Aluno 1, Aluno 2, 3, e assim sucessivamente. Os professores orientadores serão denominados apenas como orientador (es), por ser uma função comum a todos eles.

A fim de conhecermos, a partir da visão de bolsistas e orientadores, *se* e de que *modo* ocorre a integração entre o ensino graduado e a pesquisa na Faced, no âmbito da IC, para esses bolsistas e orientadores em sala de aula, algumas questões foram a eles colocadas. Inicialmente, procuramos saber sobre o que levou os alunos a participarem da seleção e ingressarem na Iniciação Científica. Eles assim se colocaram:

Eu, por entender que isso contribuiria para uma formação melhor, maior, mais qualificada. Então, ao entrar na faculdade, aos poucos eu fui percebendo a necessidade de aprofundar os conhecimentos, de encontrar meios de qualificar melhor a minha formação, e como eu tenho o objetivo de não parar na graduação, o meu próprio perfil dentro do curso se inclina mais para a pesquisa, não que a docência não seja também um alvo; eu até entendo que para

desenvolver a docência com mais qualidade a gente precisa ser um professor que pesquisa. Então, por conta dessas considerações, eu ingressei no projeto de iniciação científica (Aluno 1).

O aluno 4 colocou que estava à procura de mais conhecimento, porque só as disciplinas não dão conta, conforme suas palavras. Ele declarou ter especial interesse pela área de Educação Especial, mas que só tem uma disciplina no curso de Pedagogia que discute essa temática, ofertada no quarto semestre e, após isso, toda disciplina que envolve educação especial é optativa:

Então, como é uma área que eu sempre tive curiosidade de conhecer melhor, porque a inclusão de crianças com deficiências é uma realidade hoje e é uma coisa que eu sei que vou lidar na minha prática profissional, então foi uma oportunidade que surgiu e que está enriquecendo bastante minha formação. Eu acho que quem está aqui na faculdade e não está no PIBIC é uma pessoa que está perdendo muito, pois só as disciplinas, ainda mais na forma como são dadas, e a gente percebe melhor depois que entra na IC, elas não dão conta da formação do estudante (Aluno 4).

Outro bolsista assim se colocou:

Também pela importância de perceber que os estudantes de graduação eles precisam ter uma visão maior e compreender como é que funciona esse universo acadêmico e o próprio curso em si, à medida que você vai avançando nos semestres, você vai percebendo essa necessidade; além de estar numa graduação, você precisa também compreender como é que funciona esse universo científico, e daí veio esse interesse, surgiu a oportunidade para fazer a seleção e eu passei (Aluno 2).

É importante observar na fala do primeiro bolsista, o aluno 1, a separação que é feita pelo mesmo entre o professor e o pesquisador. Essa visão não é isolada e é fruto da desintegração histórica que existe, na maioria dos cursos de graduação – senão em todos - e em outros níveis de ensino, entre esses dois componentes. Em pesquisa sobre os cursos de formação de professores, Santos (2011) traz a tona essa questão, mostrando olhares diversos sobre o assunto, com base em autores como Foster (1999), Stenhouse (1975), Schön (1983, 1987) e, Cochran Smith e Lytle (1999).

Verificamos, entretanto, que também entre os estudiosos do assunto há divergências de pensamentos quanto à unidade entre o professor e o pesquisador, sendo que alguns estabelecem uma diferenciação, como fez o aluno 1.

Ainda sobre a motivação para a entrada na IC, outros bolsistas disseram ter ingressado no programa por quererem, principalmente, “aprender a fazer pesquisa” e ainda:

Eu, por estar numa universidade que te oferece um mundo e você sair daqui só com a graduação, não vale a pena. Porque ela te oferece muitas e muitas possibilidades, muitas coisas que podem enriquecer seus conhecimentos, te levar a sair do seu mundo particular, sair de um mundo, no meu caso, da saúde, porque sou da área de saúde (estudo fisioterapia) e estou aqui em educação, participando da IC aqui, porque o sujeito não se resume só em algo orgânico; tem todo um outro lado que é a parte social onde ele está inserido e que é objeto de estudo em nosso grupo. Então isso me chamou muito a atenção e é a minha principal motivação, além de, é claro, entrar no universo da pesquisa (Aluno 17).

A fala do aluno 17 retrata um grau de maturidade acadêmica importante, assim como revela o desejo de usufruir ao máximo todas as oportunidades que a universidade tem para oferecer, com consciência do quanto toda essa vivência será enriquecedora para sua formação. Observa-se, ainda, na fala do aluno, o envolvimento com o tema e discussões das quais participa no grupo do qual faz parte, o que é um elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades como visão crítica, por exemplo, entre outras.

talvez seja por fazer várias leituras teóricas, então se sentem seguros em se posicionar” (Aluno 3).

Ainda nessa linha, para outro bolsista, aqui denominado aluno 5:

Eu acho que o aluno que só fica com as disciplinas, ele vai ser uma formação carente, porque eu quando cheguei aqui era perdido na faculdade, e a pesquisa me ajudou a abrir os meus olhos porque é diferente, meu senso crítico despertou mais, minha formação foi mais despertada, então principalmente nessa questão de ir a campo,

de ver a realidade, de conseguir ter essa relação entre teoria e prática, isso ajudou muito. Eu faço o antes e depois da pesquisa e são duas pessoas totalmente diferentes; eu era muito ingênuo na faculdade, eu não tinha essa percepção, e hoje eu já tenho, porque eu já vi como é uma realidade de uma escola, como é que uma criança é tratada na escola, mas a pesquisa acaba nos ajudando a entrar no mundo real, ver como é realmente, analisar com embasamento e olhar crítico e questionador e, a partir disso pensar em possíveis ações (Aluno 5).

6.4.4. O relacionamento dos bolsistas com professores e pós-graduandos nos grupos de pesquisa.

Sobre o relacionamento com professores e pós-graduandos nos grupos de pesquisa as respostas praticamente convergiram:

A maior parte declarou gostar de seus orientadores especialmente por serem presentes, flexíveis e, por considerarem muito prazeroso conviver com “livros ambulantes” – se referindo ao conhecimento que os orientadores possuem - e que dividem conhecimento com eles, instiga-os, questiona-os e leva-os a criarem questionamentos. Além disso: “Eu não tenho do que reclamar das minhas orientadoras; a questão do artigo mesmo foi a primeira vez que eu publiquei um artigo e elas deram toda a base para que a gente escrevesse esse artigo de uma maneira bem bacana” (Aluna 13).

Entretanto, há também casos em que os bolsistas podem ficar restritos a funções como transcrição de entrevistas e outras atividades de mera execução, como anteriormente colocado, ou situações em os orientadores não são tão presentes, como os apontados por egressos do estudo de Bridi e Pereira (2004):

“Alguns se disseram decepcionados com a ausência do suporte do orientador.”(B) “orientador que me abandonou.” (H) “com a falta de participação do meu orientador.” (A) 65 “minha decepção foi no sentido de esperar uma orientação mais rotineira e consistente.” (A) “o meu orientador não respondeu às minhas necessidades” (B) “não tive uma boa orientação” (BRIDI e PEREIRA, 2004, p. 65)

Sobre o convívio com a pós-graduação o aluno 16 colocou que tem havido um relacionamento muito interessante com a pós, pois o projeto no qual está trabalhando,

tem mestres, doutores, mestrandos e doutorandos, todos trabalhando conjuntamente com os bolsistas da graduação e que essa é uma oportunidade “*sem palavras para definir*”. Disse, ainda, que em algumas reuniões na qual participam tanto os cursistas da graduação, como os da pós, em que alguns assuntos são discutidos entre todos, existe uma liberdade para o pessoal da graduação se posicionar e contribuir com o processo de uma decisão, de uma atividade que está para ser realizada ou na própria divisão de tarefas, além de poderem contribuir na discussão de textos e outras coisas mais e que isso é de suma importância para o aprendizado deles. Ele assim complementa:

Às vezes há a oportunidade do graduando trabalhar. Hoje, por exemplo, haveria um treinamento, mas não se confirmou por causa de uma reforma no espaço onde seria realizado o treinamento sobre programação de sites. Seria um trabalho feito com graduandos e com pós-graduandos, então eu estou citando como um exemplo bem claro dessa relação, e o fato de conviver e se relacionar, nos exemplos nós fomos, nós tivemos essa oportunidade também. Então o fato de acontecer esse relacionamento termina acrescentando para nós que estamos na graduação e uma das coisas que acrescenta é a motivação, o estímulo para poder continuar a nossa formação, continuar estudando. Outro ganho é o fato de receber algum tipo de orientação de quem já está há mais tempo nesse percurso e, portanto, em questões de uma produção acadêmica ou alguma fase da pesquisa, que por estar numa graduação não tivemos oportunidade de aprender ainda, e com a convivência com outros atores nós conseguimos aprender e nos aperfeiçoar (Aluno 16)

Outros bolsistas também disseram que a relação com os pós-graduandos é tranquila, estimulante e bastante enriquecedora para eles, pois, além do convívio no grupo, presenciam e participam das apresentações dos projetos e orientações coletivas, e do caminhar na pesquisa desses cursistas da pós, o que os ajuda muito a compreenderem melhor questões relativas a construção das metodologias, objetivos e à elaboração das questões de pesquisa, além da importância das leituras e da pesquisa de campo.

O relacionamento com pós-graduandos é importante e desejável, pois também estão em processo de formação e passando por experiências novas, ainda que em níveis bem diferentes, haja vista que muitos são professores também, profissionais da área na qual os bolsistas estão inseridos. E, se dispostos a compartilharem conhecimentos, têm muito a contribuir com os bolsistas de IC.

Na perspectiva acima descrita, Bridi e Pereira (2004) destacaram algumas falas dos egressos entrevistados em seu estudo:

“Um grande benefício da IC é o contato que estabelecemos com professores e profissionais da área, além de nos possibilitar aprender a trabalhar em equipe.” (B) “habilidade com relacionamento com pessoas, principalmente com superior imediato (E)” (BRIDI e PEREIRA, 2004, p. 63).

E ainda:

Para um respondente a IC promove: “um amadurecimento pessoal proporcionado pelo contato direto com professores, pela responsabilidade exigida, pelo envolvimento em trabalho de pesquisa” (B). “o contato e a amizade estabelecida com o orientador e outros pesquisadores da área me renderam grandes momentos de satisfações” (H) “tive satisfação em conhecer como pessoa o meu orientador” (BRIDI e PEREIRA, 2004, p. 63).

Acreditamos que, no sentido descrito pelos bolsistas é que acontece uma real aproximação entre a pós e a graduação, entretanto, somente para os graduandos que fazem parte da IC, quando o desejável seria que tal aproximação se desse com todos os alunos. Na perspectiva desse trabalho, contudo, podemos considerar que, dentro do âmbito da IC, existe uma integração entre a graduação e a pós-graduação.

6.4.5. O modo como a participação nos grupos de pesquisa contribui para a integração com as atividades em sala de aula.

Perguntados de que modo consideram que a participação no grupo de pesquisa e na iniciação científica ajuda a integrar o ensino em sala de aula com a pesquisa e, de que modo ajuda na formação, responderam não ter dúvidas de que ajuda, pois quando passaram a participar de um grupo de pesquisa, começaram a entender melhor como funciona a linguagem acadêmica, como textos são produzidos e, como é o funcionamento “por traz dos bastidores” conforme palavras do aluno 9.

Os entrevistados consideraram que, aqueles alunos de sala de aula que não participam de um grupo de pesquisa, não têm ideia de como funciona verdadeiramente esse

universo, ainda que os professores passem os trabalhos, exijam atividades que requeiram leitura e busca de informações, é diferente, pois, em um grupo de pesquisa, é preciso “mergulhar” nos textos acadêmicos; é outra linguagem e, “isso te dá um marcador para você voltar para a sala de aula com certa propriedade, com mais segurança. Você consegue desenvolver essas atividades com mais firmeza, com mais clareza”. Os alunos entrevistados mostraram ter ciência de que a participação na IC é muito importante e que, infelizmente, nem todos os alunos têm a oportunidade de participar, mesmo essa participação tendo uma “valia” muito significativa para a formação do graduando, conforme palavras do aluno 5.

Um dos bolsistas entrevistados disse entender que há uma qualificação maior do graduando quando ele participa de um projeto quando ele participa de um programa de iniciação científica, justamente por que:

Possibilita que ele possa acessar certos conhecimentos que nem sempre são possíveis na sala de aula, no curso de graduação. Dá a ele a condição de se referenciar teoricamente com mais precisão e, portanto, dá a ele também melhores condições de discutir os temas que são debatidos em sala, fazendo essa ponte, essa integração entre o ensino e a pesquisa (Aluno 10).

O aluno 4 colocou que depois da IC aprendeu a ficar mais atento em sala de aula, a criticar os textos e atividades com argumentos mais fundamentados, a pensar melhor nos quês e porquês do que ouve e lê, considerando que essa é a forma de integração que efetua entre a pesquisa e a sala de aula.

O aluno 13 se pronunciou dizendo que sempre foi muito participativo em sala de aula, sempre discutiu muito, que essa é uma característica sua independente da participação na IC, mas que, sem dúvida alguma, depois do ingresso na iniciação científica as posições e os argumentos apresentados em sala de aula passaram a ter mais qualidade, mais consistência, junto com a preocupação em fundamentar melhor a fala, em referenciar melhor a opinião e em tomar cuidado para não ficar no senso comum, que embora o senso comum não deva ser de todo descartado, na academia precisam ter uma fundamentação teórica, e que esse entendimento e preocupação é claramente resultado do envolvimento com a iniciação científica.

Outro bolsista pontuou que a relação com a IC é tudo que procurava, porque nunca se contentou só com as disciplinas que são ofertadas no curso:

Então eu sempre quis fazer algo que você pudesse realmente ter um olhar maior sobre as outras coisas, não chegar no seu mundo e fechar e pronto, daqui não posso sair, e o PIBIC foi realmente essa oportunidade de você poder passear por vários ambientes, vários lugares. Então é tudo que eu esperava e tem sido muito importante pra mim e ajudado na participação em sala e nos trabalhos das disciplinas, que tenho feito com maior aprofundamento. Além disso, acho que vai ajudar também depois, pra fazer o mestrado e o doutorado, então você já começa com uma linha de continuidade se for realmente isso que você quer (Aluno 3).

Para outro bolsista, a participação no PIBIC traz uma contribuição ampla sobre o mundo acadêmico. Além disso, motiva a participação em eventos e congressos. Destaca, ainda, ganhos como: concentração, organização pessoal, enfrentar melhor situações de imprevistos, criatividade e, uma gradativa equivalência de informações com o professor (Aluno 8).

Em pesquisa de mestrado, Pires (2002) através da dissertação defendida na Universidade Federal da Bahia – UFBA teve como objetivo compreender a contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação. A partir das falas de alunos e professores integrantes de projetos de pesquisa e de alunos e professores que não integravam projetos na universidade, chegou à conclusão de que a iniciação científica contribui de maneira significativa no processo formativo dos graduandos que participam de projetos de IC, pois essa participação possibilita a interação através do trabalho em equipe, estimula o desenvolvimento do olhar e pensamento crítico frente a situações reais vivenciadas, além de incentivar os alunos a buscarem a pós-graduação para aperfeiçoamento profissional (PIRES, 2002).

6.4.6. Sobre publicação de artigos e/ou apresentação de trabalhos decorrente da IC.

Sobre a publicação de artigos e apresentação de trabalhos, os bolsistas responderam:

Tive um artigo em coautoria com minha orientadora que foi aceito pra comunicação oral em Portugal, no mês de abril no Congresso Americano de Política e Administração de Educação, promovido pela AMPAE e outros. Foi uma oportunidade muito boa, tivemos esse artigo, fomos apresentar esse trabalho lá. Recentemente, fizemos outro trabalho, também em coautoria com a professora e com a outra bolsista, e que foi apresentado em um seminário que aconteceu em Feira de Santana no começo do mês de março (Aluno 7).

Nós publicamos um artigo com mais uma professora, e foi recentemente; foi a conclusão da primeira pesquisa e essa primeira pesquisa a gente apresentou também num congresso que teve aqui na Faced, que é um congresso sobre Educação Social (Aluno 4).

Eu apresentei um pôster em um seminário, em Salvador, voltado para a temática do meu plano de trabalho e participei da ACTA (2014), apresentando os resultados da pesquisa do meu PIBIC 2013. É um evento obrigatório para os bolsistas PIBIC (Aluno 2).

Sim, o produto do nosso primeiro projeto originou um artigo que foi publicado numa revista e no acervo da UFBA (Aluno 10).

Sim, apresentamos o projeto no qual estamos trabalhando na Universidade Estadual de Feira de Santana (Aluno 12).

Outros bolsistas disseram ter participado de seminários com apresentações orais ou de pôsteres, e revelaram a intenção de transformar os resultados da pesquisa na qual estão trabalhando em posterior artigo para publicação. Eles consideram as publicações e apresentações em eventos fundamentais para enriquecimento da formação e do pesquisador, de modo especial, para os iniciantes nessa prática, com o que concordamos.

Sobre os ganhos para os participantes da IC, um orientador assim se pronunciou:

Quando você tem um estudante de pesquisa, primeiro ele começa a ter uma necessidade e desenvolve um desejo de leitura que é um negócio fantástico. Você vê a diferença na sala de aula entre os alunos que fazem iniciação científica e os que não fazem, porque aqueles que

fazem iniciação científica, você precisa ver: eles leem, trazem opiniões, trazem referências. Os que não fazem iniciação científica se puderem não ler, não leem. Você desenvolve uma acuidade de leitura de realidade enorme, é fantástico você vê os primeiros meses como eles ficam baratinados. Nos primeiros meses é assim: eu não entendo, eu não sei, eu não posso, eu quero que você me diga o que eu tenho que fazer e eu sempre com aquela postura de que: não sou eu quem vai lhe dizer o que é que você tem que fazer, o projeto está aí, o seu plano de trabalho está aí, você é que tem que saber o que tem que fazer, eu posso lhe ajudar, mas eu não vou lhe dizer o que é que você tem que fazer. A gente tem estudante que passa dois, três meses sem produzir nada, eles ficam fazendo a rotina. De repente, você vê o estalo, ele deslança (Orientador).

Muito importante a colocação desse orientador, pois reforça o que os próprios bolsistas percebem sobre os ganhos adquiridos após a participação na IC, além de deixar transparecer o prazer com que o mesmo trabalha com esses alunos, o que é fundamental para o desenvolvimento deles dentro da pesquisa.

Ainda sobre a integração entre o ensino e a pesquisa, o aluno 15 assim se pronunciou:

Considero que a integração entre ensino e pesquisa tem como objetivo fazer com que os alunos realizem na prática aquilo que aprendem na teoria. A pesquisa serve pra isso: levar os alunos ao conhecimento prático do que estudam. O ensino é o conhecimento teórico e a pesquisa o conhecimento prático. Mas, também a pesquisa pode proporcionar um maior conhecimento teórico de temas que interessam aos alunos e que não é muito aprofundado na graduação (Aluno 15).

Conforme Maldonato e Paiva (1999) a IC desenvolve no aluno uma postura crítica e ativa também perante a prática profissional, sendo essa uma das principais contribuições da mesma.

Para professores-orientadores de IC, entrevistados durante a realização desse trabalho, integrar ensino com pesquisa significa a possibilidade de fazer aproximações temáticas e teóricas, envolvendo ações além do ensino regular, que podem dinamizar as atividades de sala e alimentar as pesquisas, que podem ser motivadas pelo ocorrido nas aulas. Consideram que a participação na Iniciação Científica pode propiciar essa integração por exatamente criar uma aproximação, já trazendo o graduando para o envolvimento com os rituais e rotinas da prática de pesquisa.

Um deles assim se colocou:

Entendo como a possibilidade de expandir o conhecimento para além da prática. Investigar com o objetivo de compreender melhor as situações vividas e encontrar possibilidades de transformá-las. Compreendendo também, como uma maneira de ir além, procurar, investigar... Como uma possibilidade de alcançar e agregar mais conhecimento (Orientador).

Conforme fala dos professores orientadores, o trabalho de orientação desenvolvido com o bolsista de IC dá-se a partir do desenvolvimento de estudos sobre o tema da pesquisa e, ainda, envolve a orientação acerca das metodologias. Também há o envolvimento nas ações do grupo de pesquisa, nos temas em estudo. A preocupação é fazer uma formação teórica e um acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa, que se dá dentro de um cronograma e rotina de ações estabelecidas, com um acompanhamento da elaboração dos relatórios e dos textos.

Um orientador descreve com bastante entusiasmo seu trabalho de orientação e a participação dos bolsistas:

Uma coisa importante é como eles deixam de trabalhar no nível da idealização, porque no curso é tudo muito idealizado, tudo em função de leituras e eu nem digo nem que é teórico, porque a fundamentação teórica do curso é muito frágil. Se ler muitas coisas que são posições de sujeitos, por exemplo; quais são as disciplinas que analisam artigos de pesquisa? Pouquíssimas. Quais são as disciplinas que levam os estudantes a fazerem ensaio de pesquisa? Pouquíssimas. Eles vêm muitos com as visões de sujeitos que muitos deles não têm nem a pesquisa; posições ideológicas, da militância política, porque em educação tem muito isso. Acho que é importante, mas não pode ser só isso. Agora mesmo eles estão lendo “As duas culturas”: cultura científica e cultura literária de um físico britânico que também era poeta. E aí quando eles começam a ler os artigos a fazer pesquisa, quando eles começam a contrastar o que está na literatura com o que eles encontram no campo concreto é maravilhoso, porque uma das coisas que a gente faz muita questão no grupo é que a pesquisa seja vivida mesmo pelo aluno, a gente não quer bolsista de iniciação científica nem para aplicar questionário nem para fazer tabulação. No nosso grupo todos fazem análise inicial, depois a gente vê o que é que eles fizeram e começa a discorrer em cima do que fizeram para poder levantar as questões e aí eles fazem um primeiro ensaio e vão para as matrizes analíticas que são ótimas para eles sistematizarem essas

informações que eles conseguiram levantar em campo. A outra coisa fantástica conosco, porque qualitativa o laço do quali-quantitativo e aí eles começam a descobrir o que é o processo de desenvolvimento de um argumento a partir de informações empíricas porque antes eles enxergam dados e não informações (Orientador).

Como anteriormente colocado, esse prazer e entusiasmo no trabalho com os bolsistas certamente são de grande valia para o aprendizado e desenvolvimento dos mesmos dentro da pesquisa. Além do que, pela fala do orientador, estão lá para realmente aprender, mergulhar no universo da pesquisa e extrair dele todo o aprendizado possível. A observação colocada pelo orientador acima é importante, pois, a proporção de participação dos bolsistas varia de acordo com o orientador, sendo que, em alguns casos eles ficam mais restritos a coletar dados e transcrever entrevistas. Acreditamos que a participação gera ganhos em todos os casos, pois, tem a convivência no grupo, as observações do processo de pesquisa, enfim. Mas, logicamente, em casos onde os bolsistas participam de forma ativa em todo o processo, como no da descrição feita pelo orientador acima, os ganhos são infinitamente maiores para eles.

Os professores-orientadores disseram ainda que realizam trabalhos práticos, palestras e atividades de pesquisa em suas disciplinas; que as mesmas já envolvem atividades experimentais, onde os alunos desenvolvem ações de vivência docente e ainda, as leituras e demais atividades são também um modo de pesquisa. Disseram também perceber a participação de alunos bolsistas de IC e não bolsistas nessas atividades de modo diferente, ou seja, os que participam da IC apresentam mais maturidade, mais envolvimento e mesmo mais desenvoltura. Essas atividades realizadas em sala, no entanto, não envolvem os projetos de pesquisa desenvolvidos com os alunos de IC e nem metodologias de trabalhos que se assemelhem, tanto que, os próprios bolsistas não consideram que haja um trabalho de integração entre o ensino e a pesquisa por parte desses professores, em sala de aula.

Vimos, até esse momento, que a implantação do mestrado e doutorado trouxe desdobramentos e avanços importantes para a Faculdade de Educação, incluindo aí, em destaque, o Programa de Iniciação Científica. Observamos que a participação na IC é,

no mínimo, fundamental para os alunos, levando-os a crescerem na graduação e a desenvolverem olhares mais críticos, responsabilidade e compromisso com os estudos, além do gosto pela investigação científica, entre outras habilidades importantes.

A problemática que envolve a integração entre ensino e pesquisa não é recente, ela tem sido discutida há já algum tempo, por estudiosos como Severino (1972), Demo (2005), Marques, (2001), Therrien (2002), Simão (1996), entre outros. Entretanto, a discussão tem aumentado, principalmente, devido ao desenvolvimento do campo da pesquisa nas universidades, em grande parte, resultante do crescimento e consolidação dos programas de pós-graduação (SANTOS, 2011).

Esse desenvolvimento, no entanto, não tem revelado uma nítida contribuição para a melhoria dos cursos de graduação, mantidos pelas mesmas unidades de ensino onde estão alocados estes programas. É que a baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo, dentre outros. (SANTOS, 2011, p. 11).

De fato, temos observado, com base nas entrevistas realizadas com bolsistas e orientadores que, o pouco de integração existente nos cursos da Faced tem se dado, principalmente, por meio da relação que os bolsistas conseguem fazer entre as atividades e o aprendizado na pesquisa de IC com o que é visto em sala de aula. Nesse sentido, seria bastante significativo para a graduação se o PIBIC funcionasse a todo vapor dentro das Universidades. Mas, a quantidade de bolsas disponibilizadas não dá para atender a todos os estudantes interessados, o que permite a entrada de poucos, deixando a maior parte sem participação nessa experiência tão importante para sua formação. Leve-se em consideração também a questão de que nem todos os professores submetem projetos, o que diminui ainda mais a quantidade liberada para a instituição, uma vez que é necessária a submissão dos mesmos para disponibilização de bolsas.

Entretanto, em que pese às questões acima colocadas e, fundamentados nos relatos dos alunos de IC entrevistados, uma vez que praticamente todos eles declararam fazer uma integração entre aquilo que é praticado e absorvido na pesquisa, com a dinâmica de sala

de aula, podemos dizer que a IC é uma ferramenta eficaz na promoção da integração entre o ensino graduado e a pesquisa para os alunos que dela participam.

No que diz respeito aos orientadores, não temos a mesma visão e, discutiremos, a seguir, as dificuldades que os mesmos enfrentam a respeito da questão de integrar o ensino com a pesquisa.

Na perspectiva observada, no próximo tópico indagamos justamente quais as dificuldades para haja uma integração entre o ensino graduado e a pesquisa dentro do âmbito da Pós-graduação e da que IC? O que impede que essa integração possa ser feita da melhor forma possível dentro da Faculdade de Educação? É o que discutiremos a seguir.

6.5. DIFICULDADES PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO GRADUADO E A PESQUISA NA FACED.

Para promover a discussão acerca das dificuldades existentes para que haja uma integração entre o ensino graduado e a pesquisa, começaremos apresentando os pontos fracos do Programa de Pós-graduação da Faced, segundo o Relatório do PPGE (2012)¹⁹. Os pontos fortes do Programa, apresentados pelo mesmo relatório, foram apresentados em tópico anterior.

Quadro 3. Pontos fracos do Programa.

1. Endogenia. Apesar de diverso, o corpo docente apresenta um grau de endogenia difícil de administrar por se tratar de docentes concursados na faculdade.
2. A concorrência das atividades de gestão de docentes altamente produtivos e qualificados inseridos nas altas e médias esferas da administração pública.
3. Produção científica ainda aquém das potencialidades de alguns docentes, mesmo com a evolução observada no triênio e o compromisso progressivo dos professores a uma cultura de produção e veiculação de textos/artigos. Esta produção ainda apresenta endogenia, contudo, o corpo docente está consciente disto e começamos a fomentar a migração da produção para periódicos qualificados.

¹⁹ Disponível nos anexos desse trabalho.

No caso da Faced, podemos observar que a questão do produtivismo acadêmico está afetando diretamente não somente a posição de alguns docentes dentro do programa, como o próprio funcionamento do mesmo. Na verdade isso não é recente, pois, todos os professores que têm baixa produção dentro do programa, migram para colaborador, embora após a última avaliação, o número tenha aumentado. Existe, entretanto, um percentual estabelecido de que não se pode ter mais de 30% de colaboradores dentro do programa, ou seja, 70% dos professores tem que ser permanentes.

Sobre a cobrança por produção dentro do programa e a recente transformação de 10 professores permanentes em colaboradores por conta da baixa produção, o coordenador assim se pronunciou:

É um problema muito difícil de analisar. De ver isso e até analisar porque, na verdade, o modelo que a Capes adota para todas as áreas, é um modelo que tem seus problemas. Então ela padronizou um modelo que exige uma produção chamada produção qualificada, e esse sistema é muito ruim. Qualificada é que vem de um ranking que é estipulado, e aí eles colocam que tem uma linha de corte de um determinado estrato desse ranking para cima pros chamados qualificados; para o caso da educação, hoje é periódico b2, b1, a2, a1. O problema é que tem poucos periódicos que estão nesse ranking, então todo mundo tem que publicar, mas não tem espaço pra todo mundo. Então esse é o grande problema; o problema não é publicar, todo mundo tem que publicar, nós somos professores públicos, ganhamos para isso, pesquisamos e temos que socializar nossa produção, portanto, produzir e socializar os resultados de pesquisa é uma obrigação tanto do mestrando, tanto do doutorando, quanto do professor de uma universidade pública. Nós não podemos fazer pesquisas para nós mesmos, temos que fazer pesquisas para a sociedade, e o único jeito que a sociedade sabe que nós fazemos é pela publicação, então o problema é colocar esse gargalo que a Capes colocou para nós, no chamado “qualis”, porque publicar, divulgar nossa pesquisa para a escola em veículos que cheguem a sociedade, eu considero que todos eles são importantes, então dizer que só de b2 para cima que é o qualificado que é o problema; esse é o grande gargalo, esse é o grande problema (Coordenador do PPGE).

Prosseguindo com o relato, o coordenador colocou:

Agora, tem professor que efetivamente não publica e eu acho que isso não cabe acontecer. Um professor que orienta a pesquisa, que proporciona, que faz pesquisa, ele tem que divulgar a pesquisa que ele está fazendo. Então eu sempre publiquei. As vezes a gente aumenta ou a gente diminui a quantidade de produção, mas eu acho que se eu tenho uma pesquisa, eu tenho que divulgar os resultados, em forma de livro, em forma de artigo, seja o que for. O outro problema que eu vejo é que, a cultura da área de humanas ainda é muito pelo livro, e a Capes está migrando para periódico, está deixando de considerar livro, assim como está deixando de considerar os eventos e isso é um problema. Então o problema são os gargalos que a Capes tem feito para as produções, ou seja, deixando de considerar coisas que são fundamentais. Inclusive eu estou vindo de uma reunião do FORPRED²⁰ que, e a gente discutia isso lá, então, por exemplo, livro didático não é considerado como livro, e os professores produzem uma serie de materiais para a educação, e esses trabalhos não são considerados como qualificados dentro do quadro, então a gente tem uma negociação, uma briga constante com a Capes, tentando trazer todas essas produções que são próprias das humanas e especificamente da educação, para que sejam valorizadas, e a briga é entre as áreas, porque a educação não é considerada prioridade na Capes (Coordenador do PPGE)

Dando continuidade, o coordenador declarou que o programa está “brigando” para que sejam valorizados todos os tipos de produções na área das humanas e em especial, da educação, porque há uma política na Capes de articulação da pós-graduação com a educação básica. Então, por um lado eles querem que haja uma articulação com a educação básica, mas, não valorizam as produções em direção à mesma, só valorizam suas produções elitistas e ela considera isso um equívoco político muito forte. O programa encontra-se, desse modo, entre essas duas pressões, uma direcionada para a educação básica, e outra para uma produção elitista em periódicos que são poucos no país:

E, mesmo, a gente tem pouca inserção internacional; a maioria dos programas tem pouca inserção internacional. Inclusive, agora começa a pressão para que a inserção internacional seja maior, inclusive saiu uma notícia que alguns programas, os programas melhor qualificados, serão avaliados por comissões internacionais e não mais nacionais; então, veja que há uma tendência internacional, pressões desses organismos internacionais. Então vai ser uma seleção de poucos

²⁰ Fórum dos Coordenadores de programas de Pós-graduação em Educação

programas excelentes, e os outros sendo mal financiados, mal reconhecidos e mal avaliados. Isso é uma política equivocada, mas é uma política que nos mantém vivos, ou seja, nosso programa, por exemplo, você se vê em ameaça: ou resolve os problemas ou vai perder o doutorado! Então, a gente vai ter que tomar certas atitudes para nos adequarmos minimamente aos quesitos que eles querem, para que a gente não perca o doutorado, porque perder o doutorado será muito pior para a região (Coordenador do PPGE).

Em relação às atitudes adotadas, ele colocou:

Entre as atitudes, nós estamos pagando a revisão dos textos dos professores para poder publicar, ou seja, estamos colaborando com os professores. O grande problema na verdade é na questão de apoio financeiro; a gente tem projetos que estão nos ajudando nisso. Então, vamos trazer bancas mais qualificadas, incentivar a internacionalização dos alunos via doutorado sanduiche; a gente está acolhendo alunos do exterior, agora mesmo estão chegando cinco alunos estrangeiros, ou seja, a gente está tomando algumas medidas que vão atender os critérios exigidos pela Capes para tentar valorizar o programa. Agora, a gente, claro, não quer penalizar de maneira nenhuma os professores, então nós demos um prazo desse triênio, que hoje eu recebi a notícia que não é mais triênio; a Capes mudou para quadriênio, quer dizer, serão avaliados a cada quatro anos os programas, então, que nesse tempo agora, a gente deu para os professores três anos para que eles coloquem a sua produção em dia e, no final do triênio, nós vamos chamar outra comissão interna para avaliar, e aí aqueles que não resolverem os seus problemas eu não sei como é que nós vamos lidar, o que nós vamos fazer, nós vamos pensar as estratégias de o que fazer com eles (Coordenador do PPGE).

Naturalmente que os problemas enfrentados pelo programa refletirão na quantidade de vagas oferecidas na próxima seleção, ou seja, a diminuição do quadro docente permanente por baixa produtividade implicará na diminuição do número de orientadores, impactando diretamente na oferta de vagas, “afunilando” o acesso aos cursos como decorrência, o que é confirmado pelo coordenador:

Na seleção 2015, somente mais ou menos 50% dos professores puderam abrir vagas, então essa foi uma outra medida que nós adotamos: aqueles professores que não tinham produção, nós vamos liberar, então não vai pegar aluno novo, vai ter mais tempo para se dedicar a colocar sua produção em dia. Realmente vai afunilar, mas, nós temos que resolver os quesitos internos; não adianta ficar enchendo o programa de alunos se nós corremos o risco de perder o

curso. Então, nós temos que enxugar temporariamente para poder qualificar, resolver os problemas, para depois liberar de novo. Então a questão é que nós temos que ter avanços nessas medidas todas para a gente poder equacionar minimamente os nossos problemas e não corremos o risco de perder o doutorado na próxima avaliação (Coordenador PPGE).

Perder os cursos de mestrado e doutorado da Faced seria muito ruim para toda a região. O Programa de Pós-graduação desta instituição, como vimos desde a discussão da implantação dos dois cursos é o mais antigo da região Norte-Nordeste e recebe alunos não só desta região, mas, do país inteiro. Além do que:

A pós-graduação em educação nas regiões Norte e Nordeste parece hoje irreversivelmente consolidada. Do Amazonas à Bahia encontram-se cursos e programas que têm crescido em quantidade e se desenvolvido em qualidade, como demonstrado nas avaliações oficiais, na crítica e na aceitação da comunidade. É uma marca visível no atual estágio dos programas das duas regiões uma nova cultura acadêmico- científica. Não se trata apenas de indicadores mensuráveis estatisticamente, mas de novo patamar nas relações constitutivas de cursos e programas, na formação e na pesquisa. Essa situação, porém, é o resultado de uma longa caminhada que envolveu vários fatores e muitos atores, em diversas etapas, no tempo psicossocial e nos espaços geopolíticos. Nesse quadro, ressalta-se a participação das universidades públicas federais e, mais recentemente, também de universidades estaduais. O que se destaca são novos e promissores grupos de docentes pesquisadores e de pós-graduandos envolvidos com seriedade e dedicação numa proposta de produção do conhecimento, de sua difusão e aplicação (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 70).

O coordenador do PPGE concorda que o fechamento do programa seria ruim para o país inteiro. Ele pontua que:

Nós recebemos alunos de várias partes, então isso tudo são medidas que são de certa forma para alguns, delicadas, difíceis de serem mantidas, mas que na medida do possível, os professores estão entendendo, uns mais, outros menos, mas estão entendendo que é uma questão de sobrevivência do programa (Coordenador do PPGE).

É no mínimo curioso observar que no Relatório trienal (período 2007-2009), apontou-se, nos pontos fortes do programa:

Uma notável mudança de atitude do corpo docente com progressiva cultura de produção científica e melhoria substancial neste indicador bem como um compromisso cada vez mais ampliado de elevar o conceito do programa. Melhoria geral nos indicadores de tempo de permanência do aluno, vinculação a projetos de pesquisa, integração com a graduação e com a educação básica (RELATÓRIO TRIENAL PPGE, 2007-2009).

Na avaliação seguinte ao triênio em apreço, contudo, a situação mudou ao ponto de o programa estar sob ameaça de fechamento por conta da baixa produtividade docente, o que deixa várias interrogações, como, por exemplo, o que levou indicadores e perspectivas tão otimistas e favoráveis ao programa a sofrerem mudanças tão significativas de um triênio para outro? Não obtivemos resposta precisa para essa indagação, pois talvez não exista uma razão específica, mas, razões diversas e nem sempre fáceis de serem objetivadas e que pode conter inclusive, reflexos da gestão anterior, por exemplo.

Medidas também foram tomadas em relação às linhas de pesquisa, tendo sido necessário extinguir algumas, remanejando os professores para outras:

Essa foi à outra medida que a gente adotou ao migrar alguns professores de permanente para colaboradores. Algumas linhas ficaram com a maioria ou quase 50% dos professores como colaboradores e não pode, então o mesmo que vale para o programa, vale para cada linha: tem que ser 70% dos professores permanentes em cada linha e 70% de professores permanentes no programa, então, o que a gente fez, a gente teve que remanejar os professores dessas linhas, e com isso algumas linhas foram extintas, a gente tinha feito uma tentativa de aumentar as linhas, os números de linhas no início de 2013, só que essas novas linhas não se consolidaram, então a gente retornou e inclusive diminuiu o número que eram seis no triênio 2010/2012 e agora no triênio 2013/2015 passam a ser 5. E essas foram às medidas adotadas para poder enfrentar esses problemas que foram analisados na nossa avaliação (Coordenador do PPGE).

Nesse sentido, conforme Ramalho e Madeira (2005),

Percebia-se que, lamentavelmente, por vezes, o resultado das avaliações – num efeito perverso – deixava grupos que faziam cursos

e programas em estado de desânimo e depressão, ante a discrepância entre o esforço empreendido e a avaliação recebida. Em contrapartida, porém, acontecia que certas avaliações foram o ponto de partida para uma salutar reação interna de recuperação ou de revitalização (RAMALHO E MADEIRA, 2005, p. 77).

Essa “reação interna de recuperação ou de revitalização” é o que desejamos que aconteça o mais brevemente possível com o programa da Faced, para que o mesmo saia do desconforto e pressão em que se encontra e volte a atender a demanda interna e externa com abertura cada vez maior de vagas e aumento da qualidade.

Entendemos que a avaliação é fundamental para proporcionar o aprimoramento e amadurecimento dos programas de Pós-graduação, tanto por incentivar uma reflexão e organização interna, como para o trabalho constante de aprimoramento dos mesmos no sentido de aperfeiçoamento na formação de mestrandos e doutorandos. O problema é quando a avaliação tende a tornar-se instrumento de pressão ou opressão, ou passa essa sensação para os avaliados.

Com o exposto, consideramos que os pontos fracos ficaram salientados com o momento atual do programa, dispensando, desse modo, discussão específica sobre cada um deles.

6.5.1. Dificuldades para a integração entre o ensino e a pesquisa segundo alunos e orientadores.

A partir desse ponto, vemos o que os alunos e orientadores de IC consideram como dificuldade para que haja uma integração entre o ensino graduado e a pesquisa na Faced.

Sobre as dificuldades para a integração entre o ensino e a pesquisa, alguns alunos bolsistas de IC mencionaram a necessidade de que os Programas de Iniciação Científica sejam ampliados, pois consideram o acesso restrito como uma grande dificuldade à integração entre o ensino e a pesquisa, já que poucos alunos conseguem participar.

Um dos bolsistas (bolsista 15) colocou a necessidade de que os professores articulem seus projetos de pesquisa com as atividades de sala de aula, pois, segundo ele, existe grande dificuldade nesse sentido:

Uma coisa que eu acho importante é que a própria mediação em sala de aula... Seria interessante que houvesse uma articulação melhor entre aquilo que é dado em sala de aula, com o que os projetos de pesquisa desenvolvem, para que não haja essa tendência que existe na educação de modo geral, de departamentalizar, de repartir, de fragmentar tanto o conhecimento quanto o que o professor faz em sala de aula e a pesquisa, ou seja, diferencia professor de pesquisador, porque não tem uma articulação deles em sala. (Aluno 15)

O olhar do aluno 15 para a questão da desarticulação existente entre as atividades de ensino e de pesquisa demonstra a visão crítica do mesmo em relação à questão e, também, a percepção da importância da integração entre as duas atividades em sala de aula. É perceptível que, na visão do aluno 15, não há separação entre professor e pesquisador, assim como não deve haver entre as atividades desenvolvidas nos dois âmbitos. Evidentemente não é possível em uma sala com 50 alunos desenvolver o mesmo trabalho que se faz com dois ou três bolsistas de IC, entretanto, entendemos que a reivindicação do Aluno 15 é por um mínimo de aproximação entre as duas práticas, uma vez que ele vivencia as duas e está explícito em sua fala que observa de perto a diferença.

Para o bolsista 13, muitos colegas do curso levam muito tempo até se familiarizarem com a produção acadêmica, embora estejam na universidade, porque em sala de aula não há o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no mesmo sentido em que há na IC e nos grupos de pesquisa. Ele considera que o ensino em sala de aula por vezes fica defasado em termos de algumas competências e habilidades e de algumas coisas necessárias para que se possa desenvolver melhor o aluno dentro da vida acadêmica. Para ele, seria interessante que houvesse um investimento maior em bolsas de IC.

Outra questão que também seria importante, para o bolsista 13, é que houvesse uma preocupação maior com o que os estudantes precisam para continuarem seus estudos, para entrarem num grupo: “porque, por exemplo, tem muitos casos na Faced de pessoas que ficam nesse dilema, que querem muito entrar em um grupo, mas, não conseguem bolsa e, em contrapartida, não podem abrir mão de um dinheiro para se

manter estudando, então vão trabalhar em qualquer coisa e, como não há a articulação com a pesquisa em sala de aula, eles perdem muito na formação” (Aluno 13).

Nessa perspectiva, para o bolsista 1:

Nós somos atingidos ainda por aquela concepção de que estudar não é trabalhar, e aí o recurso que é disponibilizado pra isso é muito aquém daquilo que o estudante precisa. Acho que no dia que a gente conseguir superar, claro que não haverá um dia, é uma coisa que a gente vai construindo, mas na medida em que a gente avançar mais na questão, eu penso que nós vamos conseguir melhores resultados em relação a essa integração, a partir da participação, da inclusão de mais estudantes na iniciação científica, porque não é justo que somente poucos tenham oportunidade de ter uma formação melhor, de conseguir fazer a articulação do que vivencia na pesquisa com o ensino em sala de aula e outros fiquem só com o ensino, sem um conhecimento nem mesmo razoável da atividade de pesquisa (Aluno 1).

O bolsista 4 considera que é necessário primeiro a conscientização da importância da integração para que haja investimento na bolsa. Para ele, a falta de valorização da necessidade que existe de integrar o ensino da graduação com a pesquisa nas universidades é uma das dificuldades para que a integração aconteça e interfere no investimento.

A observação dos Alunos 1 e 4 demonstra a criticidade que ambos já possuem em relação ao apartamento que existe entre as atividades de ensino e de pesquisa, inclusive citando a necessidade de valorização por parte das instâncias maiores da universidade para que a integração entre as duas atividades possa ocorrer. Entendemos essa criticidade como fruto das habilidades desenvolvidas pela iniciação científica, o que demonstra também a importância dessa atividade no âmbito da graduação e, indo mais longe, de outras modalidades de ensino.

Para os orientadores entrevistados, existem várias dificuldades para que haja uma integração entre ensino e pesquisa na graduação, conforme falas abaixo:

- Precisamos de mais professores e melhores condições de trabalho para os professores; está havendo uma intensificação

do trabalho docente. Estamos sobrecarregados, com muito trabalho mesmo. Faltam professores, principalmente mais jovens, para nos acompanhar e auxiliar nas tarefas.

- Faltam bolsas para os estudantes e faltam professores. Há sobrecarga de trabalho para nós, os veteranos mais experientes. Precisa haver uma melhor instrumentalização dos estudantes no ensino médio no que diz respeito à formação científica. Domínio de lógica dos estudantes.
- Há uma clara limitação no envolvimento de alunos com a IC, fator que limita as participações e creio que as ações de IC deveriam ser descentralizadas, acontecendo nas unidades, como uma forma de aproximação mais ampla.
- A realização/coordenação da IC deveria acontecer nas unidades; ampliação do número de professores envolvidos e aumento do prazo da IC para 18 meses.
- A maior dificuldade é em ensinar o aluno a ser um pesquisador e a falta de tempo para realizar a pesquisa. É necessário proporcionar mais vagas do PIBIC para que os alunos possam ter contato direto com a pesquisa.
- Pergunta difícil. Imagino que tenha muitas questões envolvidas, como por exemplo, falta de interesse dos professores, falta de recursos, falta de incentivo aos professores. A carreira acadêmica é muito estressante e muito cheia de cobranças, isso gera efeitos tanto na graduação como na pesquisa.
- Melhorar a qualidade dos recursos e da carreira de trabalho dos professores. Muitas vezes, para os professores não é vantajoso em vários aspectos, realizar mais trabalhos de integração entre ensino e pesquisa. Isso demanda tempo, recursos materiais e financeiros e também recursos humanos.
- A falta da obrigatoriedade na grade curricular da graduação. Ou, uma falta de divulgação no espaço acadêmico quanto à importância da Iniciação científica aos estudantes de graduação. Além da obrigatoriedade na grade curricular das graduações, acredito que uma mobilização mais ampla para divulgação da seleção e explanação quanto aos objetivos do grupo de pesquisa. Bem como, mediante a minha experiência, uma maior e adaptável disponibilidade de tempo do orientador/a para nortear o orientando/a.

Quando falamos da implantação do mestrado, observamos que pelo menos dois professores faziam um trabalho em que integravam atividades de pesquisa com o ensino

em sala de aula. Por que os professores hoje, especialmente os que atuam na pós-graduação e que têm projetos, inclusive com bolsistas de IC, têm dificuldade para integrar essas atividades com o ensino? Naturalmente que os contextos mudaram desde a implantação do mestrado até o momento atual e, além das razões colocadas pelos orientadores, no atual contexto existe também uma cobrança muito grande por produção, como vimos em discussão anterior sobre a questão do Produtivismo acadêmico. Mas, além disso, existe a questão anteriormente colocada pelos alunos e que alguns autores também discutem, que é a preferência de alguns professores pelo trabalho na pós-graduação, negligenciando, de certa maneira, as atividades na graduação.

Massi e Queiroz (2010), por exemplo, consideram que a dificuldade de relacionar ensino e pesquisa na graduação remonta ao fato de que alguns professores estabelecem uma diferença entre as atividades docente e o espaço da pesquisa, o que faz com que a graduação continue sendo um espaço de reprodução e não de produção de conhecimentos, enquanto o espaço da pesquisa é muito mais valorizado e altera o comportamento dos professores na elaboração das rotinas, na relação com os alunos, no investimento feito. Conforme as autoras acima citadas, nessa perspectiva, a criação da iniciação científica nas universidades surgiu como possibilidade de aproximar e fortalecer as relações entre ensino e pesquisa, teoria e prática e graduação e pós-graduação (MASSI E QUEIROZ, 2010).

De acordo com Santos (2011) é de conhecimento geral no mundo acadêmico que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados que esse tipo de atividade proporciona e pelo *status* acadêmico que confere às instituições onde estas se realizam. A autora coloca como evidencia disto o valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e pelo prestígio que confere aos docentes bem sucedidos nesse campo.

O que se espera é que o trabalho dos professores que fazem pesquisa se traduza em cursos mais atualizados na sala de aula, aproximando os alunos do campo do

conhecimento. Entretanto, tem-se observado que essa relação, em muitos casos, não ocorre da maneira esperada. Para Santos (2011):

Muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área de pesquisa. Ao lado disso, grande parte dos bons pesquisadores das universidades dedica-se muito mais aos cursos de pós-graduação do que aos de graduação. Some-se a isso que muitos pesquisadores que trabalham na graduação não conseguem estabelecer uma relação adequada entre seu campo de investigação e as disciplinas que lecionam, deixando de lado importantes tópicos dos programas desses cursos para centralizarem seu trabalho em torno apenas de sua temática de pesquisa, o que também traz sérios prejuízos para esses cursos (SANTOS, 2011, p. 13).

A fala de um bolsista, em certa medida, ilustra as palavras de Santos (2011), quando se refere ao modo como os orientadores poderiam integrar o ensino com a pesquisa:

Levar para a sala de aula não necessariamente o tema, mas o modo de trabalhar o que existe nos grupos, que houvesse também, que se compartilhe e que se articule melhor dentro da academia o trabalho que é feito nos grupos de pesquisa e o trabalho que é feito na graduação normalmente. (Aluno 13)

Outro aluno assim coloca a questão: “ainda existe um olhar um tanto quanto preconceituoso, em minha opinião, em relação à graduação, inclusive por parte de alguns professores que inclusive a gente percebe claramente que preferem estar atuando na pós-graduação à graduação, infelizmente essa é a realidade” (Aluno 6).

Para Ludke (2005) os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito das disciplinas, o que ela denomina de “minipesquisas” (grifo nosso) cabíveis dentro dos limites dos cursos de formação, em geral não passam de “arremedos artificiais, que não têm possibilidade de preencher de modo satisfatório quase nenhum dos requisitos da formação do pesquisador. Nessa perspectiva, um dos orientadores concorda que a integração com a pesquisa não cabe nos limites das disciplinas, mas, *se elas se resumirem a um semestre apenas* (grifo nosso):

Porque a disciplina ela é muito constricta, ela fica circunscrita a um espaço de tempo com um grupo ali, que é formado e tal. E a experiência em pesquisa tem que ter a vivência do grupo de pesquisa, porque se não tiver não faz a mesma coisa, porque você já tem uma disciplina chamada pesquisa em educação, que eu acho muito pouco um semestre fazendo, já falei isso não sei quantas vezes, mas o colegiado não ouve. Eu acho que a disciplina pesquisa em educação deveria ter dois semestres no mínimo e, preferencialmente, ela deveria acompanhar toda a formação do aluno, mas o pessoal não considera que a pesquisa é importante na vida do pedagogo. E é fundamental (Orientador).

Remetendo uma vez mais as entrevistas realizadas com os bolsistas, um ponto interessante que apareceu em uma das falas, diz respeito aos resultados a serem alcançados pela pesquisa que está sendo realizada e a expectativa em relação ao que será feito com os mesmos; ou seja, com a aplicabilidade dos resultados no final do trabalho. É uma preocupação importante, uma vez que, geralmente as pesquisas realizadas no âmbito da IC – por vezes em outros âmbitos também, dentro das universidades – ficam restritas a algumas apresentações em seminários ou publicação de artigos, e, depois de um tempo, são “engavetadas”, sem que sequer um retorno seja dado às instituições e/ou sujeitos do estudo ou alguma intervenção seja feita. Nesse sentido, encontramos respaldo nas falas de alguns egressos do estudo de Bridi e Pereira (2004), que assim se colocaram a esse respeito:

Alguns alunos se decepcionaram com a falta de aplicação dos resultados obtidos, com a pouca valorização e utilidade do material produzido (8,9%), mencionando a falta de extensão de suas atividades de pesquisa descrita como uma das finalidades das universidades (ensino, pesquisa e extensão): “a falta de aplicação mais clara dos resultados obtidos em situações do dia a dia, ou seja, os resultados são arquivados e sua única finalidade é ter dados de pesquisa que não são utilizados em nenhuma situação prática.” (E) “pouca utilidade que a pesquisa trouxe à sociedade.” (H) “pouca credibilidade nos alunos de graduação, ou seja, pouca valorização do material produzido na IC.” (H) “minha pesquisa morreu dentro do laboratório e na minha opinião os resultados deveriam ser mais valorizados” (BRIDI e PEREIRA, 2004, p. 66).

As questões colocadas acima são importantes e precisam ser destacadas no sentido de receberem uma atenção específica em relação às mesmas para que não se tornem recorrentes dentro das atividades de iniciação científica. São aspectos fundamentais dentro das atividades de pesquisa de modo geral e, mais especificamente, dentro da IC, e necessitam de um acompanhamento especial, tanto dos orientadores, quanto da própria universidade e quiçá das agências de fomento.

Massi e Queiroz (2010) acreditam na potencialidade da iniciação científica em favorecer a formação do universitário e estimular o encaminhamento para a pesquisa e a formação profissional. Concordamos com as referidas autoras e acrescentamos que, enquanto a experiência ou formas mais condizentes de preparação para a pesquisa não se apresentam para além da IC, pensamos ser possível desenvolver bons trabalhos cabíveis no âmbito da formação, desde que não fiquem restritos a um único semestre e os docentes tenham como forma de incentivo para essa prática, uma redução na carga-horária talvez, afim de que tenham mais tempo para desenvolver projetos no âmbito das disciplinas. Esta seria uma forma de integrar o ensino com a pesquisa fora do âmbito da IC, dando oportunidade aqueles que não participam desse programa de desenvolver as habilidades de pesquisa necessária à formação.

Como a proposta desse trabalho foi analisar a integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito da pós-graduação e da iniciação científica, observamos que, por parte dos orientadores existem inúmeras dificuldades para que essa integração possa acontecer, além das apontadas pelos alunos bolsistas, de modo que, os participantes da IC conseguem fazer uma integração a partir do que vivenciam e observam nas atividades de pesquisa com a vivência em sala de aula; já os orientadores não conseguem desenvolver em sala de aula um trabalho articulado com as pesquisas que desenvolvem. Para essa impossibilidade, uma série de dificuldades foi apontada, conforme pontuamos ao longo do texto.

Outras dificuldades observadas para a quase inexistência de integração entre o ensino e a pesquisa são a pequena quantidade de bolsas distribuídas para o Nordeste e para a Bahia, pelo CNPq, se comparadas às do Sudeste; poucos professores fazendo pesquisa

com PIBICS, em relação ao quantitativo de professores da Faced, como mencionado por alguns professores entrevistados e também observado na lista do PIBIC onde são publicados os nomes dos professores contemplados com bolsas de IC; poucas bolsas disponibilizadas pelo programa para a Faculdade de Educação, o que pode ser reflexo dos poucos professores que solicitam bolsistas. Além disso, as exigências da Capes por publicações e conseqüente aumento das notas dos programas também faz com que os professores se sintam pressionados e sobrecarregados, acarretando diretamente no trabalho em sala de aula e na motivação para desenvolver projetos e trabalhar de forma integrada na graduação. Naturalmente que existem professores que negligenciam essa “obrigatoriedade” no âmbito de suas atividades em função do acúmulo de compromissos que assumem, inclusive com atividades extras, fora de suas atividades na universidade.

Diante do exposto durante todo o tópico em apreço, podemos avaliar que a integração entre ensino graduado e a pesquisa na Faced, dentro do âmbito da pós-graduação e da Iniciação Científica, se apresenta como um problema que necessita de uma preocupação e ações específicas para sua superação, se se deseja melhoria na qualidade do ensino graduado. Para que tal propósito seja alcançado, ou seja, que a integração da pesquisa com o ensino se torne uma realidade nos cursos de graduação, tanto dentro, quanto fora do âmbito da IC, entendemos que se faz que o ensino seja tão valorizado e cuidado quanto o é a pesquisa, dentro das universidades.

É importante registrar que nossas análises e conseqüentes conclusões estão fundamentadas pelas falas de alunos bolsistas de IC e de orientadores dos mesmos, por meio de entrevistas orais e escritas, além do subsídio da literatura disponível sobre o tema, conforme descrito na metodologia deste trabalho, não tendo sido feito nenhum outro tipo de observação, uma vez que para isso seria necessário utilizar outro tipo de metodologia. Esse registro, entretanto, não invalida os resultados obtidos, apenas esclarece que, para a discussão de aspectos que não entraram em pauta nesse estudo, como a observação sobre a metodologia de atividades dos bolsistas nos grupos de pesquisa ou dos professores em sala de aula, seria necessário outro tipo de metodologia.

6.2.3. O processo de implantação do mestrado.

Continuando a narrativa, o professor E relatou que, como já tinha mestrado na época, então o Reitor achou que ele (professor E) era a pessoa que podia fazer o mestrado funcionar e assim sendo, sua primeira ação foi convocar os estrangeiros, já contatados anteriormente pelo Reitor. Quanto a esses professores, eles estavam na Europa, tinham sido contatados pelo Reitor, mas a faculdade de filosofia não tinha providenciado nenhuma vinda deles e o que o professor E fez foi ligar imediatamente para as universidades e os fazer chegarem à Bahia, conforme relatou: Tinha uma professora inglesa que já estava trabalhando na Faced, mas, “excetuando-se ela, não tinha nenhuma outra pessoa que o Reitor tivesse trazido e foram essas pessoas que comigo fundaram o mestrado em educação que foi implantado na Bahia”.

É interessante abrir aqui um parêntese para destacar que, de acordo com a “Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação”, do ano de 1980, o curso de mestrado da Faced foi criado em 1972 - antes disso começou com um programa de treinamento -, e seu regimento aprovado nesse mesmo ano. Desde o início foi intitulado de Programa de Pós-graduação em Educação, que foi o nome dado pela equipe coordenadora na época. Como é possível observar, o nome do programa não sofreu alterações, tendo sido mantido, mesmo com as reformulações pelas quais passou com o intuito de atualizar e melhorar o programa.

Prosseguindo com o relato, o professor E disse que os professores estrangeiros vieram porque tinham experiência com pesquisa e tinham pós-graduação. Eram todos professores de universidades estrangeiras onde nenhum professor podia dar aulas sem pós-graduação. E assim foi implantado o mestrado, junto com esses professores. “Aí aconteceu a grande luta”, conforme palavras do professor E, que foi a seguinte:

Segundo o Reitor, o mestrado era para qualificar os professores da faculdade de educação, depois, provavelmente, outros se interessariam, mas, na verdade, era uma maneira de melhorar a qualidade da faculdade. Só que esses professores não queriam fazer concurso, não queriam ser selecionados, queriam entrar

automaticamente. Houve uma briga danada, o Reitor me deu todo apoio, e eu consegui que eles fossem selecionados. Selecionamos as melhores pessoas, não me recordo quantas pessoas foram; eram professores da faculdade, e um grupo muito bom ficou conosco. O grupo que queria entrar sem participar da seleção não ficou e eu não tenho notícias deles. Para trabalhar em pesquisa você tem que ter um mínimo de disciplina, aprender a entender a lógica da pesquisa, tem que ler um monte de livro estrangeiro, não tinha livro brasileiro na época (Professor E).

Nesse ponto, nosso questionamento foi assim colocado: se a intenção da criação do mestrado era qualificar os professores da Faculdade de Educação, não seria esperado que o ingresso fosse automático? No entanto, o professor E não admitia entrada sem seleção, justificando apenas que “não achava justo”.

Ademais, de acordo com o professor A, os cursos já iniciaram abertos ao público externo, não somente para os professores da Faced:

Nunca foi só para a casa. A intenção era para formar professores, mas nunca foi só para casa, não. *No início pensou-se assim*, mas não foi não. E o professor E, mais o pessoal da fundação do curso não aceitaria desse jeito. De início já foi para todo mundo (Professor A).

A afirmação do professor A é reforçada pelo que está escrito na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980), em relação à quantidade de vagas abertas: nesta Resolução consta que, na primeira abertura de inscrição apareceram 200 pessoas; o Programa começou com 104 e foi necessário restringir quando ficou definido que haveria curso de mestrado – o Programa iniciado em 1971 começou como um programa de treinamento de professores em serviço, com o apoio da UNESCO -. Foi então feita uma seleção e a primeira turma ficou com 32 alunos, que levaram em média 4 anos para concluir seus trabalhos (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980)²¹. Essas informações demonstram que, na prática, o curso da Faced, tanto de aperfeiçoamento, quanto de mestrado, não foi aberto para qualificar, inicialmente, professores da instituição - como era a intenção inicial e justificativa de sua criação -, mas sim, foi implantado para professores de instituições diversas desde o primeiro momento de sua abertura²².

²¹ Documento inserido nos anexos desse trabalho.

²² Sobre essa questão, ver trechos da resolução nos anexos desse trabalho.

Ainda conforme informações contidas na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980),

A partir da segunda turma essa média foi melhorando. Tivemos uma época com o programa cheio de alunos, mas já estamos com o fluxo normalizado. Agora são 38 todos dentro do prazo regular. Temos uma população discente muito variada desde o início do programa: economistas, assistentes sociais, médicos, pessoal de letras, etc., e um corpo docente pertencente a diversos departamentos: letras, psicologia, sociologia, ciências sociais, filosofia e os da Faculdade de Educação (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980, p. 17).

Naturalmente que a diversidade discente e docente é interessante e até desejável, pois pode promover uma interdisciplinaridade que só tem a contribuir para o aprendizado e aquisição de conhecimentos mais abrangentes a partir de visões e formações diversas. Entretanto, é interessante observar que, levando-se em conta que um Mestrado em Educação objetiva formar pessoal especializado em educação, estando aptos, posteriormente, para desenvolver projetos dentro dessa área ou trabalhar com o ensino, torna-se no mínimo curiosa à diversidade de profissionais participantes do curso na Faced, que incluía, entre outros profissionais, médicos e economistas; além do que, na lista discente apresentada, não apareceram – ao menos não na linha de frente – profissionais da área de educação.

Complementando o relato sobre a implantação do mestrado na Faced, o professor C disse ter feito sua graduação de Filosofia na Universidade da Bahia, Estado onde realizou também o Curso de Psicologia. Nessa época ainda não havia o curso de Psicologia na UFBA. Pouco tempo depois voltou para Aracaju, onde foi convidado a ensinar - ainda não havia universidade em Sergipe - na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que era o que havia na época. Ficou então em Aracaju por um tempo e depois foi, no ano de 1967, fazer um Mestrado na USP. Ele relata que seu professor-orientador na USP tinha saído havia pouco de Brasília porque, com os militares, praticamente todos os grandes pesquisadores que foram para a Universidade de Brasília pediram demissão: “pediram para sair porque havia uma perseguição lá e eles não quiseram

ficar. Então, esse professor voltou para São Paulo e eu fui fazer o Mestrado lá, com ele”. Após o mestrado em São Paulo, o professor C resolveu fazer o doutorado e inscreveu-se para uma bolsa na Universidade Francesa, do Governo Francês e, ganhando a bolsa, foi fazer o doutorado. Quando voltou, com doutorado em psicologia da aprendizagem, foi para Sergipe, para a Universidade, pois nessa época já havia Universidade lá. Seu retorno para a Universidade de Sergipe, após o doutorado, aconteceu na mesma época em que estava começando o Programa de Pós-Graduação na Faced: “esse Programa era patrocinado pela UNESCO e essa entidade tinha mandado vários professores para dar cursos, iniciando, sensibilizando professores para fazerem o mestrado. Esse movimento foi muito importante na época de fundação do mestrado na Faced” (Professor C).

Dando continuidade, o professor C afirmou que:

Realmente foi o professor E quem segurou, ele teve muito trabalho convidando o pessoal de fora. Era só dando cursos, ainda não era um Programa de Pós-Graduação formal. Então, ele (professor E) sabendo que eu tinha voltado com esse Doutorado - havia muita carência de Doutores naquela época -, ele mesmo ainda não tinha concluído o Doutorado, mas era uma pessoa que já fazia pesquisa há algum tempo na área de Sociologia, ele então me convidou para ir a Salvador e ficar lá. E foi um entendimento entre o Reitor da Universidade da Bahia e o Reitor da Universidade de Sergipe, para que inicialmente me cedesse para ir para lá. Eu era Titular da UFS e fui para a UFBA como adjunto porque Titular era só para quem tinha feito a Tese lá. Então eles conseguiram que o Reitor da USF me cedesse para a UFBA sem ônus para a UFS. Eu fui para a Bahia e comecei ainda no ano de 1970 (Professor C).

O professor C tinha terminado em janeiro do ano de 1970 o seu doutorado e no final do ano já estava em Salvador dando um curso para alunos que eram, na prática, todos eles professores da Universidade de Sergipe, de Alagoas e da Bahia; era um curso que já era uma antecipação para o mestrado, era uma espécie de especialização, conforme o professor C, pelos seguintes motivos: ainda não tinha formalizado o mestrado, mas já iam alunos (professores) de Maceió, de Aracajú e de Salvador, que precisavam, porque a Federal estava começando a exigir que os professores que, naquela época, só tinham graduação, comessem a fazer pós-graduação. O curso era inicialmente uma espécie de

especialização com certificação; era para começar. Porque para começar o mestrado tinha que ser feita toda a regulamentação, todo o Estatuto, o Regimento interno, criar um colegiado; e foi-se fazendo isso aos poucos, segundo o professor C.

O primeiro colegiado foi criado depois de determinado tempo “e se trabalhou muito nessa primeira fase”, conforme palavras do professor C, porque a faculdade não tinha dinheiro e a Universidade não tinha ainda lugar para a pós-graduação: “foi um recurso da UNESCO. Eu viajei algumas vezes, o professor E também, para discutir com o Ministro do Planejamento, a fim de conseguir recursos para a criação do mestrado. Depois de muito empenho nosso finalmente esse mestrado foi criado e o professor E foi o primeiro coordenador”. O professor C considera interessante que o mestrado de educação se dava na Faculdade de Educação, mas, a maioria dos professores *não era* (grifo nosso) da Faculdade de Educação. Na verdade, para aceitarem que ele fosse para lá, teve que ser como professor da Faculdade de Ciências Humanas, como professor de psicologia:

Tive que trabalhar em psicologia, inclusive cheguei a ser coordenador do curso e professor de pesquisa de psicologia e ao mesmo tempo no mestrado eu era professor e orientador de pesquisa. Tinha o professor F, ele tinha acabado de fazer um curso nos EUA ou na França, era o único com Título. O professor E, por exemplo, era da Faculdade de Filosofia; eu tive que ir para a Faculdade de Filosofia, foi uma exigência, parece que não acharam lugar ou não me quiseram na Faculdade de Educação, e como estavam precisando de professor lá em psicologia, então me exigiram isso; eu tive que ficar em dois lugares, lá e cá. E professor E também era de lá; e [...] que tinha o mestrado e era de letras, a professora [...] que era doutora, mas da Faculdade de Letras, então essas duas, a professora E convidou para vir para cá. Depois chegou o professor A, que também foi ligado a filosofia. Os professores da casa começaram a estudar no mestrado. A professora [...] chegou a ser coordenadora geral de pesquisa da Universidade, no entanto, era aluna de lá do mestrado. A professora [...] também, chegou a ser diretora do Ministério da Educação e era professora de lá, mas era aluna do mestrado também (Professor C).

O professor C complementou relatando que o Mestrado em Educação foi fundado com professores de outras Faculdades da UFBA, porque não tinha quadro lá -, a Pós-graduação no Brasil começou nos anos de 1970, o que explica a pouca quantidade de professores pós-graduados na época -. Conforme suas palavras havia ainda um

problema a mais: “havia uma dificuldade, o professor E não era uma pessoa fácil; muito inteligente e muito dedicado ao trabalho, mas, ele não era uma pessoa fácil de conviver. Então havia certa dificuldade, porque nós não éramos de lá da Faced, é natural”. Entendemos, com essa fala, que o professor C se referiu aos conflitos que ocorreram durante a implantação e no início do mestrado, entre eles e o pessoal da faculdade de educação.

Em relação aos docentes do mestrado, o professor E afirmou que fez um documento e mandou para o Reitor, que o chamou e disse o seguinte: “Estou inteiramente de acordo”. Segundo suas palavras: “Ele estava de acordo que eu ia selecionar as pessoas que ficariam no mestrando, lá em educação”.

De acordo com o professor E, os professores chamados para dar aulas no curso de mestrado eram estrangeiros, e alguns brasileiros. “Peguei uma pessoa da área de direito, teve gente de economia, peguei os melhores professores da cidade de salvador”.

Ele relata que:

Não podia fazer com o pessoal da escola porque não tinha formação em economia baiana, economia brasileira, alguns não tinham formação, por exemplo, em línguas estrangeiras, então você não podia fazer isso, você tinha que fazer com que viessem de fora, que professores de fora da faculdade fossem convocados (Professor E).

No sentido pontuado pelo professor E, de que o pessoal da faculdade de educação, assim como muitos brasileiros, não tinha formação adequada para dar aulas no mestrado, não podemos esquecer que, nas décadas de 1960 e 1970, vários movimentos estavam eclodindo pelo país e, antes mesmo da fundação da Faced, de acordo com Bomeny (1993), estudantes diagnosticavam o fracasso da universidade em sua missão cultural, profissional e social:

Culturalmente, por não ser repertório de cultura nacional e por não se preocupar com a pesquisa; profissionalmente, por não formar profissionais para atender às exigências da realidade do país (grifo nosso); socialmente, pelo caráter antidemocrático do acesso ao ensino superior, bem como por formar profissionais

individualistas, sem maior preocupação com os problemas da sociedade (FÁVERO, 1977, p.46 apud BOMENY, 1993, p.6).

Acreditamos que a falta de formação adequada decorria da fragilidade dos próprios cursos de graduação, que não preparavam os professores para enfrentarem desafios maiores, como um curso de pós-graduação – como no caso de parte dos professores da Faced na época -, ou com embasamento mínimo para poder tomar parte, de alguma forma, na implantação do mestrado na Faculdade de Educação, ficando essa tarefa exclusivamente nas mãos de professores de fora da instituição, por falta de pessoal da casa preparado para poder contribuir.

Voltando aos movimentos que eclodiam na época, conforme Bomeny (1993), os alunos marcaram presença na luta pela Reforma Universitária, reivindicando autonomia universitária; regime integral para o trabalho docente; abolição da cátedra vitalícia, *melhoria da formação dos professores* (grifo nosso); participação do corpo docente, discente e grupos de ex-alunos profissionais, através de um critério de proporcionalidade, na administração da universidade e, não reeleição por mais de um período.

Observamos, no parágrafo acima, que a qualificação dos professores já era pauta de discussão no movimento da Reforma Universitária, da mesma forma que a preocupação com a pesquisa e com a falta de professores preparados para a prática da mesma, o que foi incluído no documento da Reforma. Compreendemos, dentro daquele contexto, a vinda de professores estrangeiros para ajudar na implantação do mestrado, uma vez que tínhamos poucos professores preparados para isso, mas, sem deixar de pontuar que era uma “deficiência” da própria universidade.

6.2.4. O formato do mestrado: base de pesquisa e disciplinas.

Sobre a base de pesquisa e disciplinas do mestrado, o professor E contou em seu relato que precisava ensinar a fazer pesquisa e, geralmente, tinha que separar a pesquisa de campo da pesquisa de estrutura teórica da pesquisa: “Eu dava metodologia de pesquisa, dava sociologia e convidei gente de coisas que eu não sabia fazer, como por exemplo,

organização política brasileira era o pessoal de educação, que eram muitos dos estrangeiros que vieram, um desses estrangeiros era de Buenos Aires”.

Ainda em relação à entrada dos professores no mestrado, o professor E deu prosseguimento:

[...] E alguns professores da Faced queriam os trabalhos deles e o que existia na faculdade eram professores de graduação, que não tinham mais que curso de graduação também. Não é que queriam ser professores pós-graduados; queriam se qualificar para serem professores do mestrado, ou entrar no mestrado sem exame, para não ter que se expor mostrando que eles não estavam preparados. Ai é que foi a luta, com muita gente que ficou contra e outras que ficaram grandes amigas minha. Logo de inicio o professor G foi um dos mais compreensivos. Ele tem uma cabeça muito boa, tinha aquele tipo de cabeça de gente que só queria tirar as coisas do papel, e o pessoal do papel se chatearam mesmo, reagiram, fizeram confusão, não queriam que eu fizesse uma seleção deles para fazer o mestrado, eles queriam entrar todos de qualquer jeito, na ideia de que, quando chegassem lá, eles iam negociar informalmente como ganhar o título, sem ter feito tudo certinho. Aí eu tive briga, e por isso o Reitor me deu todo apoio, foi muito meu amigo e graças ao apoio muito grande dele as coisas continuaram andando (Professor E).

Esse é um olhar e posicionamento do professor E e não foi possível verificar – nos limites desse estudo - até que ponto reflete a realidade. Além de que, foi possível observar, na fala do professor E, que se desejou trabalhar com os melhores professores, aqueles que já tinham algum “manejo” com o universo da pesquisa e da literatura estrangeira, o que entendemos ter sido um dos fatores responsáveis pelos conflitos ocorridos dentro da instituição.

6.2.5. A aprovação do Mestrado pelo MEC.

Com respeito à aprovação do mestrado, o professor E relatou que houve uma batalha conduzida por ele e que no final levou a aprovação pelo Governo Federal, pelo Ministério da Educação: “Essa foi outra luta bastante atrapalhada, por causa da intervenção da direção da faculdade de educação; porque a faculdade deveria estar

providenciando e não providenciava. Eu comecei a fazer a documentação necessária e consegui que fosse aprovado, mas, foi uma das lutas que houve”.

Eu não tive nenhuma briga com o pessoal da faculdade, me dou bem com eles até hoje, mas, o problema é o seguinte: naquela época um dos professores da Faced gostava de monopolizar totalmente, mesmo sem condição de fazer: por falta de tempo, porque não sabia fazer, enfim, ficava um negocio enrolado, e foi isso que fez o Reitor me chamar: eu estava em sociologia e ele me chamou para ir para educação (Professor E).

O professor E complementou: consegui a aprovação; mas, credenciamento, foi o prof. C quem providenciou junto comigo e acabou conseguindo, por meio de suas viagens a Brasília. Nesse ponto, consideramos importante colocar aqui o relato do professor C na íntegra, uma vez que ele descreve os principais passos para conseguir o credenciamento do mestrado:

Na época do professor E, fizemos o regimento, criamos o colegiado e depois foi a luta para o reconhecimento, que demorou muito, porque naquela época tinha pouquíssimos programas no Brasil. O Ministério exigia muita coisa; titulação dos professores, quantidade de livros na biblioteca... Era um material enorme que tinha que reunir. Na verdade a gente tinha autorização, mas não tinha reconhecimento, e formamos pessoas no mestrado ainda sem estar totalmente reconhecido. Eu lembro de que, quando [...] estava para tomar posse, eu fui à Brasília conversar com [...], que estava com o nosso processo. Eu conheci [...] antes do golpe, ele era do Pará, e quando o [...], Ministro da Educação, chamou [...] para ser o chefe lá, do primeiro grau, e ele ficou lá em Brasília, depois retornou a Universidade e tal. Então, eu fui conversar com [...], discutir o Programa para ver se era aprovado. Sei que foi um trabalho para a gente conseguir o reconhecimento. Eu acho que foi depois de 1977, 1978... Sei que foi uma papelada imensa: se fazia a relação de todos os livros que tinha na biblioteca, para mostrar que tínhamos condições de ter um programa de mestrado na faculdade. Na época em que a UNESCO apoiou o programa, começou dando dinheiro, a gente não tinha nada; ela comprou muitas revistas e depois não continuou a assinar as revistas. Mas tinha que ter um acervo bom em termo de educação, e atualizado. Então, a gente conseguiu depois, já no fim, depois dessa minha ida para conversar com a pessoa que estava com o processo para ser apresentado no Conselho Federal de Educação. Hoje é diferente, a universidade tem a autorização de criar seus programas, tem autonomia. Naquela época tudo dependia do Conselho Federal de Educação, da aprovação (Professor C).

No relato do professor C, observamos que ele teve ativa e crucial participação na luta pelo credenciamento do mestrado. Sobre esse credenciamento, na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação, de 1980, assim está descrito:

O atual currículo de Mestrado foi aprovado pela Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa (Parecer 164) em sessão de 10/07/1978, após vários anos de discussões constantes entre o corpo docente, discente, visitantes e convidados. Em 07/11/1979 foi aprovado pelo CFE o parecer nº1505/79 com voto da relatora favorável ao credenciamento do Curso, pelo período de cinco (05) anos, homologado pelo Ministro da Educação em 31/01/1980 (Documenta de 02/02/1980). Em 07/03/1980, após recurso da Coordenação do Programa ao CFE foi aprovado o parecer 262/80, homologado pelo Ministro da Educação em 17/04/1980 e publicado na Documenta do dia 22, ficando mantidas a denominação das duas áreas de concentração propostas: Ensino e Ciências e Ciências Sociais Aplicadas à Educação²³ (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980).

Ainda conforme relatado na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em educação (1980), além do curso de Mestrado o Programa de Pós-graduação da Faced ofereceu, no período compreendido entre sua criação até o início da década de 1980, diversos cursos de especialização, Aperfeiçoamento e Nivelamento em convenio com outras instituições, bem como outras atividades tais como cursos, simpósios, mesas redondas, abertas a um público mais amplo interessados em problemas da educação. E mais:

No primeiro semestre de 1980 foi aprovado, pela Câmara de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa, o Projeto de um curso de Especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior, que passa a integrar o elenco de atividades deste Programa, podendo vir a ser oferecido de forma regular para atender à demanda existente nessa área (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980).

Muito importante a iniciativa de criação de um curso em Programação e Metodologia do Ensino Superior. Hoje o curso não está ativo, mas, existe uma disciplina optativa chamada Metodologia do Ensino Superior, que, a nosso ver, deveria ser obrigatória, pela importância que tem na formação docente.

²³ A esse respeito, alguns trechos da Resolução encontram-se nos anexos desse trabalho.

Dando continuidade ao relato, o professor E ficou alguns anos como coordenador da Pós e, em determinado momento, o mesmo conversou com o professor C e disse-lhe que ia sair da Faced. Entrou então o professor A como coordenador, pois ele era da casa e pediu que o professor C ficasse como vice-coordenador dele, porque o professor C de fato trabalhou muito, tanto em Psicologia como em Educação: O professor A era professor da Faculdade de Educação e já tinha feito pós-graduação fora e então pôde ser professor do mestrado. Era então o único. Foi por volta de 1975 que ele assumiu. Logo, primeiro o coordenador foi o professor E, o professor C era a vice dele e depois, com a chegada do professor A, o professor C passou a ser vice deste.

Depois de algum tempo de funcionamento, o curso passou por alguns momentos de inflexão, natural em todo processo de ensino-aprendizagem. Quem fala sobre esses momentos é o professor G.

6.2.6. Momentos de inflexão

Sobre os momentos de inflexão na estruturação do curso, o professor G relatou que, na década de 1980, houve um movimento muito grande de reação à ditadura e uma parte desse período ele não estava no Brasil, estava cursando o doutorado no exterior e só voltou em 1982, mas, acompanhou todo o movimento de onde estava, através de mensagens via telex, e outros meios de comunicação da época. Quando chegou, em 82, retomou os contatos e as atividades no mestrado, quando foi então criado o primeiro grupo de pesquisa, uma linha chamada “Currículo, essência e contexto” ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação:

Porque naquela época a avaliação da Capes começava a ser mais exigente, e aí, então, nós tivemos que nos organizar. O nosso grupo resolveu fazer - os mestrados que estavam na época -, nós resolvemos fazer um trabalho, que foi um trabalho inicial de avaliação do próprio mestrado. Não tinha professores no grupo. Era eu somente, mas, participaram naquela época professores que eram meus orientandos de mestrado. Então o grupo foi criado com os meus mestrados e alguns alunos do mestrado que tinham interesse em participar de pesquisa, e que aí se juntaram. Quem foi um grande estimulador desse grupo e que ajudou muito e não chegou a ser membro do grupo, obviamente por causa das responsabilidades que ele tinha, foi o coordenador do programa de pós-graduação na época.

Depois ele foi diretor da escola, então, ele foi bastante incentivador, e quando nós levamos a ideia, ele abraçou com todo interesse, então nós criamos esse grupo (Professor G).

De acordo com o professor G, o trabalho do grupo ajudou muito na reformulação do próprio Programa de educação. Foi um trabalho que os ajudou a avaliar o próprio mestrado e durou todo o ano de 1982²⁴. O mestrado foi avaliado no sentido de que:

A gente nunca considerou currículo como grade. Nós avaliamos o currículo. Nós tentamos ver como era que estava à distribuição das disciplinas, porque tinha a área de concentração, e aí naquela época eram duas áreas de concentração: Ensino e Recursos humanos. E nós fizemos uma avaliação dessas áreas de concentração, fizemos uma avaliação das disciplinas, mostramos, por exemplo, o que existia de repetição entre disciplinas, trabalhamos com a questão de que se dava pouca intensidade às questões da própria educação brasileira. Tanto que é a partir daí que esse mestrado vai se tornar mestrado em educação brasileira. Logo, pouco depois ele muda para ser em educação brasileira e dá mais enfoque nas questões de educação do Brasil e nas questões brasileiras de educação. Isso foi uma contribuição que foi dada; o grupo levou, o colegiado acatou, discutiu mais profundamente, elaborou mais, e aí então foi feita essa mudança (Professor G).

É importante esclarecer que, de acordo com a Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980), ao ser aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o parecer 1505/79 com o voto da relatora favorável ao credenciamento do curso e homologado pelo Ministro da Educação em 17/04/1980, como colocado anteriormente, ficaram mantidas as duas áreas de concentração do programa, a saber: Ensino e Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Ensino e Recursos Humanos foi anterior a esses anos. Esta configuração permaneceu até a reforma curricular realizada no período de 1983 -1987 ocasião em que tais áreas foram fundidas em uma única: Educação brasileira.

²⁴ O professor não soube informar sobre a documentação desse trabalho e o mesmo não foi localizado em nossas buscas na Faced.

Naturalmente outros momentos de inflexão ocorreram ao longo do tempo, até chegar a área de concentração atual do programa. No ano 2000, foi adotado pelo PPGE como Área de Concentração:

Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica”. Ao adotar por área de concentração sua proposta de formação a conjugação entre Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, o PPGE afirma seu compromisso com a educação pública de qualidade em todos os níveis e expressões. Nessa perspectiva, toma por eixos inspiradores das suas várias Linhas de Pesquisa: a práxis educativa como mediação dos processos de constituição do sujeito social em educação e das formas de singularidade na sociedade, a pluralidade, a diversidade e a desigualdade como pressupostos para a construção da educação contemporânea²⁵.

Voltando ao relato do professor G sobre os grupos de pesquisa da época, ele colocou que o grupo de pesquisa NEPEQ, que depois passou a se chamar PECT, trabalhava com a relação de currículo, trabalho e conhecimento. Ainda no que se refere a este grupo, o professor G assim falou:

Nós fomos o primeiro grupo financiado. Tivemos financiamento do CNPq. Nós fomos o primeiro grupo da faculdade a trabalhar com o INEP. Inclusive o INEP fez uma publicação, mas aí já foi na década de 90, a gente era NEPEQ (Professor G).

Conforme palavras do professor G, o significado da sigla NEPEQ era Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Trabalho e Conhecimento, mas devido a conflitos internos – não especificou quais os conflitos -, a sigla passou a significar Currículo, Ciência e Tecnologia. Este foi o primeiro núcleo institucionalizado de pesquisa. Começou no ano de 1982 e em julho de 1990 foi devidamente registrado. Dentre os membros do NEPEQ estavam já alunos de IC que recebiam bolsas tanto do CNPq quanto do PIBIC, nesse momento já em funcionamento na UFBA. Vale destacar aqui a participação de alunos de graduação no grupo, por meio da IC, uma vez que consideramos essa uma das formas mais eficazes de integração entre o ensino e a

²⁵ Fonte: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>

pesquisa – não querendo dizer que seja a única - e sobre a qual falaremos mais amiúde em tópicos posteriores a este.

Além do NEPEQ outros grupos de pesquisa foram formados na Faculdade de Educação na década de 80, cujos campos de pesquisa permeavam sobre as temáticas, Trabalho e Educação; Direito e Educação; Política e Educação; Arte e Educação e Supervisão Educacional. Em 1984 o projeto deste último grupo de pesquisa recebeu financiamento do IAT, que tinha como objeto de estudo fazer levantamento e análise dos instrumentos de alfabetização em uso na Zona Rural do estado da Bahia. No que tange este projeto o professor D tece os seguintes comentários:

Essa pesquisa de alfabetização foi coisa maravilhosa, tem uma publicação dela que o IAT deu um nome horroroso, que foi “Levantamento, estudo e análise dos instrumentos de alfabetização na zona rural do Estado da Bahia”. Esse trabalho levou dois ou três anos, foi um trabalho lindíssimo, você via os alunos de pedagogia mudarem de perspectiva, mudarem de visão, porque eles todos eram aqui da faculdade, não saiam daqui (Professor D).

Ainda tendo como foco de discussão este projeto, o professor D continuou a explanação:

A respeito dos alunos de pedagogia que mudaram a visão, naquela época eles ainda não eram alunos de iniciação científica, então, nesse sentido, a pesquisa na formação desses alunos foi assim muito importante. Porque eles tinham uma visão assim só de sala de aula e aí quando eles foram vivenciar, pesquisar e foram a campo ver como isso acontecia, isso aí enriquece muito a formação. Foi inacreditável. Porque no nosso grupo autonomia era a palavra chave. E não só palavra chave era eixo de formação. Nas reuniões a gente discutia o trabalho a ser feito e todo planejamento, as sugestões básicas vinham de todos os estudantes (Professor D).

Muito interessante o relato do professor D, pois sinaliza bem a participação ativa de alunos de graduação nos projetos de pesquisa e de iniciação científica dos mesmos, ainda que de modo não institucionalizado, e mostra, também, a integração entre o ensino e a pesquisa ao levar os alunos a refletir, analisar e comparar a prática com a teoria estudada em sala de aula. Isso desperta o espírito inquiridor, investigativo e crítico. Nas palavras de Santos (2011, p. 23) leva também a: “[..] Problematizar

criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica”. Mesmo se reportando especificamente a formação docente, consideramos que os requisitos destacados por Santos, são importantes em qualquer tipo de formação profissional.

Cabe destacar que, segundo o professor G, foi entre os anos de 1982 e 1984 que surgiram os primeiros alunos de Iniciação Científica dentro da Faced. Nesta época utilizava-se o termo Experiência em Pesquisa ao invés de Iniciação Científica, porém, a função e o objetivo eram os mesmos. Não havia bolsas, como no caso do PIBIC, a não ser em casos isolados onde a pesquisa era financiada e se podia pagar uma bolsa aos alunos, mas, a maior parte era formada por voluntários interessados em aprender a fazer pesquisa.

Retornando aos Grupos de Pesquisa, cada grupo passou a fazer parte, naquela época, de uma linha de pesquisa. Em relação à formação desses grupos, vale considerar as palavras do professor G:

A linha de pesquisa na verdade, para falar bem claramente, as linhas de pesquisa foram mais no estilo fantasia porque tinha que se agrupar, e eu me lembro do primeiro agrupamento, que foi: o que fulano faz? O que fulano estuda? E aí foi. Aquele que tinha uma semelhança que mais se aproximava daquele grupo se juntava (Professor G)

As linhas de pesquisa surgiram antes dos anos 90, porque como foi exigência da Capes a pós-graduação teve que fazer as linhas de pesquisa. A este respeito o professor G tece os seguintes comentários:

Quando houve a reforma do mestrado, houve muita mudança no sentido de estruturar a pesquisa, e aí a Capes começou a exigir mais, que o eixo de pesquisa fosse mais explícito, fosse mais organizado. [...] Até porque todos os grupos estão ligados à pós-graduação. Na realidade, a Capes pedia áreas de concentração e linhas de pesquisa. Depois veio a solicitação de que todos os grupos se organizassem em linhas de pesquisa, e aí toda programação no Brasil teve que se

organizar em linhas de pesquisa. Eu lembro que nessa época fui membro do comitê da capes, de 1985 a 1990 e nessa época se deu muita importância a questão de trazer a pesquisa como eixo básico da formação e o grupo de educação foi fundamental nisso na Capes (Professor G).

Ainda sobre esta década os professores G e F assim se colocaram:

O “bum” mesmo desses grupos foi na década de 1990, porque foi quando começou a maior exigência de institucionalização da pesquisa. [...] Quando houve a reforma do mestrado, houve muita mudança no sentido de estruturar a pesquisa, e aí a Capes começou a exigir mais, que o eixo de pesquisa fosse mais explícito, fosse mais organizado. [...] Não é que a pesquisa seja recente, a institucionalização da pesquisa que é. (Professor G)

Basicamente eu acho que a existência da pós-graduação deu um empurrão, evidente, para uma pesquisa mais organizada. (Professor F).

Para o professor F as cobranças da casa e o próprio plano nacional de pós-graduação, começaram a criar uma mentalidade de que a pós-graduação era para produzir novos conhecimentos e então se começou, em 1992, a trabalhar nesse sentido:

Eu era o coordenador e tinha um professor que era vice coordenador. Então, esse vice coordenador tinha um papel enorme naquela época nessa concepção; então ele também nessa época já era um polo; eu e outra professora da casa éramos um polo; outros professores eram também cada um, um polo. O vice coordenador também agregou muitas pessoas em volta dele, ele era muito carismático, era um tipo de guru. Ele tinha grandes ideias e era muito mais um grupo de reflexão do que grupo de pesquisa; era um grupo de discussão. Ele atraiu muitas pessoas para perto dele, mais a linha dele era a questão da história, questão da ciência, do desenvolvimento da ciência historicamente, ele era da área de física, então ele agregou essas pessoas para discutir ciência, discutir o desenvolvimento científico, ele tinha uma tendência pós-modernista, ele criou o que se chamava história - esqueço o nome que ele utilizava -, mas ele tinha um grupo envolvido e também tinha uma pessoa, um professor, que transferiu do Rio para a UFBA, que era interessante para as questões Afro brasileiras, para o movimento afro brasileiro, então ele criou um grupo que estudava a identidade afro brasileira etc. e tal (Professor F).

Continuando, o professor F informou que foram gastos seis meses montando esses projetos, e já em 1993, tinham reuniões com esses grupos de pesquisa que ainda não eram exatamente grupos de pesquisa:

Era grupo de professor esse, de professor aquele, ou seja, era grupo dos professores; tinha meu grupo e de outra professora - eu acho que naquela época tinha cinco grupos -, cada grupo produzia um documento sobre o grupo que defendia, as produções, metas de cada grupo (Professor F).

Dando continuidade, o professor F relatou que foram estabelecidos regimentos que foram aprovados em 1993, e a partir disso os grupos passaram a ser valorizados, deram-se a eles responsabilidades formais dentro do programa; cada pessoa tinha que pertencer a um grupo ao entrar. Estes grupos foram grupos que passaram a fazer seleção a partir de 93, a partir da aprovação do Regimento do Programa, em abril de 1993. Foi a partir da aprovação pela Câmara de Ensino e Pesquisa que o programa começou a funcionar, e foi orientado por grupos de pesquisa. No decorrer do tempo, outros grupos foram aparecendo e outros grupos foram morrendo. Em determinado momento, um ou outro grupo de certa forma fica fragilizado e cria-se um novo grupo, como um grupo de Política que surgiu e começou a se fortalecer, enquanto outro grupo, o de Educação e Trabalho, começa a se fragilizar “porque eu passo para o grupo de política, um professor não consegue fazer o doutorado – não por falta de competência, pois era pessoa muito competente - e sem o doutorado não podia atuar na pós-graduação” (Professor F).

Tudo isto aconteceu no ano de 1993 e é quando se constrói o Programa de Pós-graduação com grupos temáticos, porque em 93 é que foi aberto o programa com o mestrado e doutorado juntos, pois até então funcionavam separados.

A gente então tinha que ir e apresentar todo o projeto integrado, para ser aprovado na Capes. Eu e o coordenador daquela época preparamos um documento em que a gente estava trabalhando com toda essa ideia de grupos de pesquisa como base do programa. Então essa já foi uma tendência do programa: nós seríamos o primeiro programa a fazer isso, porque foi exatamente no momento que a gente estava fazendo a transição no sentido de começar a perceber a pesquisa como finalidade

principal de programa de pós-graduação, antes era muito mais a questão de titulação, [...] as pessoas buscavam seus títulos porque era uma exigência da lei para ser professor; então era uma correria para buscar seu título por que já eram professores, mas tinham medo de perder até suas posições, por que a lei exigia pós-graduação (Professor F).

Dessa forma, segundo o professor F, a partir do Plano Nacional de Pós-graduação de 1986 a 1989 - esse Plano Nacional estabeleceu que a pós-graduação fosse o locus para a pesquisa; o ponto central para a produção científica no Brasil - “esse foi o Plano Nacional, mas isso não significou que foi posto em prática imediatamente; ele estabeleceu as diretrizes, a mentalidade de que se precisava de um novo tipo de pós-graduação, orientado para a pesquisa”. Mas, a partir das orientações contidas nesse Plano, começaram a organizar o programa em função de grupos e de linhas de pesquisa; a própria Capes, a partir de 1980, começou a valorizar a produção científica e a exigir que cada programa estabelecesse linhas de pesquisa “isso era exigência da Capes. Começaram a cobrar relatórios anuais, então nós tínhamos que fazer” (Professor F).

As linhas de pesquisas hoje estão todas vinculadas à pós-graduação, cuja atual área de concentração, como vimos, é Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, resultado de outros momentos de inflexão, análises e avaliações do programa.

Após a implantação do mestrado, veremos, a seguir, como se deu a implantação do doutorado na Faced.

6.3 A implantação do Doutorado em Educação na Faced.

Como desdobramento do desenvolvimento do Mestrado em Educação da FAGED/UFBA, no decorrer dos anos de 1980, fortaleceu-se a ideia de criação e implantação do Curso de Doutorado em Educação. Primeiro ele foi pensado para ser regional, com etapas realizadas na UFBA e em outras universidades da região. Contudo, esta não foi a ideia que se concretizou, sendo que no ano de 1992 foi implantado o Curso de Doutorado em Educação, com base na docência e produção científica. Logo depois, em 1993, a unificação do Mestrado com o Doutorado em Educação teve como

princípios a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a integração ensino-pesquisa. E é neste momento que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) se reestrutura a partir de linhas de pesquisa, fortalecendo, desse modo, a investigação científica no âmbito da pós-graduação.

6.3.1 O início da implantação do doutorado na Faced

A década de 1980 foi movimentada e de crescimento acadêmico para várias universidades no Brasil. De acordo com Boaventura (1994), ao longo da referida década, a pós-graduação no Nordeste perseguiu a ideia da criação de um Doutorado em Educação, fruto de uma ação interinstitucional, congregando o esforço e a cooperação das universidades da região. Concordou-se, desde o princípio, com a participação das instituições envolvidas no que se refere aos aspectos acadêmico-administrativos e financeiros, com direitos e responsabilidades iguais para todas. O projeto de doutorado em educação da UFBA, consciente da sua vinculação regional e minimizando as dificuldades institucionais que impossibilitaram de início as ideias originais, manteve a possibilidade de realização do doutorado por associação com os demais programas de pós-graduação da Região Nordeste. Contudo, considerando-se o pressuposto de que um doutorado em educação deve basear-se na docência e na produção científica, a implantação do doutorado em educação devia ser vista como um esforço de integração das atividades acadêmicas em nível de pós-graduação, possibilitando, desse modo, um apoio aos mestrados. O doutorado, dessa forma, permitiria a sustentação, a consolidação e a plenitude da pós-graduação em educação na UFBA.

Intimamente ligada à questão da formação dos docentes, está também a importância singular do doutorado para a pesquisa educacional, posto que este nível de pós-graduação tem na produção científica de alta qualidade um de seus pilares. Por esta razão, espera-se que a implantação do doutorado estimule gradativamente a investigação, no sentido de tentar atingir um maior rigor de análise da problemática educacional e, ao mesmo tempo, incentive a busca de soluções criativas apropriadas à realidade educacional da Bahia, da Região e do País. Assim, o projeto de um Doutorado em educação deve iniciar-se desde já, com um mapeamento de núcleos temáticos em pesquisa e ensino existentes, para que a sua consolidação constitua-se num dos pontos acadêmicos básicos deste Doutorado (BOAVENTURA, 1994, p. 80).

Ainda conforme Boaventura (1994), um dos pressupostos que nortearam a proposta do Doutorado em Educação foi à crença de que este nível de pós-graduação asseguraria uma elevação na formação regular dos docentes, *notadamente dos docentes – pesquisadores* (Grifo nosso), capacitando-os para compreenderem, com criticidade, criatividade e rigor, a educação, sem isolá-la da questão mais ampla da educação brasileira e do conhecimento universal produzido nesta área. Outra premissa foi a de que havia uma problemática educacional própria, havendo algumas temáticas já consolidadas em termos de ensino e de pesquisa pelo Mestrado em educação, havendo então, por consequência, uma razoável produção em áreas como educação básica, pré-escola e, política educacional, educação de adultos, educação e trabalho, entre outras temáticas. Partiu-se então do pressuposto de que, em um programa de doutorado, seria fundamental assegurar a indissociação entre investigação e docência e entre teoria e prática (BOAVENTURA, 1994). Este autor complementa:

Explicita-se a relevância de um programa de doutorado como matriz, para fomentar a consciência histórica da realidade educacional brasileira, nordestina e baiana, elevando o rigor de análise da investigação e da docência. Para tanto é imprescindível uma orientação teórico-metodológica que possibilite a clarificação e a transparência das posições teóricas que embasam as diferentes temáticas e a sua contribuição para a construção do conhecimento social (BOAVENTURA, 1994, p. 81).

A fala de Boaventura (1994) sobre a indissociação entre investigação e docência, teoria e prática, comunga com a de autores que também são favoráveis a essa indissociação, como Demo (1996) e Therrien (2006) entre outros, que primam pela indissociação entre o ensino e a pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de

1988, por meio do Artigo 207²⁶ privilegia a instituição Universidade; ao se referir à universidade, o referido Artigo não resume o ensino superior à graduação ou que as atividades de pesquisa fiquem restritas a pós-graduação. Ao contrário, ensino, pesquisa e extensão são colocados como indissociáveis e, assim sendo, devem fazer parte de todo o conjunto de ações e atividades universitárias, permanentemente, o que reforça a pertinência da fala de Boaventura (1994), quando este colocou que “seria fundamental assegurar a indissociação entre investigação e docência e entre teoria e prática” no Doutorado em Educação da Faced.

Sobre a implantação do doutorado, o professor A, assim falou:

Como Coordenador do grupo de trabalho para a criação do Doutorado em Educação na UFBA, trabalhei com um grupo de professores da instituição e, com a experiência de duas décadas de Mestrado, projetamos o Doutorado em Educação. Assim, em 6 de novembro de 1991, a UFBA aprovou o projeto de Doutorado em Educação, conforme parecer da Câmara de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa. Logo após, no dia 28 de novembro, a então Diretora da Faculdade de Educação da UFBA instalou o colegiado que elegeu o coordenador do doutorado. A UFBA foi a primeira universidade do Nordeste a criar o Doutorado em Educação²⁷ (Professor A).

Conforme o professor A, quando ele retornou, em 1987 – esteve fora em período anterior - a faculdade o indicou para trabalhar no doutorado em educação. Aí foi a fase de trabalho com o doutorado, *até então não tinha nenhum doutorado em educação no Nordeste* (grifo nosso).

²⁶Constituição Federal de 1988. - Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

²⁷ Sobre essa afirmação, ver páginas do Livro: As etapas do Doutorado, nos anexos desse trabalho.

O professor A complementou, relatando que, quando estava com o projeto de doutorado lhe diziam: “olha, você cuide do seu doutorado agora, não misture com o mestrado”, se referindo à separação que havia inicialmente entre os dois programas - essa fala evidencia que, mesmo após mais de uma década de criação do mestrado, a divisão de grupos continuava a existir na Faced -. O professor A deu prosseguimento ao seu trabalho e, conseguiu a aprovação para a proposta do doutorado e o deixou pronto; um tempo depois, uniram o mestrado com o doutorado:

Em 1993 já estava unido. Logo depois eu passei de novo a coordenar o mestrado e o doutorado já integrados. Essa separação foi para a criação do doutorado, porque o que existia nessa época, as pós-graduações, era só o mestrado, pois não tinha o doutorado, não tinha doutores, não tinha pesquisa. Um dos professores da casa, por exemplo, orientou mais de 20 dissertações, não tinha doutores. Foram fazer doutorado 6 professores. Eu deixei o doutorado pronto. Para constituição do doutorado nós já levamos em consideração os grupos temáticos existentes e eles foram constituídos e foram base para o doutorado; meu núcleo era políticas de educação. Esses núcleos chegam e vão se envolver por volta do final dos anos de 1980, aí a ANPED já está bem crescida, o EPENN vem muito depois, muito depois. Esses núcleos temáticos são do final dos anos 80, início dos anos 90 (Professor A).

A respeito do doutorado, é importante destacar que, de acordo com informações disponíveis no site da Faced²⁸, no ano de 1995 o curso foi formalmente reconhecido pela Capes. E, ao longo de sua existência, o Programa vem contribuindo para a qualificação de docentes para as universidades do estado da Bahia, bem como de parte da região Nordeste, e também para a formação de profissionais que vêm ocupando cargos dirigentes em órgãos dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

Ainda conforme relato do professor A, quando fez o projeto de doutorado, já tinham os núcleos temáticos do mestrado que correspondiam aos grupos da ANPED. Depois, quando já estava no final e deixou praticamente o programa, em 2003, mesmo assim continuou no mestrado e os núcleos estavam funcionando: “o nosso era de Políticas de

²⁸ <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>

Educação, o outro era de Currículo e já estavam bem desenvolvidos, por influência também da ANPED. Pois a ANPED é constituída em GPS, entendeu?” (Professor A).

O professor A se referiu a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que foi fundada no ano de 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, já consolidada como sociedade civil independente e entidade representativa, passa a admitir duas categorias de sócios: os institucionais, integrados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação e os sócios individuais, integrados pelos professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação²⁹.

Já o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) é um dos maiores e mais antigos eventos de Pesquisa em Educação do nosso país e o mais importante das Regiões Norte e Nordeste. O EPENN é qualificado nos Eventos da Capes como Nacional, congregando desde a década de 1970 pesquisadores da área educacional. É um encontro vinculado à ANPED e ao Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste³⁰

Sobre o EPENN, um dos participantes da implantação do mestrado na Faced, o professor C foi, segundo declaração sua, o mentor da ideia do I Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação, no ano de 1977, que deu origem ao EPENN. A esse respeito, ele assim relatou:

[..] O que eu queria falar era isso aqui. Em 1977 eu propus que se fizesse o Primeiro Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação e era para mostrar as pesquisas feitas pelos professores e alunos do mestrado da Faced; o Simpósio era aberto ao público, para que as pessoas comesçassem a apresentar seus resultados. Então esse primeiro Simpósio que fizemos em 77, as primeiras apresentações intituladas Comportamento em sala de aula, Linguagem e educação, Caracterização de docentes, Seletividade social e educação, foram as

²⁹Disponível em:

http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf .

³⁰ Disponível em: <http://www.epenn.com.br/2014/index.php/apresentacao>.

pesquisa dos mestrados com os orientadores. No terceiro Simpósio eu já estava como coordenadora, consegui apoio, comecei a convidar professores das universidades do Nordeste, ai já tinha algumas ligações com o Rio Grande do Norte, Ceara, porque eu também fazia parte dessas comissões, coisas do CNPq e da Capes; com outros coordenadores a gente tinha reuniões na Capes, então eu conheci os coordenadores da Paraíba e Fortaleza, que já tinham o mestrado; Paraíba, Fortaleza e Recife; só não tinha de Maceió e Sergipe, mas nessa época até João Pessoa já tinha também e por lá teve um desenvolvimento grande, pois teve um Reitor que foi muito importante - porque tudo dependia do Reitor nos anos 70 e as universidades que foram mais espertas, mandaram as pessoas estudar fora, quem não mandou ficou para traz entendeu? -, Ceará mandou muitos para os Estados Unidos, Paraíba também, que teve um Reitor muito importante, que depois foi presidente do CNPq: ele mandou também muito professor para estudar fora. Já a UFBA mandou menos. Por exemplo, lá de educação saíram poucos, mais também não tinha muitos preparados para fazer o mestrado na área de educação, e outras áreas, como ciências humanas, não tinha nada ainda. Então eu comecei a convidar esses coordenadores de fora para apresentar trabalhos, e, a partir do terceiro e quarto simpósio vieram, começaram a vir para nossos simpósios, e ai nós resolvemos, reunidos com eles, criar - este não foi o primeiro resultado concreto decorrido das reuniões com pesquisadores de programas de Universidades Federais do Nordeste -, reunidos então no quarto simpósio de pesquisa em Salvador, dia 24 de outubro de 1980, estando aqui já representantes das universidades do Ceara, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas e Sergipe - as duas últimas não tinham ainda mestrado, mas estavam querendo implantar e tinha gente que tinha estudado lá na Faced -, então nós reunidos decidimos - teve também a presença da Superintendência do Desenvolvimento Científico e da Superintendência do Desenvolvimento Social de Brasília; de duas pessoas do CNPq, que nós convidamos também, então, naquela reunião lá na Faced nós decidimos passar a ver aquele simpósio do Nordeste como um Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste. Só que depois a história passou a ser contada diferente, ou seja: não foi decidido aqui, foi numa reunião em Recife. Isso foi uma interferência de um professor da casa, que eu acho que não simpatizava muito comigo - nós tínhamos sido colegas de faculdade, alias terminamos a graduação no mesmo ano -, mas, eu não sei por que ele demorou a fazer pós-graduação, de modo que eu cheguei à Faced com doutorado e ele ainda ia estudar mestrado. Não sei, mas havia por parte dele um interesse de apagar um pouco a história, sabe. Então ficou como se tivesse sido uma decisão tomada em uma reunião de coordenadores que houve lá em Recife, mas, na verdade, foi na reunião da Faced, mas, o que aconteceu é que após a reunião na Faced, resolvemos fazer a próxima em Recife no ano seguinte, mas, não fui convidada para a que houve lá e, como saí do programa em

1981, não sei o que aconteceu depois, qual foi a continuidade (Professor C)³¹.

Como é possível observar, segundo o relatado pelo professor C, a ideia de fazer os Encontros de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste partiu dele e foi decidido em reunião na Faced, local onde aconteceu o I Simpósio de Educação, na década de 1970 que, posteriormente, foi aberto à participação de outros programas de Universidade do Norte-Nordeste, a partir de convite do professor C, surgindo então à ideia de transformar o Simpósio em Encontro de Pesquisadores do Nordeste. Mas, acabou ficando na história como se tivesse sido decidido a partir de reunião de coordenadores ocorrida em Recife, cujos encontros de pesquisadores, oriundos dos Simpósios criados na Faced, deram lugar ao hoje (re) conhecido EPENN, que acontece de dois em dois anos e reúne estudantes e pesquisadores de todo o Norte-Nordeste.

Para concluir, o professor C complementou:

Inclusive o sétimo Epenn foi realizado aqui em Sergipe. No oitavo encontro alguém resgatou um pouco da história, porque eu peguei outro dia um que contava que a história toda tinha começado em Recife. Inclusive, como falei, alguém da Faced na época que teve essa ideia de desfazer o que começou em Salvador, simplesmente por não simpatizar comigo ou por frustração de não estar participando do processo, não sei (Professor C).

Voltando ao doutorado, conforme relatou o Professor F, a estrutura que tem o mesmo hoje é bem diferente de quando ele foi criado. Principalmente porque o doutorado era separado do mestrado; eram dois programas, um de mestrado outro de doutorado.

Na verdade era um grupo contra o outro. Como sempre, a Faculdade de Educação era dividida, então o mestrado era dominado por certo grupo político, e o próprio diretor naquela época era do outro grupo; ele que de certa forma provocou a criação de um doutorado, juntando professores que se sentiam excluídos do grupo de mestrado, e queriam mais destaque, então criou um doutorado que não tinha vínculo com o mestrado (Professor F).

³¹ A respeito da fala do professor C, encontram-se, nos anexos desse trabalho, algumas páginas do Resumo dos Anais do VI Encontro de Pesquisa em educação do Nordeste e da Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisas em educação, que, em determinados trechos, corroboram sua fala sobre a ideia dos encontros ter surgido no Programa de Pós-graduação da Faced.

A colocação do professor F remete e reforça ao que foi relatado pelo professor E, no que tange aos conflitos gerados quando da criação do mestrado. Mas, conforme o professor F, isso durou pouco tempo: segundo suas palavras, em 1992 eles tinham o mestrado e o doutorado separados, mas o doutorado abriu em 92 porque, no início - abriu em julho de 92 -, não abriu em março porque a faculdade estava em greve, na época, e o primeiro semestre só começou em julho. O semestre do doutorado estava começando, em julho de 92 e exatamente nessa época, eles abriram novos concursos. Começou a ameaça à aposentadoria, ouve mudança de política e *exatamente* (grifo nosso, para destacar a ênfase dada pelo professor nessa fala) nesse momento, abriram novos concursos na faculdade de educação e, para ele, a abertura de novos concursos foi uma coisa muito boa que aconteceu naquele momento:

[...] então o Coordenador e mais dois professores se aposentam juntos, para fazer novos concursos; para voltar aposentados, mas como concursados. Então perdemos o coordenador do mestrado, eu fui eleito para o período de seis meses como coordenador dos dois programas, porque legalmente os dois eram separados. Então eu fui eleito, para ser coordenador do curso de mestrado, e também do doutorado (Professor F).

O professor F continuando seu relato, disse que, para criar um programa único de mestrado e doutorado, eles tinham um prazo de seis meses. Era para fazer isso em abril de 1993 e isso foi determinado em outubro de 1992. Desse modo, em abril de 1993 ele tinha a responsabilidade de criar um programa em doutorado e mestrado. Ficou resolvido que tudo seria organizado em função dos núcleos temáticos, mas, naquela época, já tinha grupo Afro- brasileiro, tinha Educação em área de Trabalho, Currículo, que naquela época chamava NETEC:

Tinha alguma coisa ligada a ensino, que agora chama Prática pedagógica e nasceu originalmente do grupo do professor C, na década de 1970. Então, nós tínhamos cinco grupos naquela época. O programa começou em 1993, juntando mestrado e doutorado, com cinco núcleos temáticos, que viraram depois linhas e evidentemente, agora, a configuração vem mudando, cada um tem sua história; eles vão se acabando, vão juntando, como eu falei, criam-se políticas, políticas de gestão (Professor F).

Tinham outros pontos centrais para serem resolvidos, segundo o professor F. Novos cursos foram chegando, na graduação chegou a Educação física, então, no decorrer do tempo, outras pessoas chegando, de certa forma foram se envolvendo. Alguns eram apenas alunos naquela época, até virar professores, então, como novos professores, chegaram a lógica de estruturar núcleos temáticos e, essa lógica continua ainda a se relacionar no âmbito da linha. Cada professor tem um vínculo com uma linha. Tudo começou em 1993, mas, evidentemente, no decorrer do tempo tem a construção dos grupos, que viraram grupos legais a partir do citado ano. Importante destacar que, quando disse que tudo começou em 93, o professor F se referiu ao Programa de criação do Doutorado e sua posterior unificação com o mestrado, a partir desse ano.

Observamos, dessa maneira, como se deu a implantação tanto do mestrado quanto do doutorado na Faced. Pelos relatos dos professores que participaram ativamente desse processo, vimos que não de forma muito pacífica, mas, com alguns conflitos internos – especialmente na implantação do mestrado -, o que às vezes ocorre nesse tipo de processo, especialmente no meio intelectual, onde por vezes arrogância e ego contam mais que o interesse coletivo.

É importante lembrar que a implantação do Doutorado ocorreu em contexto bem diferente do Mestrado. A partir de meados dos anos de 1980 e nos anos de 1990, já não tínhamos o Regime Militar e já tinha passado a grande luta pela Reforma Universitária. Naquele momento havia muito mais professores brasileiros com mestrado, doutorado e até com pós-doutorado.

Em seu estado moderno, a tentativa da universidade é combinar três grandes aspirações: “*aspiração do indivíduo ao saber, da humanidade à verdade, da sociedade ao progresso*” (BOMENY, 1993, p.12). Nesse sentido, a autora coloca:

Por isso ela vem ampliando suas funções na tentativa de responder com uma função de *ensino* (transmissão do saber universal, educação geral e liberal para o desenvolvimento intelectual), de *pesquisa* (comprometimento científico; pesquisa para a ampliação do conhecimento e do saber universal); e de *extensão* (comprometimento

com a realidade, pesquisa para a busca de soluções a situações concretas). Essa ampliação de suas funções põe água no moinho do problema de conciliar produção de conhecimentos lenta e progressivamente mais dispendiosa. E não havia, nos anos 60, como ainda hoje não há, argumentos razoáveis que orientassem as reformas em uma direção oposta a essa redefinição do papel das universidades. E não tendo sido a reestruturação do ensino superior um fenômeno nacional, historicizou-se em obediência às idiosincrasias nacionais (BOMENY, 1993, p.12).

Nessa perspectiva e trazendo a pauta o ensino superior como pano de fundo e seu aprofundamento em direção a pós-graduação, temos um acúmulo de ganhos, perdas e vários impasses que têm tomado boa parte da literatura especializada, inspirando as análises sobre ensino superior no Brasil, sendo que, mais extensivamente, na América Latina. Na conta dos ganhos, colocamos a ampliação do sistema universitário, incluindo a pós-graduação, a democratização de oportunidades de ingresso, a dinâmica que se criou, seja como expectativa ou como realidade, de uma interação mais efetiva da universidade com a sociedade em atividades de extensão; o estímulo previsto à investigação acadêmica no interior da universidade e, por último, mas não menos importante, a incorporação de novos segmentos da vida universitária em foros específicos de decisão e responsabilidade na condução da política universitária (BOMENY, 1993). Complementamos ao que a autora traz, os Programas de Iniciação Científica; aumento do número de Programas de Pós-graduação no país e de cursos nas universidades; maior acesso à graduação e a pós-graduação, assim como do pós-doutorado e, finalmente, da produção científica e tecnológica no Brasil.

Conforme vimos ao longo da exposição, mais especificamente na parte de implantação do mestrado, no Brasil, a pesquisa universitária foi institucionalizada no final da década de 1960, através, especialmente, da implantação da Reforma Universitária de 1968 (RU/68) através da Lei 5.540³².

³² A atribuição da responsabilidade pela atividade de investigação acadêmica tem ficado a cargo, em geral, de três grandes mudanças no perfil institucional das universidades, a saber: substituição das cátedras por departamentos; introdução do contrato de tempo integral para os professores e, criação dos institutos especializados. Juntas, essas três alterações teriam criado um espaço de excelência nas Instituições de Ensino Superior, permitindo desenvolver e institucionalizar a pesquisa. (SCHWARTZMAN, 1991).

Na perspectiva acima destacada, de acordo com Balbachevsky (1995), até mesmo dentro do setor público a pesquisa não foi institucionalizada uniformemente, pois, na maioria das IES, a produção científica permaneceu confinada às conhecidas “ilhas de competência” e, apenas num conjunto menor de instituições, também públicas, os valores associados à atividade de pesquisa lograram se estabelecer como dominantes. Esta autora afirma ainda que, mesmo no interior das IES (públicas ou não) é possível distinguir dois tipos de contexto: em um, a academia impõe seus valores sobre as dimensões fundamentais da vida do profissional do ensino superior; em outro, a corporação preserva sua autonomia e controla a distribuição de recursos importantes para a aferição do *status* do professor. Apenas a realidade do primeiro contexto corresponde a uma situação de institucionalização completa da pesquisa. No segundo, a pesquisa sobrevive ilhada, em redutos onde a excelência consegue impor seus valores.

No processo de implantação de atividades de pesquisa, em quaisquer tipos de instituições - públicas ou privadas - existem aspectos que perpassam as categorias de condições de trabalho as quais, de acordo com Franco (1997), refletem as tensões e lutas de interesse da sociedade. Assim, na Universidade, entrelaçam-se o mundo institucional e o mundo da vida, com a organização do trabalho de pesquisa e suas relações interligadas a vontades políticas, corporificadas em normas, regulamentos e planos institucionais. Nesta perspectiva, cabe destacar a relevância das políticas públicas, pois permitem gerar condições que facilitam e/ou entram a produção da pesquisa. Como destaca Franco (1997, p. 19), “é no entrelaçamento das esferas públicas institucionais e das esferas da vontade dos indivíduos que se corporificam o *saber fazer* e o *tempo para fazer* pesquisa”.

Finalmente é importante lembrar que, para o desenvolvimento da pesquisa, não basta *saber fazer*, ou seja, um quadro docente qualificado (aqui entendido como titulado) não é o único pré-requisito; existem outros fatores relevantes a considerar; dentre estes e, talvez como principal fator, está a disponibilidade de tempo para saber o que fazer e colocar em prática. E, ainda há de se considerar, evidentemente, as condições básicas de infraestrutura (laboratórios, biblioteca, recursos de informática). A atividade de pesquisa envolve, portanto, não apenas recursos humanos qualificados e recursos financeiros,

mas a construção de um ambiente que crie condições para a produção acadêmica. Dentro da Faced, assim como em praticamente toda a UFBA, temos esses recursos, ao menos para pesquisas na área de Ciências Humanas – vimos às exigências para implantação do mestrado e doutorado que solicitava toda essa estrutura, - o que favorece a atividade de pesquisa, não significando, entretanto, que toda a comunidade docente esteja engajada com tais atividades.

Até esse ponto, vimos à implantação do mestrado e posteriormente do doutorado. No próximo tópico veremos as tendências atuais do Programa de Pós-graduação da Faced.

6.3.2. Tendências atuais do Programa de Pós-graduação na Faced.

Conforme Relatório do PPGE (2012), desde o triênio de (2007-2009) passou-se a implementar várias mudanças motivadas por debates internos gerados a partir das avaliações de quesitos, itens e indicadores anuais. “Instituímos um rigoroso sistema de monitoramento dos principais indicadores que vinham comprometendo a melhoria do programa” (RELATÓRIO PPGE, 2012). Desse modo, foram acompanhados o nível de atualização do currículo lattes de todos os docentes, investigados o sub-registro e o registro precário de dados e o professor notificado, para que isso não prejudicasse a avaliação do programa.

Além disso, ainda conforme o Relatório do PPGE (2012),

Monitoramos a produção científica qualificada do corpo docente, a vinculação docente a projetos de pesquisa, o tempo de permanência dos alunos, a integração do professor com a graduação e a produção técnica. Um marco histórico neste processo de mudança foi a avaliação externa do corpo docente para recredenciamento geral com a redefinição do status do professor em função de critérios objetivos tomados do próprio sistema de avaliação da Capes. Os mesmos critérios adotados pelos avaliadores externos para a definição do status do professor – se permanente ou colaborador - também foram adotados internamente para o credenciamento de novos professores. (RELATÓRIO DO PPGE 2012).

A preocupação com a qualidade da qualificação e produção docente demonstrada no Relatório é válida, contudo, o “monitoramento” demonstra uma preocupação talvez excessiva com a avaliação do Programa. Tal preocupação deve existir, naturalmente, posto que nenhuma coordenação deseja ter as notas de seus cursos rebaixadas, mas, essa preocupação não deve se tornar prioridade; o foco central da atenção de um Programa de Pós-graduação. Principalmente que, a cobrança exagerada por quantidade e redução de tempo de conclusão dos cursos pode, em muitos casos, incorrer na redução de qualidade, tanto das produções, quanto do Programa como um todo.

6.3.3. Tempo de conclusão dos cursos de Pós-graduação da Faced.

Ainda conforme informações contidas no Relatório de 2012, os esforços do Programa também se voltaram para melhorar o tempo de conclusão dos mestrados e doutorados. O regimento foi reformado e reduzidos o tempo máximo de conclusão de curso do mestrado, de 36 para 30 meses (24 mais 6 meses condicionado) e doutorado de 60 para 48 meses. Além dessa redução, passou-se a *monitorar* (grifo nosso) o tempo de permanência dos alunos, com comunicações periódicas ao orientador e aluno sobre o prazo final para conclusão. Conforme informações do sistema de acompanhamento do Programa, o tempo de conclusão do mestrado reduziu de 31 meses, em 2007, para 26 meses em 2009, tempo que se manteve em 2010. No doutorado, o tempo de conclusão do curso caiu de 55 meses em 2008 para 50 meses em 2009, passando para 45 meses em 2010. Em 2011, o tempo de conclusão de curso no mestrado caiu para 25 meses, mas, o de doutorado voltou a subir para 52 meses por conta de assimetria causada por 3 alunos que tiveram problemas de saúde. Já em 2012, o tempo médio de conclusão do mestrado subiu um pouco para 27 meses e o doutorado caiu para 48 meses (RELATÓRIO PPGE, 2012).

É interessante destacar que, todo o monitoramento feito sobre a produção científica docente, entre outros, assim como todas as medidas citadas em prol de reduzir o tempo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, levam a uma meta: a elevação do conceito do programa. Todas as medidas e monitoramentos descritos no Relatório do PPGE de 2012 demonstram claramente o objetivo de elevação da nota do Programa;

não que seja um objetivo condenável; ao contrário, é até necessário trabalhar por isso. Contudo, entendemos que não deve ser esse o objetivo principal de um programa ou de uma gestão, pois a pressão por encurtamento de tempo e resultados podem trazer em seu bojo implicações tais como diminuição do ritmo de produção tanto docente quanto discente, além da redução de qualidade do próprio Programa.

A política de apoio a comunicações científicas em eventos é outra prática de gestão adotada pelo PPGE e condiciona o apoio financeiro à apresentação de comunicação científica *unicamente* (grifo nosso) em eventos qualificados pela Capes. Segundo o Relatório de 2012, esta norma foi instituída com o objetivo de qualificar a produção científica e gerar dividendos científicos e institucionais ao Programa. “Melhoramos significativamente neste aspecto reorientando nossa comunicação para os espaços de maior reconhecimento científico” (RELATÓRIO PPGE, 2012).

No que diz respeito à pesquisa de perfil dos pós-graduandos, verificou-se, segundo o Relatório de 2012, uma importante contribuição da Iniciação Científica (IC) na antecipação da formação pós-graduada stricto sensu – mestrado. Em média, 2 anos após a conclusão da graduação, os egressos de IC entram no mestrado. Este tempo é quatro vezes maior para aqueles que não fizeram IC (8,9 anos).

Conforme informações contidas no Relatório de 2012:

Os dados mostram ainda que 28,2% dos egressos de IC entraram imediatamente no mestrado e outros 23,1% entraram depois de 1 ano de conclusão da graduação. Entre os ingressantes que não fizeram IC, somente 2,5% entraram imediatamente no mestrado após a graduação e outros 6,3% esperaram mais 1 ano. Do universo dos mestrandos, 32,5% fizeram IC contra 67,5% que não tiveram esta experiência (RELATÓRIO DO PPGE, 2012).

Nesse sentido, em estudos realizados sobre a formação de professores, Santos (2011), ao se referir à baixa vinculação entre ensino e pesquisa na formação desses profissionais, argumenta que, direta ou indiretamente, o desenvolvimento da pesquisa na universidade tem tido reflexos positivos na graduação, citando, como exemplo, as

bolsas de IC concedidas aos alunos desse nível de ensino. Chama a atenção, especialmente, para o fato desses alunos, geralmente, se dirigirem para a pós-graduação, logo após conclusão da graduação.

Evidentemente os dados apresentados acima são importantes, mas, Santos (2011) chama a atenção para o fato de que, nas escolas de ensino fundamental e básico, fica a carência de professores com formação vinculada entre ensino e pesquisa, excetuando-se aqueles que passaram pela IC. Concordamos com Santos (2011) que tal condição não é nada interessante, nem para os professores, nem para as instituições onde lecionam, pois as bolsas de IC são restritas a alguns alunos e nem todos os que hoje são docentes foram bolsistas de Iniciação Científica e vão para as instituições de ensino com essa carência na formação, já que a IC é uma das formas de enriquecer a formação com a pesquisa.

Vejam, agora, os desdobramentos provenientes da implantação da Pós-graduação na Faced.

6.3.4. Desdobramentos da implantação do Programa de Pós-graduação em Educação na Faced.

Sobre os desdobramentos da implantação do Programa de Pós-graduação em Educação na Faced, a fim de melhor ilustrar as reestruturações e novos adventos do Programa surgidos posteriormente a implantação do mestrado e doutorado, apresentamos, em dois quadros, as linhas atuais com seus respectivos grupos de pesquisa, assim como o desenvolvimento de novos programas e tecnologias na instituição.

Atualmente o programa conta com cinco linhas de pesquisa e vários grupos dentro de cada uma delas, além de novos programas e tecnologias, conforme apresentado nos quadros abaixo:

Quadro 1. Linhas e grupos de pesquisa da pós-graduação em educação da Faced:

LINHAS DE PESQUISA DA FACED	GRUPOS DE PESQUISA QUE COMPÕEM AS LINHAS
L1 - Currículo e (In) formação	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e Formação Docente – FORMACCE • Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC • Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação,

	<p>Currículo e Trabalho (parceria com o ICI/UFBA) – REDPECT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional – EMETEP • Formação em exercício de Professores – FEP
L2 - Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Linguagem – GELING • Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica – GEEPP • Laboratório de Epistemologia Genética – LEG • Subjetividade e Educação – SEDU
L3 - Políticas e Gestão da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em Políticas • Gestão da Educação
L4 - Educação e Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação, Cultura e Arte (ECART) • Educação inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE) • Educação e Ludicidade (GEPEL) • Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE)
L5 - Educação, Cultura Corporal e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) • Mídia, Memória, Educação e Lazer (MEL) • História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL)

Quadro 2. Novos programas e tecnologias da Faced.

PROGRAMAS	OBJETIVOS
Mestrado Profissional em Educação	A proposta do Mestrado Profissional em Educação tem por finalidade formar profissionais da educação, capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar, assim como de intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana.
Revista da Faced	A Revista da FAGED é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e depoimentos, charges, imagens bem como textos publicados em Anais de eventos científicos. Os trabalhos aceitos para publicação devem ser textos originais, que não tenham sido publicados tanto a nível nacional ou estrangeiro, fruto de pesquisas e reflexões mais amplas que contribuam para a avaliação e o desenvolvimento da educação no Brasil e no mundo.
Site da Faced	O site objetiva proporcionar à comunidade interna e externa o rápido acesso a tudo que é produzido na instituição acadêmica.
Pós-graduação em Difusão do Conhecimento	O objetivo do Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) é Instituir e consolidar a área interdisciplinar de pesquisa em análise cognitiva relacionada aos processos de criação, organização, gestão e, especialmente, difusão do conhecimento.
Núcleo de Extensão – Nefaced	A NEFDACED objetiva coordenar, acompanhar, fomentar, articular, orientar, apoiar, potencializar e publicizar projetos, cursos, eventos, trabalhos de campo, prestação de serviços, publicações e outras formas de atuação compatíveis com a natureza das atividades acadêmicas, de acordo com o conceito e regulamento de extensão universitária, adotados pela UFBA.

Políticas de pesquisa (Pibid-Ufba)	O referido programa foi iniciado em 2009, a partir da aprovação da proposta institucional aprovada por Edital da CAPES. Para o desenvolvimento do mesmo, os licenciandos são inseridos nas escolas, vivenciando o seu cotidiano e cooperando para a realização de práticas pedagógicas, sob a orientação de professores da universidade e supervisão de professores de sua área em cada escola.
Especializações	Nenhum objetivo descrito.

Observamos que hoje o Programa conta com cinco linhas de pesquisa oficializadas na Faced, conforme relacionadas no quadro 1, todas compostas por vários grupos cujas áreas de investigação são convergentes com cada linha de pesquisa na qual estão inseridos. Do mesmo modo, ao longo do tempo, novos cursos e programas surgiram, como os apresentados no quadro 2, o que demonstra ampliação e aquisição de novas tecnologias, como por exemplo, a Revista e o Site da Faced. Em relação ao Doutorado em Difusão do Conhecimento, é importante esclarecer que o mesmo faz parte de uma Rede, a Rede Interativa de Pesquisa e Pós-Graduação em Conhecimento e Sociedade (RICS), não sendo um Programa especificamente da Faced, mas, um programa interinstitucional que tem sua sede administrativa nesta instituição.

A partir desse ponto teceremos alguns comentários a respeito da discussão realizada sobre a implantação da Pós-graduação na Faced, partindo das seguintes considerações:

Ao trazermos a problemática da implantação da Pós-graduação na Faced, buscávamos, além de conhecer com maior profundidade como se deu tal processo nessa instituição - uma vez que praticamente não temos escritos a esse respeito -, saber se os cursos de mestrado e doutorado faziam uma integração entre o ensino e a pesquisa nessa instituição desde a época de sua criação. No processo de implantação da Pós-graduação, pudemos observar que o Programa teve início com a implantação do Mestrado em Educação, que foi pensado, em seu início, para qualificar os professores da Faculdade de Educação e melhorar, dessa forma, a qualidade do corpo docente e do ensino ministrado nessa instituição. Ainda que o termo “integração entre ensino e pesquisa” não tenha aparecido de forma espontânea em nenhum momento dos relatos, notamos

que, no que dizia respeito a alguns professores, a integração acontecia. Logo, buscando compreender se, dentro daquele contexto, havia a preocupação em integrar o ensino com a pesquisa, observamos que alguns professores entrevistados desenvolviam esse trabalho, mesmo sem utilizar tal nomenclatura, a exemplo dos professores D, C e G.

O professor D, dando aulas na graduação, desenvolvia pesquisa individual, ou seja, por conta própria, sem apoio ou registro na Faculdade, segundo suas palavras. E, como colaboradores, seus alunos graduandos, que faziam contato com o pessoal da escola que estava sendo pesquisada e o acompanhavam nas observações e registros da mesma. Como dito em momento anterior, era já uma forma de iniciação científica e de integração entre o ensino graduado e a pesquisa, cujos alunos provavelmente saíram com uma boa experiência prática de pesquisa. Exemplo disso é que, com ajuda dos alunos, o professor D fez também estudo específico, que intencionava compreender a capacidade de melhoria e aperfeiçoamento das escolas:

Eu sou originário da área de línguas, minha graduação é de português. Deve ter sido por isso que eu fiquei querendo saber como eu compreenderia esta capacidade de melhoria de aperfeiçoamento das escolas. Então peguei um texto de Jorge Amado: Bahia de Todos os Santos e fiz dez perguntas dificuldades crescentes e pedi que os meninos aplicassem, fiz uma comparação com eles, expliquei como é que era, como deviam se comportar, etc. (Professor D).

O professor D não esclareceu de que modo fez as análises, mas, pontuou que fez tudo conjuntamente, sempre com a colaboração de seus alunos e que: “eu me lembro de termos descoberto algumas escolas onde os alunos de terceiro ano eram melhores do que alunos de terceiro ano de outras escolas, mas eu não tenho isso registrado”. Embora sem registro dessa experiência, com relato apenas de memória, consideramos importante colocar aqui essa experiência descrita pelo professor D, pois, a nosso ver, a mesma retrata um trabalho de integração entre ensino e pesquisa.

Ainda que alguns autores, a exemplo de Perrenould (1993) considerem que, na perspectiva da atividade de pesquisa, a pesquisa voltada somente para fins didáticos, sem abordagem de uma problemática nova, auxilia os estudantes apenas a conhecerem

técnicas e metodologias, sem explorar o verdadeiro potencial da pesquisa, consideramos que essa atividade pode ser explorada de várias formas, sem perder o seu potencial, ainda que com vertentes e objetivos diferentes. Nesse sentido, vemos as atividades do professor D como relevantes, considerando-as como atividades de integração entre o ensino e a pesquisa; até mesmo porque, a tentativa de compreender a capacidade de melhoria e aperfeiçoamento de determinadas escolas não deixa de envolver, em alguma medida, uma problemática nova.

Na pós-graduação, o professor C, da mesma forma, desenvolvia trabalhos de pesquisa com seus alunos – nesse caso, alunos do mestrado -, conjuntamente. Um trabalho relatado foi o de “Observação e registro de comportamento em sala de aula”, realizado conjuntamente com os orientandos do mestrado. Já o professor G, também na Pós-graduação, criou um grupo de pesquisa com os mestrados sob sua orientação e, juntos, fizeram um trabalho de avaliação do próprio mestrado, ou seja, um trabalho de pesquisa em grupo, entre professor e alunos, de forma integrada.

Em seu relato, o professor G pontuou:

[...] fui membro do comitê da Capes, de 1985 a 1990, e nessa época se deu muita importância à questão de trazer a pesquisa como eixo básico da formação e o grupo de educação foi fundamental nisso dentro da Capes; um grupo na época que tinha vários professores pesquisadores conhecidos no Brasil. Era um grupo muito interessante. E então esse grupo teve um papel muito significativo para trazer a pesquisa para a área de educação, porque nas áreas de física e medicina isso já existia há muito tempo (Professor G).

De acordo com o professor G, a faculdade tem a grande vantagem ou desvantagem de que nunca se sabe o que acontece nos outros grupos. Seu grupo fez uma proposta de seminários, para que todos os grupos fizessem apresentações:

Isso tem anos que foi aprovado no departamento; o que a gente chamou de Seminários de Gestão Social da Pesquisa, que a ideia era de uma vez por mês fazer uma reunião onde todos os grupos de pesquisa se apresentassem, mostrando o que estava fazendo. Aconteceu durante um semestre, mas todos foram convidados de fora, porque os convidados da Faced nunca podiam, aí foram convidados de fora (Professor G).

Em um espaço como a universidade, onde se pratica atividades de construção, reflexão e produção de conhecimentos, tais atividades não podem ficar isoladas, restritas a cada grupo de pesquisa, sem que a comunidade acadêmica como um todo, além do público externo tenha a oportunidade de conhecer o que está sendo feito dentro desses espaços, que terminam por se tornarem “redutos” onde pouquíssimos têm acesso. Nesse sentido, cabe às instâncias maiores das universidades providenciarem para que cada grupo de pesquisa se abra, socializando as atividades de pesquisa e compartilhando experiências com os demais grupos e comunidade acadêmica, convidando também a comunidade externa, uma vez que é função da universidade também difundir o conhecimento por ela produzido.

No que se refere à Iniciação Científica - uma das vias de aproximação entre alunos de graduação com a pesquisa e a pós-graduação -, de acordo com o professor G, somente em 1982 a 1984 é que surgiram os primeiros alunos de IC, que na época, denominava-se de “Experiência de pesquisa”, onde quase todos os participantes eram alunos voluntários interessados em aprender pesquisa e, os que recebiam bolsa eram aqueles em que os professores tinham pesquisa financiada por alguma instituição, mas, eram raros, segundo o professor G.

Podiam ser raros, mas existiam e, somando-se aos voluntários, devia formar um grupo razoável de alunos interessados em aprender a fazer pesquisa, porém, se eles conseguiram fazer a integração com o ensino, não temos como saber, já que não tivemos acesso a registros desses alunos. Em relação aos professores C, D e G, afirmaram que trabalhavam em sala de aula também com pesquisa, integrando sempre que possível os alunos da graduação nas atividades desenvolvidas no mestrado. Ainda nessa perspectiva, o professor A assim colocou:

As relações entre graduação e pós-graduação eram muito sérias porque todos nós professores, doutores, phds, ensinavam na graduação e na pós-graduação não tinha distinção de professor de graduação e na pós-graduação. Foi um enriquecimento muito grande da graduação, eu ensinei metodologia da pesquisa na pedagogia durante 6, 7 anos. As meninas preparavam os projetos de monografia comigo. As meninas

de pedagogia trabalhavam muito; tem até um capítulo no meu livro de pesquisa que foi sobre definição de problema de pesquisa feito por elas. (Professor A).

Em relação à articulação da Pós com a graduação, observamos, na Resolução do Simpósio em Educação, de 1980, em parte que descreve as matérias obrigatórias do mestrado, que, o Tirocínio docente era uma dessas matérias obrigatórias, o que demonstra que havia já na época uma articulação, embora o Tirocínio, sabemos, é o “estágio” do professor de nível superior e nem sempre leva a uma efetiva integração entre os dois programas.

Em se tratando da implantação do Doutorado, de modo semelhante ao mestrado, não verificamos nos entrevistados responsáveis pela mesma, o surgimento espontâneo de uma preocupação específica em suas falas em relação à integração entre a pós-graduação com a graduação. O Tirocínio docente também está presente nas atividades obrigatórias dos cursistas e, como o doutorado é bem mais recente que o mestrado e foi se consolidando já em contexto diferente, já existiam discussões mais consistentes e com maior número de estudiosos discorrendo sobre a importância da integração entre o ensino e a pesquisa. Tanto que, a partir de momentos de inflexão do Programa e de cobranças da Capes por uma integração entre a pós-graduação e a graduação, tornou-se o Tirocínio e Estágio docente orientado obrigatório para os bolsistas das agências de fomento, como uma das formas de aproximação destes com a graduação.

Contudo, analisando os relatos e documentos disponíveis, como a Resolução do Simpósio em Educação de 1980, observamos que havia relações entre a pós e a graduação, através dos professores da pós, que depois de alguns anos de funcionamento do curso, eram, em boa parte, os mesmos da graduação; a articulação acontecia também por meio do Tirocínio docente e, pudemos observar ainda uma integração, através dos trabalhos de pesquisa conjuntos de alguns professores com os alunos de graduação. O trabalho do professor A também pode ser considerado de integração entre ensino e pesquisa, uma vez que os alunos realizavam seus projetos de monografia em sua disciplina e até tiveram seus textos utilizados em capítulos de um livro do professor A.

Certamente um resultado desejável seria a integração das atividades de pesquisa com as atividades de ensino nos cursos de graduação da Faced e da Universidade como um todo. Essa integração possivelmente propiciaria uma elevação da qualidade do ensino de graduação, de modo especial nas licenciaturas, além da consolidação dos grupos de pesquisa e o crescimento do Programa de Iniciação Científica.

Por isso é importante que o Programa de Pós-graduação continue passando por momentos de inflexão e aperfeiçoamento e, no que tange a integração entre a pós e a graduação, que outras ações possam ser pensadas e colocadas em prática, de modo que o maior número de alunos possa ser contemplado e ter participação efetiva nessa aproximação.

No tópico que segue, discutiremos mais amiúde as perspectivas para a integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito da iniciação Científica e da Pós-graduação na Faced.

Nesse tópico discorreremos sobre as possibilidades de integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito do PIBIC e da Pós-graduação na Faced. Para tanto, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com alunos de Iniciação Científica e com professores orientadores dos mesmos, que são, também, professores da Pós-graduação. Utilizamos, ainda, entrevista realizada com o coordenador do Programa e Relatório anual da Pós-graduação, além de informações do site da Faced e outras fontes.

No que diz respeito à pesquisa, existe aquela necessária em qualquer grau de ensino e que geralmente os alunos fazem, como buscar informações em livros na biblioteca da escola ou faculdade, em jornais, revista, etc. Isso geralmente é feito para atender a alguma atividade solicitada pelo professor, estudar para prova, apresentação de trabalhos e assim por diante. Já os professores fazem essas buscas para se manterem informados, atualizados. Hoje essas pesquisas são feitas muito mais pela internet, local onde se encontra praticamente tudo o que se procura. Podemos então considerar essas atividades como pesquisar? Consideramos que sim e nesse sentido somos todos pesquisadores, uma vez que sempre estamos à procura de alguma informação. De modo

especial no cotidiano acadêmico e escolar esse tipo de pesquisa não pode faltar, assim como na vida dos professores de qualquer nível ou modalidade de ensino.

Contudo, neste trabalho, utilizamos as concepções de pesquisa apresentadas na parte introdutória do mesmo, ou seja, as concepções de “pesquisa mínima” e “pesquisa de segundo grau” definidas por Beillerot (2011), pois consideramos que o tipo de pesquisa apresentada no parágrafo acima é parte inerente do cotidiano acadêmico.

Já em relação ao significado da palavra “Integração”, aqui se utilizou o definido pelos Dicionários Aurélio³³ e Dicionário Online de Português³⁴.

O Dicionário Online assim a descreve: s.f. Ação ou efeito de integrar: integração de uma função. Fisiologia. Coordenação das atividades de vários órgãos, com vistas a um funcionamento harmonioso, realizada por diversos centros nervosos [...] Sinônimos de Integração: reunião e somação.

No Dicionário Aurélio, encontramos o verbete “Integrar” como sendo: “tornar inteiro; completar, inteirar, integralizar. Inteirar-se, completar-se; juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se”.

Foi então no sentido de “reunir”, “somar”, “juntar” e “completar” atividades de pesquisa com as de ensino, que utilizamos nesse trabalho a palavra “integração” entre ensino e pesquisa.

Para começar, discorreremos sobre o que consta no Relatório anual do PPGE do ano de 2012 sobre as formas de integração entre o ensino e a pesquisa na Faced, iniciando pelo Estágio e Tirocínio docente orientado.

6.4.1. O Estágio docente Orientado na Faced.

³³ Cf. AURÉLIO Buarque de Holanda Ferreira. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1989, p. 365.

³⁴ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/integracao/>

O Relatório do PPGE de 2012 apresenta que, a integração entre a graduação e a pós-graduação se complementa pela participação dos mestrandos e doutorandos nas atividades de graduação. Tal participação é feita através de palestras junto aos cursos de graduação, bem como pelo Programa de Estágio Docente Orientado. Conforme descrito no Relatório 2012, com a obrigatoriedade da participação dos bolsistas Capes nesse programa, o PPGE aumentou o engajamento de alunos da pós-graduação em atividades docentes supervisionadas. Assim, no ano de 2010 foram 9 doutorandos e 16 mestrandos envolvidos na docência em cursos de graduação. Em 2011, 26 pós-graduandos estiveram envolvidos em estágios de docência. Em 2012, dados parciais do primeiro semestre, apontam 21 estagiários do programa ministrando aulas nos cursos de graduação da Faced, dos quais, 16 são mestrandos e 5 doutorandos (RELATÓRIO PPGE, 2012).

É importante salientar que o Tirocínio e Estágio docentes orientados são obrigatórios para mestrandos e doutorandos que recebem bolsas do Programa, não apenas da Capes, mas também de outras agencias de fomento e, as aulas são ministradas junto com os professores das disciplinas, de modo que se segue a orientação dos mesmos, sendo que as atividades de pesquisa não são envolvidas nas aulas. Também, essa e outras atividades de articulação com a graduação, mencionadas no Relatório 2012, não são uma iniciativa do programa – excetuando-se o Tirocínio docente que, como vimos, era obrigatório desde o início do mestrado e doutorado - mas, são solicitadas pela Capes e fazem parte dos critérios de avaliação dessa instituição.

Nesse sentido, a Capes solicita que os programas de pós-graduação explicitem as relações que mantêm com os cursos de graduação, indicando diferentes formas de integração existentes entre eles. Conforme Santos (2011) da mesma forma, programas como o Programa de Integração entre Graduação e a Pós-graduação (Proin), buscaram subsidiar projetos de integração entre esses níveis de ensino. Para a referida autora: “essas iniciativas evidenciam muito mais a percepção da existência desse problema, ou seja, a baixa vinculação entre ensino e pesquisa, sem, contudo, se constituírem em mecanismos capazes de superá-los” (SANTOS, 2011, p. 13).

6.2.3. O processo de implantação do mestrado.

Continuando a narrativa, o professor E relatou que, como já tinha mestrado na época, então o Reitor achou que ele (professor E) era a pessoa que podia fazer o mestrado funcionar e assim sendo, sua primeira ação foi convocar os estrangeiros, já contatados anteriormente pelo Reitor. Quanto a esses professores, eles estavam na Europa, tinham sido contatados pelo Reitor, mas a faculdade de filosofia não tinha providenciado nenhuma vinda deles e o que o professor E fez foi ligar imediatamente para as universidades e os fazer chegarem à Bahia, conforme relatou: Tinha uma professora inglesa que já estava trabalhando na Faced, mas, “excetuando-se ela, não tinha nenhuma outra pessoa que o Reitor tivesse trazido e foram essas pessoas que comigo fundaram o mestrado em educação que foi implantado na Bahia”.

É interessante abrir aqui um parêntese para destacar que, de acordo com a “Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação”, do ano de 1980, o curso de mestrado da Faced foi criado em 1972 - antes disso começou com um programa de treinamento -, e seu regimento aprovado nesse mesmo ano. Desde o início foi intitulado de Programa de Pós-graduação em Educação, que foi o nome dado pela equipe coordenadora na época. Como é possível observar, o nome do programa não sofreu alterações, tendo sido mantido, mesmo com as reformulações pelas quais passou com o intuito de atualizar e melhorar o programa.

Prosseguindo com o relato, o professor E disse que os professores estrangeiros vieram porque tinham experiência com pesquisa e tinham pós-graduação. Eram todos professores de universidades estrangeiras onde nenhum professor podia dar aulas sem pós-graduação. E assim foi implantado o mestrado, junto com esses professores. “Aí aconteceu a grande luta”, conforme palavras do professor E, que foi a seguinte:

Segundo o Reitor, o mestrado era para qualificar os professores da faculdade de educação, depois, provavelmente, outros se interessariam, mas, na verdade, era uma maneira de melhorar a qualidade da faculdade. Só que esses professores não queriam fazer concurso, não queriam ser selecionados, queriam entrar automaticamente. Houve uma briga danada, o Reitor me deu todo

apoio, e eu consegui que eles fossem selecionados. Selecionamos as melhores pessoas, não me recordo quantas pessoas foram; eram professores da faculdade, e um grupo muito bom ficou conosco. O grupo que queria entrar sem participar da seleção não ficou e eu não tenho notícias deles. Para trabalhar em pesquisa você tem que ter um mínimo de disciplina, aprender a entender a lógica da pesquisa, tem que ler um monte de livro estrangeiro, não tinha livro brasileiro na época (Professor E).

Nesse ponto, nosso questionamento foi assim colocado: se a intenção da criação do mestrado era qualificar os professores da Faculdade de Educação, não seria esperado que o ingresso fosse automático? No entanto, o professor E não admitia entrada sem seleção, justificando apenas que “não achava justo”.

Ademais, de acordo com o professor A, os cursos já iniciaram abertos ao público externo, não somente para os professores da Faced:

Nunca foi só para a casa. A intenção era para formar professores, mas nunca foi só para casa, não. *No início pensou-se assim*, mas não foi não. E o professor E, mais o pessoal da fundação do curso não aceitaria desse jeito. De início já foi para todo mundo (Professor A).

A afirmação do professor A é reforçada pelo que está escrito na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980), em relação à quantidade de vagas abertas: nesta Resolução consta que, na primeira abertura de inscrição apareceram 200 pessoas; o Programa começou com 104 e foi necessário restringir quando ficou definido que haveria curso de mestrado – o Programa iniciado em 1971 começou como um programa de treinamento de professores em serviço, com o apoio da UNESCO -. Foi então feita uma seleção e a primeira turma ficou com 32 alunos, que levaram em média 4 anos para concluir seus trabalhos (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980)³⁵. Essas informações demonstram que, na prática, o curso da Faced, tanto de aperfeiçoamento, quanto de mestrado, não foi aberto para qualificar, inicialmente, professores da instituição - como era a intenção inicial e justificativa de sua criação -, mas sim, foi implantado para professores de instituições diversas desde o primeiro momento de sua abertura³⁶.

³⁵ Documento inserido nos anexos desse trabalho.

³⁶ Sobre essa questão, ver trechos da resolução nos anexos desse trabalho.

Ainda conforme informações contidas na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980),

A partir da segunda turma essa média foi melhorando. Tivemos uma época com o programa cheio de alunos, mas já estamos com o fluxo normalizado. Agora são 38 todos dentro do prazo regular. Temos uma população discente muito variada desde o início do programa: economistas, assistentes sociais, médicos, pessoal de letras, etc., e um corpo docente pertencente a diversos departamentos: letras, psicologia, sociologia, ciências sociais, filosofia e os da Faculdade de Educação (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980, p. 17).

Naturalmente que a diversidade discente e docente é interessante e até desejável, pois pode promover uma interdisciplinaridade que só tem a contribuir para o aprendizado e aquisição de conhecimentos mais abrangentes a partir de visões e formações diversas. Entretanto, é interessante observar que, levando-se em conta que um Mestrado em Educação objetiva formar pessoal especializado em educação, estando aptos, posteriormente, para desenvolver projetos dentro dessa área ou trabalhar com o ensino, torna-se no mínimo curiosa à diversidade de profissionais participantes do curso na Faced, que incluía, entre outros profissionais, médicos e economistas; além do que, na lista discente apresentada, não apareceram – ao menos não na linha de frente – profissionais da área de educação.

Complementando o relato sobre a implantação do mestrado na Faced, o professor C disse ter feito sua graduação de Filosofia na Universidade da Bahia, Estado onde realizou também o Curso de Psicologia. Nessa época ainda não havia o curso de Psicologia na UFBA. Pouco tempo depois voltou para Aracaju, onde foi convidado a ensinar - ainda não havia universidade em Sergipe - na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que era o que havia na época. Ficou então em Aracaju por um tempo e depois foi, no ano de 1967, fazer um Mestrado na USP. Ele relata que seu professor-orientador na USP tinha saído havia pouco de Brasília porque, com os militares, praticamente todos os grandes pesquisadores que foram para a Universidade de Brasília pediram demissão: “pediram para sair porque havia uma perseguição lá e eles não quiseram

ficar. Então, esse professor voltou para São Paulo e eu fui fazer o Mestrado lá, com ele”. Após o mestrado em São Paulo, o professor C resolveu fazer o doutorado e inscreveu-se para uma bolsa na Universidade Francesa, do Governo Francês e, ganhando a bolsa, foi fazer o doutorado. Quando voltou, com doutorado em psicologia da aprendizagem, foi para Sergipe, para a Universidade, pois nessa época já havia Universidade lá. Seu retorno para a Universidade de Sergipe, após o doutorado, aconteceu na mesma época em que estava começando o Programa de Pós-Graduação na Faced: “esse Programa era patrocinado pela UNESCO e essa entidade tinha mandado vários professores para dar cursos, iniciando, sensibilizando professores para fazerem o mestrado. Esse movimento foi muito importante na época de fundação do mestrado na Faced” (Professor C).

Dando continuidade, o professor C afirmou que:

Realmente foi o professor E quem segurou, ele teve muito trabalho convidando o pessoal de fora. Era só dando cursos, ainda não era um Programa de Pós-Graduação formal. Então, ele (professor E) sabendo que eu tinha voltado com esse Doutorado - havia muita carência de Doutores naquela época -, ele mesmo ainda não tinha concluído o Doutorado, mas era uma pessoa que já fazia pesquisa há algum tempo na área de Sociologia, ele então me convidou para ir a Salvador e ficar lá. E foi um entendimento entre o Reitor da Universidade da Bahia e o Reitor da Universidade de Sergipe, para que inicialmente me cedesse para ir para lá. Eu era Titular da UFS e fui para a UFBA como adjunto porque Titular era só para quem tinha feito a Tese lá. Então eles conseguiram que o Reitor da USF me cedesse para a UFBA sem ônus para a UFS. Eu fui para a Bahia e comecei ainda no ano de 1970 (Professor C).

O professor C tinha terminado em janeiro do ano de 1970 o seu doutorado e no final do ano já estava em Salvador dando um curso para alunos que eram, na prática, todos eles professores da Universidade de Sergipe, de Alagoas e da Bahia; era um curso que já era uma antecipação para o mestrado, era uma espécie de especialização, conforme o professor C, pelos seguintes motivos: ainda não tinha formalizado o mestrado, mas já iam alunos (professores) de Maceió, de Aracajú e de Salvador, que precisavam, porque a Federal estava começando a exigir que os professores que, naquela época, só tinham graduação, comessem a fazer pós-graduação. O curso era inicialmente uma espécie de

especialização com certificação; era para começar. Porque para começar o mestrado tinha que ser feita toda a regulamentação, todo o Estatuto, o Regimento interno, criar um colegiado; e foi-se fazendo isso aos poucos, segundo o professor C.

O primeiro colegiado foi criado depois de determinado tempo “e se trabalhou muito nessa primeira fase”, conforme palavras do professor C, porque a faculdade não tinha dinheiro e a Universidade não tinha ainda lugar para a pós-graduação: “foi um recurso da UNESCO. Eu viajei algumas vezes, o professor E também, para discutir com o Ministro do Planejamento, a fim de conseguir recursos para a criação do mestrado. Depois de muito empenho nosso finalmente esse mestrado foi criado e o professor E foi o primeiro coordenador”. O professor C considera interessante que o mestrado de educação se dava na Faculdade de Educação, mas, a maioria dos professores *não era* (grifo nosso) da Faculdade de Educação. Na verdade, para aceitarem que ele fosse para lá, teve que ser como professor da Faculdade de Ciências Humanas, como professor de psicologia:

Tive que trabalhar em psicologia, inclusive cheguei a ser coordenador do curso e professor de pesquisa de psicologia e ao mesmo tempo no mestrado eu era professor e orientador de pesquisa. Tinha o professor F, ele tinha acabado de fazer um curso nos EUA ou na França, era o único com Título. O professor E, por exemplo, era da Faculdade de Filosofia; eu tive que ir para a Faculdade de Filosofia, foi uma exigência, parece que não acharam lugar ou não me quiseram na Faculdade de Educação, e como estavam precisando de professor lá em psicologia, então me exigiram isso; eu tive que ficar em dois lugares, lá e cá. E professor E também era de lá; e [...] que tinha o mestrado e era de letras, a professora [...] que era doutora, mas da Faculdade de Letras, então essas duas, a professora E convidou para vir para cá. Depois chegou o professor A, que também foi ligado a filosofia. Os professores da casa começaram a estudar no mestrado. A professora [...] chegou a ser coordenadora geral de pesquisa da Universidade, no entanto, era aluna de lá do mestrado. A professora [...] também, chegou a ser diretora do Ministério da Educação e era professora de lá, mas era aluna do mestrado também (Professor C).

O professor C complementou relatando que o Mestrado em Educação foi fundado com professores de outras Faculdades da UFBA, porque não tinha quadro lá -, a Pós-graduação no Brasil começou nos anos de 1970, o que explica a pouca quantidade de professores pós-graduados na época -. Conforme suas palavras havia ainda um

problema a mais: “havia uma dificuldade, o professor E não era uma pessoa fácil; muito inteligente e muito dedicado ao trabalho, mas, ele não era uma pessoa fácil de conviver. Então havia certa dificuldade, porque nós não éramos de lá da Faced, é natural”. Entendemos, com essa fala, que o professor C se referiu aos conflitos que ocorreram durante a implantação e no início do mestrado, entre eles e o pessoal da faculdade de educação.

Em relação aos docentes do mestrado, o professor E afirmou que fez um documento e mandou para o Reitor, que o chamou e disse o seguinte: “Estou inteiramente de acordo”. Segundo suas palavras: “Ele estava de acordo que eu ia selecionar as pessoas que ficariam no mestrando, lá em educação”.

De acordo com o professor E, os professores chamados para dar aulas no curso de mestrado eram estrangeiros, e alguns brasileiros. “Peguei uma pessoa da área de direito, teve gente de economia, peguei os melhores professores da cidade de salvador”.

Ele relata que:

Não podia fazer com o pessoal da escola porque não tinha formação em economia baiana, economia brasileira, alguns não tinham formação, por exemplo, em línguas estrangeiras, então você não podia fazer isso, você tinha que fazer com que viessem de fora, que professores de fora da faculdade fossem convocados (Professor E).

No sentido pontuado pelo professor E, de que o pessoal da faculdade de educação, assim como muitos brasileiros, não tinha formação adequada para dar aulas no mestrado, não podemos esquecer que, nas décadas de 1960 e 1970, vários movimentos estavam eclodindo pelo país e, antes mesmo da fundação da Faced, de acordo com Bomeny (1993), estudantes diagnosticavam o fracasso da universidade em sua missão cultural, profissional e social:

Culturalmente, por não ser repertório de cultura nacional e por não se preocupar com a pesquisa; profissionalmente, por não formar profissionais para atender às exigências da realidade do país (grifo nosso); socialmente, pelo caráter antidemocrático do acesso ao ensino superior, bem como por formar profissionais

individualistas, sem maior preocupação com os problemas da sociedade (FÁVERO, 1977, p.46 apud BOMENY, 1993, p.6).

Acreditamos que a falta de formação adequada decorria da fragilidade dos próprios cursos de graduação, que não preparavam os professores para enfrentarem desafios maiores, como um curso de pós-graduação – como no caso de parte dos professores da Faced na época -, ou com embasamento mínimo para poder tomar parte, de alguma forma, na implantação do mestrado na Faculdade de Educação, ficando essa tarefa exclusivamente nas mãos de professores de fora da instituição, por falta de pessoal da casa preparado para poder contribuir.

Voltando aos movimentos que eclodiam na época, conforme Bomeny (1993), os alunos marcaram presença na luta pela Reforma Universitária, reivindicando autonomia universitária; regime integral para o trabalho docente; abolição da cátedra vitalícia, *melhoria da formação dos professores* (grifo nosso); participação do corpo docente, discente e grupos de ex-alunos profissionais, através de um critério de proporcionalidade, na administração da universidade e, não reeleição por mais de um período.

Observamos, no parágrafo acima, que a qualificação dos professores já era pauta de discussão no movimento da Reforma Universitária, da mesma forma que a preocupação com a pesquisa e com a falta de professores preparados para a prática da mesma, o que foi incluído no documento da Reforma. Compreendemos, dentro daquele contexto, a vinda de professores estrangeiros para ajudar na implantação do mestrado, uma vez que tínhamos poucos professores preparados para isso, mas, sem deixar de pontuar que era uma “deficiência” da própria universidade.

6.2.4. O formato do mestrado: base de pesquisa e disciplinas.

Sobre a base de pesquisa e disciplinas do mestrado, o professor E contou em seu relato que precisava ensinar a fazer pesquisa e, geralmente, tinha que separar a pesquisa de campo da pesquisa de estrutura teórica da pesquisa: “Eu dava metodologia de pesquisa, dava sociologia e convidei gente de coisas que eu não sabia fazer, como por exemplo,

organização política brasileira era o pessoal de educação, que eram muitos dos estrangeiros que vieram, um desses estrangeiros era de Buenos Aires”.

Ainda em relação à entrada dos professores no mestrado, o professor E deu prosseguimento:

[...] E alguns professores da Faced queriam os trabalhos deles e o que existia na faculdade eram professores de graduação, que não tinham mais que curso de graduação também. Não é que queriam ser professores pós-graduados; queriam se qualificar para serem professores do mestrado, ou entrar no mestrado sem exame, para não ter que se expor mostrando que eles não estavam preparados. Ai é que foi a luta, com muita gente que ficou contra e outras que ficaram grandes amigas minha. Logo de inicio o professor G foi um dos mais compreensivos. Ele tem uma cabeça muito boa, tinha aquele tipo de cabeça de gente que só queria tirar as coisas do papel, e o pessoal do papel se chatearam mesmo, reagiram, fizeram confusão, não queriam que eu fizesse uma seleção deles para fazer o mestrado, eles queriam entrar todos de qualquer jeito, na ideia de que, quando chegassem lá, eles iam negociar informalmente como ganhar o título, sem ter feito tudo certinho. Aí eu tive briga, e por isso o Reitor me deu todo apoio, foi muito meu amigo e graças ao apoio muito grande dele as coisas continuaram andando (Professor E).

Esse é um olhar e posicionamento do professor E e não foi possível verificar – nos limites desse estudo - até que ponto reflete a realidade. Além de que, foi possível observar, na fala do professor E, que se desejou trabalhar com os melhores professores, aqueles que já tinham algum “manejo” com o universo da pesquisa e da literatura estrangeira, o que entendemos ter sido um dos fatores responsáveis pelos conflitos ocorridos dentro da instituição.

6.2.5. A aprovação do Mestrado pelo MEC.

Com respeito à aprovação do mestrado, o professor E relatou que houve uma batalha conduzida por ele e que no final levou a aprovação pelo Governo Federal, pelo Ministério da Educação: “Essa foi outra luta bastante atrapalhada, por causa da intervenção da direção da faculdade de educação; porque a faculdade deveria estar

providenciando e não providenciava. Eu comecei a fazer a documentação necessária e consegui que fosse aprovado, mas, foi uma das lutas que houve”.

Eu não tive nenhuma briga com o pessoal da faculdade, me dou bem com eles até hoje, mas, o problema é o seguinte: naquela época um dos professores da Faced gostava de monopolizar totalmente, mesmo sem condição de fazer: por falta de tempo, porque não sabia fazer, enfim, ficava um negocio enrolado, e foi isso que fez o Reitor me chamar: eu estava em sociologia e ele me chamou para ir para educação (Professor E).

O professor E complementou: consegui a aprovação; mas, credenciamento, foi o prof. C quem providenciou junto comigo e acabou conseguindo, por meio de suas viagens a Brasília. Nesse ponto, consideramos importante colocar aqui o relato do professor C na íntegra, uma vez que ele descreve os principais passos para conseguir o credenciamento do mestrado:

Na época do professor E, fizemos o regimento, criamos o colegiado e depois foi a luta para o reconhecimento, que demorou muito, porque naquela época tinha pouquíssimos programas no Brasil. O Ministério exigia muita coisa; titulação dos professores, quantidade de livros na biblioteca... Era um material enorme que tinha que reunir. Na verdade a gente tinha autorização, mas não tinha reconhecimento, e formamos pessoas no mestrado ainda sem estar totalmente reconhecido. Eu lembro de que, quando [...] estava para tomar posse, eu fui à Brasília conversar com [...], que estava com o nosso processo. Eu conheci [...] antes do golpe, ele era do Pará, e quando o [...], Ministro da Educação, chamou [...] para ser o chefe lá, do primeiro grau, e ele ficou lá em Brasília, depois retornou a Universidade e tal. Então, eu fui conversar com [...], discutir o Programa para ver se era aprovado. Sei que foi um trabalho para a gente conseguir o reconhecimento. Eu acho que foi depois de 1977, 1978... Sei que foi uma papelada imensa: se fazia a relação de todos os livros que tinha na biblioteca, para mostrar que tínhamos condições de ter um programa de mestrado na faculdade. Na época em que a UNESCO apoiou o programa, começou dando dinheiro, a gente não tinha nada; ela comprou muitas revistas e depois não continuou a assinar as revistas. Mas tinha que ter um acervo bom em termo de educação, e atualizado. Então, a gente conseguiu depois, já no fim, depois dessa minha ida para conversar com a pessoa que estava com o processo para ser apresentado no Conselho Federal de Educação. Hoje é diferente, a universidade tem a autorização de criar seus programas, tem autonomia. Naquela época tudo dependia do Conselho Federal de Educação, da aprovação (Professor C).

No relato do professor C, observamos que ele teve ativa e crucial participação na luta pelo credenciamento do mestrado. Sobre esse credenciamento, na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação, de 1980, assim está descrito:

O atual currículo de Mestrado foi aprovado pela Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa (Parecer 164) em sessão de 10/07/1978, após vários anos de discussões constantes entre o corpo docente, discente, visitantes e convidados. Em 07/11/1979 foi aprovado pelo CFE o parecer nº1505/79 com voto da relatora favorável ao credenciamento do Curso, pelo período de cinco (05) anos, homologado pelo Ministro da Educação em 31/01/1980 (Documenta de 02/02/1980). Em 07/03/1980, após recurso da Coordenação do Programa ao CFE foi aprovado o parecer 262/80, homologado pelo Ministro da Educação em 17/04/1980 e publicado na Documenta do dia 22, ficando mantidas a denominação das duas áreas de concentração propostas: Ensino e Ciências e Ciências Sociais Aplicadas à Educação³⁷ (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980).

Ainda conforme relatado na Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em educação (1980), além do curso de Mestrado o Programa de Pós-graduação da Faced ofereceu, no período compreendido entre sua criação até o início da década de 1980, diversos cursos de especialização, Aperfeiçoamento e Nivelamento em convenio com outras instituições, bem como outras atividades tais como cursos, simpósios, mesas redondas, abertas a um público mais amplo interessados em problemas da educação. E mais:

No primeiro semestre de 1980 foi aprovado, pela Câmara de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa, o Projeto de um curso de Especialização em Programação e Metodologia do Ensino Superior, que passa a integrar o elenco de atividades deste Programa, podendo vir a ser oferecido de forma regular para atender à demanda existente nessa área (RESOLUÇÃO DO IV SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1980).

Muito importante a iniciativa de criação de um curso em Programação e Metodologia do Ensino Superior. Hoje o curso não está ativo, mas, existe uma disciplina optativa chamada Metodologia do Ensino Superior, que, a nosso ver, deveria ser obrigatória, pela importância que tem na formação docente.

³⁷ A esse respeito, alguns trechos da Resolução encontram-se nos anexos desse trabalho.

Dando continuidade ao relato, o professor E ficou alguns anos como coordenador da Pós e, em determinado momento, o mesmo conversou com o professor C e disse-lhe que ia sair da Faced. Entrou então o professor A como coordenador, pois ele era da casa e pediu que o professor C ficasse como vice-coordenador dele, porque o professor C de fato trabalhou muito, tanto em Psicologia como em Educação: O professor A era professor da Faculdade de Educação e já tinha feito pós-graduação fora e então pôde ser professor do mestrado. Era então o único. Foi por volta de 1975 que ele assumiu. Logo, primeiro o coordenador foi o professor E, o professor C era a vice dele e depois, com a chegada do professor A, o professor C passou a ser vice deste.

Depois de algum tempo de funcionamento, o curso passou por alguns momentos de inflexão, natural em todo processo de ensino-aprendizagem. Quem fala sobre esses momentos é o professor G.

6.2.6. Momentos de inflexão

Sobre os momentos de inflexão na estruturação do curso, o professor G relatou que, na década de 1980, houve um movimento muito grande de reação à ditadura e uma parte desse período ele não estava no Brasil, estava cursando o doutorado no exterior e só voltou em 1982, mas, acompanhou todo o movimento de onde estava, através de mensagens via telex, e outros meios de comunicação da época. Quando chegou, em 82, retomou os contatos e as atividades no mestrado, quando foi então criado o primeiro grupo de pesquisa, uma linha chamada “Currículo, essência e contexto” ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação:

Porque naquela época a avaliação da Capes começava a ser mais exigente, e aí, então, nós tivemos que nos organizar. O nosso grupo resolveu fazer - os mestrados que estavam na época -, nós resolvemos fazer um trabalho, que foi um trabalho inicial de avaliação do próprio mestrado. Não tinha professores no grupo. Era eu somente, mas, participaram naquela época professores que eram meus orientandos de mestrado. Então o grupo foi criado com os meus mestrados e alguns alunos do mestrado que tinham interesse em participar de pesquisa, e que aí se juntaram. Quem foi um grande estimulador desse grupo e que ajudou muito e não chegou a ser membro do grupo, obviamente por causa das responsabilidades que ele tinha, foi o coordenador do programa de pós-graduação na época.

Depois ele foi diretor da escola, então, ele foi bastante incentivador, e quando nós levamos a ideia, ele abraçou com todo interesse, então nós criamos esse grupo (Professor G).

De acordo com o professor G, o trabalho do grupo ajudou muito na reformulação do próprio Programa de educação. Foi um trabalho que os ajudou a avaliar o próprio mestrado e durou todo o ano de 1982³⁸. O mestrado foi avaliado no sentido de que:

A gente nunca considerou currículo como grade. Nós avaliamos o currículo. Nós tentamos ver como era que estava à distribuição das disciplinas, porque tinha a área de concentração, e aí naquela época eram duas áreas de concentração: Ensino e Recursos humanos. E nós fizemos uma avaliação dessas áreas de concentração, fizemos uma avaliação das disciplinas, mostramos, por exemplo, o que existia de repetição entre disciplinas, trabalhamos com a questão de que se dava pouca intensidade às questões da própria educação brasileira. Tanto que é a partir daí que esse mestrado vai se tornar mestrado em educação brasileira. Logo, pouco depois ele muda para ser em educação brasileira e dá mais enfoque nas questões de educação do Brasil e nas questões brasileiras de educação. Isso foi uma contribuição que foi dada; o grupo levou, o colegiado acatou, discutiu mais profundamente, elaborou mais, e aí então foi feita essa mudança (Professor G).

É importante esclarecer que, de acordo com a Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação (1980), ao ser aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o parecer 1505/79 com o voto da relatora favorável ao credenciamento do curso e homologado pelo Ministro da Educação em 17/04/1980, como colocado anteriormente, ficaram mantidas as duas áreas de concentração do programa, a saber: Ensino e Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Ensino e Recursos Humanos foi anterior a esses anos. Esta configuração permaneceu até a reforma curricular realizada no período de 1983 -1987 ocasião em que tais áreas foram fundidas em uma única: Educação brasileira.

³⁸ O professor não soube informar sobre a documentação desse trabalho e o mesmo não foi localizado em nossas buscas na Faced.

Naturalmente outros momentos de inflexão ocorreram ao longo do tempo, até chegar a área de concentração atual do programa. No ano 2000, foi adotado pelo PPGE como Área de Concentração:

Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica”. Ao adotar por área de concentração sua proposta de formação a conjugação entre Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, o PPGE afirma seu compromisso com a educação pública de qualidade em todos os níveis e expressões. Nessa perspectiva, toma por eixos inspiradores das suas várias Linhas de Pesquisa: a práxis educativa como mediação dos processos de constituição do sujeito social em educação e das formas de singularidade na sociedade, a pluralidade, a diversidade e a desigualdade como pressupostos para a construção da educação contemporânea³⁹.

Voltando ao relato do professor G sobre os grupos de pesquisa da época, ele colocou que o grupo de pesquisa NEPEQ, que depois passou a se chamar PECT, trabalhava com a relação de currículo, trabalho e conhecimento. Ainda no que se refere a este grupo, o professor G assim falou:

Nós fomos o primeiro grupo financiado. Tivemos financiamento do CNPq. Nós fomos o primeiro grupo da faculdade a trabalhar com o INEP. Inclusive o INEP fez uma publicação, mas aí já foi na década de 90, a gente era NEPEQ (Professor G).

Conforme palavras do professor G, o significado da sigla NEPEQ era Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Trabalho e Conhecimento, mas devido a conflitos internos – não especificou quais os conflitos -, a sigla passou a significar Currículo, Ciência e Tecnologia. Este foi o primeiro núcleo institucionalizado de pesquisa. Começou no ano de 1982 e em julho de 1990 foi devidamente registrado. Dentre os membros do NEPEQ estavam já alunos de IC que recebiam bolsas tanto do CNPq quanto do PIBIC, nesse momento já em funcionamento na UFBA. Vale destacar aqui a participação de alunos de graduação no grupo, por meio da IC, uma vez que consideramos essa uma das formas mais eficazes de integração entre o ensino e a

³⁹ Fonte: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>

pesquisa – não querendo dizer que seja a única - e sobre a qual falaremos mais amiúde em tópicos posteriores a este.

Além do NEPEQ outros grupos de pesquisa foram formados na Faculdade de Educação na década de 80, cujos campos de pesquisa permeavam sobre as temáticas, Trabalho e Educação; Direito e Educação; Política e Educação; Arte e Educação e Supervisão Educacional. Em 1984 o projeto deste último grupo de pesquisa recebeu financiamento do IAT, que tinha como objeto de estudo fazer levantamento e análise dos instrumentos de alfabetização em uso na Zona Rural do estado da Bahia. No que tange este projeto o professor D tece os seguintes comentários:

Essa pesquisa de alfabetização foi coisa maravilhosa, tem uma publicação dela que o IAT deu um nome horroroso, que foi “Levantamento, estudo e análise dos instrumentos de alfabetização na zona rural do Estado da Bahia”. Esse trabalho levou dois ou três anos, foi um trabalho lindíssimo, você via os alunos de pedagogia mudarem de perspectiva, mudarem de visão, porque eles todos eram aqui da faculdade, não saiam daqui (Professor D).

Ainda tendo como foco de discussão este projeto, o professor D continuou a explanação:

A respeito dos alunos de pedagogia que mudaram a visão, naquela época eles ainda não eram alunos de iniciação científica, então, nesse sentido, a pesquisa na formação desses alunos foi assim muito importante. Porque eles tinham uma visão assim só de sala de aula e aí quando eles foram vivenciar, pesquisar e foram a campo ver como isso acontecia, isso aí enriquece muito a formação. Foi inacreditável. Porque no nosso grupo autonomia era a palavra chave. E não só palavra chave era eixo de formação. Nas reuniões a gente discutia o trabalho a ser feito e todo planejamento, as sugestões básicas vinham de todos os estudantes (Professor D).

Muito interessante o relato do professor D, pois sinaliza bem a participação ativa de alunos de graduação nos projetos de pesquisa e de iniciação científica dos mesmos, ainda que de modo não institucionalizado, e mostra, também, a integração entre o ensino e a pesquisa ao levar os alunos a refletir, analisar e comparar a prática com a teoria estudada em sala de aula. Isso desperta o espírito inquiridor, investigativo e crítico. Nas palavras de Santos (2011, p. 23) leva também a: “[..] Problematizar

criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica”. Mesmo se reportando especificamente a formação docente, consideramos que os requisitos destacados por Santos, são importantes em qualquer tipo de formação profissional.

Cabe destacar que, segundo o professor G, foi entre os anos de 1982 e 1984 que surgiram os primeiros alunos de Iniciação Científica dentro da Faced. Nesta época utilizava-se o termo Experiência em Pesquisa ao invés de Iniciação Científica, porém, a função e o objetivo eram os mesmos. Não havia bolsas, como no caso do PIBIC, a não ser em casos isolados onde a pesquisa era financiada e se podia pagar uma bolsa aos alunos, mas, a maior parte era formada por voluntários interessados em aprender a fazer pesquisa.

Retornando aos Grupos de Pesquisa, cada grupo passou a fazer parte, naquela época, de uma linha de pesquisa. Em relação à formação desses grupos, vale considerar as palavras do professor G:

A linha de pesquisa na verdade, para falar bem claramente, as linhas de pesquisa foram mais no estilo fantasia porque tinha que se agrupar, e eu me lembro do primeiro agrupamento, que foi: o que fulano faz? O que fulano estuda? E aí foi. Aquele que tinha uma semelhança que mais se aproximava daquele grupo se juntava (Professor G)

As linhas de pesquisa surgiram antes dos anos 90, porque como foi exigência da Capes a pós-graduação teve que fazer as linhas de pesquisa. A este respeito o professor G tece os seguintes comentários:

Quando houve a reforma do mestrado, houve muita mudança no sentido de estruturar a pesquisa, e aí a Capes começou a exigir mais, que o eixo de pesquisa fosse mais explícito, fosse mais organizado. [...] Até porque todos os grupos estão ligados à pós-graduação. Na realidade, a Capes pedia áreas de concentração e linhas de pesquisa. Depois veio a solicitação de que todos os grupos se organizassem em linhas de pesquisa, e aí toda programação no Brasil teve que se

organizar em linhas de pesquisa. Eu lembro que nessa época fui membro do comitê da capes, de 1985 a 1990 e nessa época se deu muita importância a questão de trazer a pesquisa como eixo básico da formação e o grupo de educação foi fundamental nisso na Capes (Professor G).

Ainda sobre esta década os professores G e F assim se colocaram:

O “bum” mesmo desses grupos foi na década de 1990, porque foi quando começou a maior exigência de institucionalização da pesquisa. [...] Quando houve a reforma do mestrado, houve muita mudança no sentido de estruturar a pesquisa, e aí a Capes começou a exigir mais, que o eixo de pesquisa fosse mais explícito, fosse mais organizado. [...] Não é que a pesquisa seja recente, a institucionalização da pesquisa que é. (Professor G)

Basicamente eu acho que a existência da pós-graduação deu um empurrão, evidente, para uma pesquisa mais organizada. (Professor F).

Para o professor F as cobranças da casa e o próprio plano nacional de pós-graduação, começaram a criar uma mentalidade de que a pós-graduação era para produzir novos conhecimentos e então se começou, em 1992, a trabalhar nesse sentido:

Eu era o coordenador e tinha um professor que era vice coordenador. Então, esse vice coordenador tinha um papel enorme naquela época nessa concepção; então ele também nessa época já era um polo; eu e outra professora da casa éramos um polo; outros professores eram também cada um, um polo. O vice coordenador também agregou muitas pessoas em volta dele, ele era muito carismático, era um tipo de guru. Ele tinha grandes ideias e era muito mais um grupo de reflexão do que grupo de pesquisa; era um grupo de discussão. Ele atraiu muitas pessoas para perto dele, mais a linha dele era a questão da história, questão da ciência, do desenvolvimento da ciência historicamente, ele era da área de física, então ele agregou essas pessoas para discutir ciência, discutir o desenvolvimento científico, ele tinha uma tendência pós-modernista, ele criou o que se chamava história - esqueço o nome que ele utilizava -, mas ele tinha um grupo envolvido e também tinha uma pessoa, um professor, que transferiu do Rio para a UFBA, que era interessante para as questões Afro brasileiras, para o movimento afro brasileiro, então ele criou um grupo que estudava a identidade afro brasileira etc. e tal (Professor F).

Continuando, o professor F informou que foram gastos seis meses montando esses projetos, e já em 1993, tinham reuniões com esses grupos de pesquisa que ainda não eram exatamente grupos de pesquisa:

Era grupo de professor esse, de professor aquele, ou seja, era grupo dos professores; tinha meu grupo e de outra professora - eu acho que naquela época tinha cinco grupos -, cada grupo produzia um documento sobre o grupo que defendia, as produções, metas de cada grupo (Professor F).

Dando continuidade, o professor F relatou que foram estabelecidos regimentos que foram aprovados em 1993, e a partir disso os grupos passaram a ser valorizados, deram-se a eles responsabilidades formais dentro do programa; cada pessoa tinha que pertencer a um grupo ao entrar. Estes grupos foram grupos que passaram a fazer seleção a partir de 93, a partir da aprovação do Regimento do Programa, em abril de 1993. Foi a partir da aprovação pela Câmara de Ensino e Pesquisa que o programa começou a funcionar, e foi orientado por grupos de pesquisa. No decorrer do tempo, outros grupos foram aparecendo e outros grupos foram morrendo. Em determinado momento, um ou outro grupo de certa forma fica fragilizado e cria-se um novo grupo, como um grupo de Política que surgiu e começou a se fortalecer, enquanto outro grupo, o de Educação e Trabalho, começa a se fragilizar “porque eu passo para o grupo de política, um professor não consegue fazer o doutorado – não por falta de competência, pois era pessoa muito competente - e sem o doutorado não podia atuar na pós-graduação” (Professor F).

Tudo isto aconteceu no ano de 1993 e é quando se constrói o Programa de Pós-graduação com grupos temáticos, porque em 93 é que foi aberto o programa com o mestrado e doutorado juntos, pois até então funcionavam separados.

A gente então tinha que ir e apresentar todo o projeto integrado, para ser aprovado na Capes. Eu e o coordenador daquela época preparamos um documento em que a gente estava trabalhando com toda essa ideia de grupos de pesquisa como base do programa. Então essa já foi uma tendência do programa: nós seríamos o primeiro programa a fazer isso, porque foi exatamente no momento que a gente estava fazendo a transição no sentido de começar a perceber a pesquisa como finalidade

principal de programa de pós-graduação, antes era muito mais a questão de titulação, [...] as pessoas buscavam seus títulos porque era uma exigência da lei para ser professor; então era uma correria para buscar seu título por que já eram professores, mas tinham medo de perder até suas posições, por que a lei exigia pós-graduação (Professor F).

Dessa forma, segundo o professor F, a partir do Plano Nacional de Pós-graduação de 1986 a 1989 - esse Plano Nacional estabeleceu que a pós-graduação fosse o locus para a pesquisa; o ponto central para a produção científica no Brasil - “esse foi o Plano Nacional, mas isso não significou que foi posto em prática imediatamente; ele estabeleceu as diretrizes, a mentalidade de que se precisava de um novo tipo de pós-graduação, orientado para a pesquisa”. Mas, a partir das orientações contidas nesse Plano, começaram a organizar o programa em função de grupos e de linhas de pesquisa; a própria Capes, a partir de 1980, começou a valorizar a produção científica e a exigir que cada programa estabelecesse linhas de pesquisa “isso era exigência da Capes. Começaram a cobrar relatórios anuais, então nós tínhamos que fazer” (Professor F).

As linhas de pesquisas hoje estão todas vinculadas à pós-graduação, cuja atual área de concentração, como vimos, é Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, resultado de outros momentos de inflexão, análises e avaliações do programa.

Após a implantação do mestrado, veremos, a seguir, como se deu a implantação do doutorado na Faced.

6.3 A implantação do Doutorado em Educação na Faced.

Como desdobramento do desenvolvimento do Mestrado em Educação da Faced/UFBA, no decorrer dos anos de 1980, fortaleceu-se a ideia de criação e implantação do Curso de Doutorado em Educação. Primeiro ele foi pensado para ser regional, com etapas realizadas na UFBA e em outras universidades da região. Contudo, esta não foi a ideia que se concretizou, sendo que no ano de 1992 foi implantado o Curso de Doutorado em Educação, com base na docência e produção científica. Logo depois, em 1993, a unificação do Mestrado com o Doutorado em Educação teve como

princípios a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a integração ensino-pesquisa. E é neste momento que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) se reestrutura a partir de linhas de pesquisa, fortalecendo, desse modo, a investigação científica no âmbito da pós-graduação.

6.3.1 O início da implantação do doutorado na Faced

A década de 1980 foi movimentada e de crescimento acadêmico para várias universidades no Brasil. De acordo com Boaventura (1994), ao longo da referida década, a pós-graduação no Nordeste perseguiu a ideia da criação de um Doutorado em Educação, fruto de uma ação interinstitucional, congregando o esforço e a cooperação das universidades da região. Concordou-se, desde o princípio, com a participação das instituições envolvidas no que se refere aos aspectos acadêmico-administrativos e financeiros, com direitos e responsabilidades iguais para todas. O projeto de doutorado em educação da UFBA, consciente da sua vinculação regional e minimizando as dificuldades institucionais que impossibilitaram de início as ideias originais, manteve a possibilidade de realização do doutorado por associação com os demais programas de pós-graduação da Região Nordeste. Contudo, considerando-se o pressuposto de que um doutorado em educação deve basear-se na docência e na produção científica, a implantação do doutorado em educação devia ser vista como um esforço de integração das atividades acadêmicas em nível de pós-graduação, possibilitando, desse modo, um apoio aos mestrados. O doutorado, dessa forma, permitiria a sustentação, a consolidação e a plenitude da pós-graduação em educação na UFBA.

Intimamente ligada à questão da formação dos docentes, está também a importância singular do doutorado para a pesquisa educacional, posto que este nível de pós-graduação tem na produção científica de alta qualidade um de seus pilares. Por esta razão, espera-se que a implantação do doutorado estimule gradativamente a investigação, no sentido de tentar atingir um maior rigor de análise da problemática educacional e, ao mesmo tempo, incentive a busca de soluções criativas apropriadas à realidade educacional da Bahia, da Região e do País. Assim, o projeto de um Doutorado em educação deve iniciar-se desde já, com um mapeamento de núcleos temáticos em pesquisa e ensino existentes, para que a sua consolidação constitua-se num dos pontos acadêmicos básicos deste Doutorado (BOAVENTURA, 1994, p. 80).

Ainda conforme Boaventura (1994), um dos pressupostos que nortearam a proposta do Doutorado em Educação foi à crença de que este nível de pós-graduação asseguraria uma elevação na formação regular dos docentes, *notadamente dos docentes – pesquisadores* (Grifo nosso), capacitando-os para compreenderem, com criticidade, criatividade e rigor, a educação, sem isolá-la da questão mais ampla da educação brasileira e do conhecimento universal produzido nesta área. Outra premissa foi a de que havia uma problemática educacional própria, havendo algumas temáticas já consolidadas em termos de ensino e de pesquisa pelo Mestrado em educação, havendo então, por consequência, uma razoável produção em áreas como educação básica, pré-escola e, política educacional, educação de adultos, educação e trabalho, entre outras temáticas. Partiu-se então do pressuposto de que, em um programa de doutorado, seria fundamental assegurar a indissociação entre investigação e docência e entre teoria e prática (BOAVENTURA, 1994). Este autor complementa:

Explicita-se a relevância de um programa de doutorado como matriz, para fomentar a consciência histórica da realidade educacional brasileira, nordestina e baiana, elevando o rigor de análise da investigação e da docência. Para tanto é imprescindível uma orientação teórico-metodológica que possibilite a clarificação e a transparência das posições teóricas que embasam as diferentes temáticas e a sua contribuição para a construção do conhecimento social (BOAVENTURA, 1994, p. 81).

A fala de Boaventura (1994) sobre a indissociação entre investigação e docência, teoria e prática, comunga com a de autores que também são favoráveis a essa indissociação, como Demo (1996) e Therrien (2006) entre outros, que primam pela indissociação entre o ensino e a pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de

1988, por meio do Artigo 207⁴⁰ privilegia a instituição Universidade; ao se referir à universidade, o referido Artigo não resume o ensino superior à graduação ou que as atividades de pesquisa fiquem restritas a pós-graduação. Ao contrário, ensino, pesquisa e extensão são colocados como indissociáveis e, assim sendo, devem fazer parte de todo o conjunto de ações e atividades universitárias, permanentemente, o que reforça a pertinência da fala de Boaventura (1994), quando este colocou que “seria fundamental assegurar a indissociação entre investigação e docência e entre teoria e prática” no Doutorado em Educação da Faced.

Sobre a implantação do doutorado, o professor A, assim falou:

Como Coordenador do grupo de trabalho para a criação do Doutorado em Educação na UFBA, trabalhei com um grupo de professores da instituição e, com a experiência de duas décadas de Mestrado, projetamos o Doutorado em Educação. Assim, em 6 de novembro de 1991, a UFBA aprovou o projeto de Doutorado em Educação, conforme parecer da Câmara de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa. Logo após, no dia 28 de novembro, a então Diretora da Faculdade de Educação da UFBA instalou o colegiado que elegeu o coordenador do doutorado. A UFBA foi a primeira universidade do Nordeste a criar o Doutorado em Educação⁴¹ (Professor A).

Conforme o professor A, quando ele retornou, em 1987 – esteve fora em período anterior - a faculdade o indicou para trabalhar no doutorado em educação. Aí foi a fase de trabalho com o doutorado, *até então não tinha nenhum doutorado em educação no Nordeste* (grifo nosso).

⁴⁰Constituição Federal de 1988. - Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

⁴¹ Sobre essa afirmação, ver páginas do Livro: As etapas do Doutorado, nos anexos desse trabalho.

O professor A complementou, relatando que, quando estava com o projeto de doutorado lhe diziam: “olha, você cuide do seu doutorado agora, não misture com o mestrado”, se referindo à separação que havia inicialmente entre os dois programas - essa fala evidencia que, mesmo após mais de uma década de criação do mestrado, a divisão de grupos continuava a existir na Faced -. O professor A deu prosseguimento ao seu trabalho e, conseguiu a aprovação para a proposta do doutorado e o deixou pronto; um tempo depois, uniram o mestrado com o doutorado:

Em 1993 já estava unido. Logo depois eu passei de novo a coordenar o mestrado e o doutorado já integrados. Essa separação foi para a criação do doutorado, porque o que existia nessa época, as pós-graduações, era só o mestrado, pois não tinha o doutorado, não tinha doutores, não tinha pesquisa. Um dos professores da casa, por exemplo, orientou mais de 20 dissertações, não tinha doutores. Foram fazer doutorado 6 professores. Eu deixei o doutorado pronto. Para constituição do doutorado nós já levamos em consideração os grupos temáticos existentes e eles foram constituídos e foram base para o doutorado; meu núcleo era políticas de educação. Esses núcleos chegam e vão se envolver por volta do final dos anos de 1980, aí a ANPED já está bem crescida, o EPENN vem muito depois, muito depois. Esses núcleos temáticos são do final dos anos 80, início dos anos 90 (Professor A).

A respeito do doutorado, é importante destacar que, de acordo com informações disponíveis no site da Faced⁴², no ano de 1995 o curso foi formalmente reconhecido pela Capes. E, ao longo de sua existência, o Programa vem contribuindo para a qualificação de docentes para as universidades do estado da Bahia, bem como de parte da região Nordeste, e também para a formação de profissionais que vêm ocupando cargos dirigentes em órgãos dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

Ainda conforme relato do professor A, quando fez o projeto de doutorado, já tinham os núcleos temáticos do mestrado que correspondiam aos grupos da ANPED. Depois, quando já estava no final e deixou praticamente o programa, em 2003, mesmo assim continuou no mestrado e os núcleos estavam funcionando: “o nosso era de Políticas de

⁴² <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>

Educação, o outro era de Currículo e já estavam bem desenvolvidos, por influência também da ANPED. Pois a ANPED é constituída em GPS, entendeu?” (Professor A).

O professor A se referiu a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que foi fundada no ano de 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, já consolidada como sociedade civil independente e entidade representativa, passa a admitir duas categorias de sócios: os institucionais, integrados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação e os sócios individuais, integrados pelos professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação⁴³.

Já o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) é um dos maiores e mais antigos eventos de Pesquisa em Educação do nosso país e o mais importante das Regiões Norte e Nordeste. O EPENN é qualificado nos Eventos da Capes como Nacional, congregando desde a década de 1970 pesquisadores da área educacional. É um encontro vinculado à ANPED e ao Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste⁴⁴

Sobre o EPENN, um dos participantes da implantação do mestrado na Faced, o professor C foi, segundo declaração sua, o mentor da ideia do I Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação, no ano de 1977, que deu origem ao EPENN. A esse respeito, ele assim relatou:

[..] O que eu queria falar era isso aqui. Em 1977 eu propus que se fizesse o Primeiro Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação e era para mostrar as pesquisas feitas pelos professores e alunos do mestrado da Faced; o Simpósio era aberto ao público, para que as pessoas comesçassem a apresentar seus resultados. Então esse primeiro Simpósio que fizemos em 77, as primeiras apresentações intituladas Comportamento em sala de aula, Linguagem e educação, Caracterização de docentes, Seletividade social e educação, foram as

⁴³Disponível em:

http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf .

⁴⁴ Disponível em: <http://www.epenn.com.br/2014/index.php/apresentacao>.

pesquisa dos mestrados com os orientadores. No terceiro Simpósio eu já estava como coordenadora, consegui apoio, comecei a convidar professores das universidades do Nordeste, ai já tinha algumas ligações com o Rio Grande do Norte, Ceara, porque eu também fazia parte dessas comissões, coisas do CNPq e da Capes; com outros coordenadores a gente tinha reuniões na Capes, então eu conheci os coordenadores da Paraíba e Fortaleza, que já tinham o mestrado; Paraíba, Fortaleza e Recife; só não tinha de Maceió e Sergipe, mas nessa época até João Pessoa já tinha também e por lá teve um desenvolvimento grande, pois teve um Reitor que foi muito importante - porque tudo dependia do Reitor nos anos 70 e as universidades que foram mais espertas, mandaram as pessoas estudar fora, quem não mandou ficou para traz entendeu? -, Ceará mandou muitos para os Estados Unidos, Paraíba também, que teve um Reitor muito importante, que depois foi presidente do CNPq: ele mandou também muito professor para estudar fora. Já a UFBA mandou menos. Por exemplo, lá de educação saíram poucos, mais também não tinha muitos preparados para fazer o mestrado na área de educação, e outras áreas, como ciências humanas, não tinha nada ainda. Então eu comecei a convidar esses coordenadores de fora para apresentar trabalhos, e, a partir do terceiro e quarto simpósio vieram, começaram a vir para nossos simpósios, e ai nós resolvemos, reunidos com eles, criar - este não foi o primeiro resultado concreto decorrido das reuniões com pesquisadores de programas de Universidades Federais do Nordeste -, reunidos então no quarto simpósio de pesquisa em Salvador, dia 24 de outubro de 1980, estando aqui já representantes das universidades do Ceara, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas e Sergipe - as duas últimas não tinham ainda mestrado, mas estavam querendo implantar e tinha gente que tinha estudado lá na Faced -, então nós reunidos decidimos - teve também a presença da Superintendência do Desenvolvimento Científico e da Superintendência do Desenvolvimento Social de Brasília; de duas pessoas do CNPq, que nós convidamos também, então, naquela reunião lá na Faced nós decidimos passar a ver aquele simpósio do Nordeste como um Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste. Só que depois a história passou a ser contada diferente, ou seja: não foi decidido aqui, foi numa reunião em Recife. Isso foi uma interferência de um professor da casa, que eu acho que não simpatizava muito comigo - nós tínhamos sido colegas de faculdade, alias terminamos a graduação no mesmo ano -, mas, eu não sei por que ele demorou a fazer pós-graduação, de modo que eu cheguei à Faced com doutorado e ele ainda ia estudar mestrado. Não sei, mas havia por parte dele um interesse de apagar um pouco a história, sabe. Então ficou como se tivesse sido uma decisão tomada em uma reunião de coordenadores que houve lá em Recife, mas, na verdade, foi na reunião da Faced, mas, o que aconteceu é que após a reunião na Faced, resolvemos fazer a próxima em Recife no ano seguinte, mas, não fui convidada para a que houve lá e, como saí do programa em

1981, não sei o que aconteceu depois, qual foi a continuidade (Professor C)⁴⁵.

Como é possível observar, segundo o relatado pelo professor C, a ideia de fazer os Encontros de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste partiu dele e foi decidido em reunião na Faced, local onde aconteceu o I Simpósio de Educação, na década de 1970 que, posteriormente, foi aberto à participação de outros programas de Universidade do Norte-Nordeste, a partir de convite do professor C, surgindo então à ideia de transformar o Simpósio em Encontro de Pesquisadores do Nordeste. Mas, acabou ficando na história como se tivesse sido decidido a partir de reunião de coordenadores ocorrida em Recife, cujos encontros de pesquisadores, oriundos dos Simpósios criados na Faced, deram lugar ao hoje (re) conhecido EPENN, que acontece de dois em dois anos e reúne estudantes e pesquisadores de todo o Norte-Nordeste.

Para concluir, o professor C complementou:

Inclusive o sétimo Epenn foi realizado aqui em Sergipe. No oitavo encontro alguém resgatou um pouco da história, porque eu peguei outro dia um que contava que a história toda tinha começado em Recife. Inclusive, como falei, alguém da Faced na época que teve essa ideia de desfazer o que começou em Salvador, simplesmente por não simpatizar comigo ou por frustração de não estar participando do processo, não sei (Professor C).

Voltando ao doutorado, conforme relatou o Professor F, a estrutura que tem o mesmo hoje é bem diferente de quando ele foi criado. Principalmente porque o doutorado era separado do mestrado; eram dois programas, um de mestrado outro de doutorado.

Na verdade era um grupo contra o outro. Como sempre, a Faculdade de Educação era dividida, então o mestrado era dominado por certo grupo político, e o próprio diretor naquela época era do outro grupo; ele que de certa forma provocou a criação de um doutorado, juntando professores que se sentiam excluídos do grupo de mestrado, e queriam mais destaque, então criou um doutorado que não tinha vínculo com o mestrado (Professor F).

⁴⁵ A respeito da fala do professor C, encontram-se, nos anexos desse trabalho, algumas páginas do Resumo dos Anais do VI Encontro de Pesquisa em educação do Nordeste e da Resolução do IV Simpósio de Estudos e Pesquisas em educação, que, em determinados trechos, corroboram sua fala sobre a ideia dos encontros ter surgido no Programa de Pós-graduação da Faced.

A colocação do professor F remete e reforça ao que foi relatado pelo professor E, no que tange aos conflitos gerados quando da criação do mestrado. Mas, conforme o professor F, isso durou pouco tempo: segundo suas palavras, em 1992 eles tinham o mestrado e o doutorado separados, mas o doutorado abriu em 92 porque, no início - abriu em julho de 92 -, não abriu em março porque a faculdade estava em greve, na época, e o primeiro semestre só começou em julho. O semestre do doutorado estava começando, em julho de 92 e exatamente nessa época, eles abriram novos concursos. Começou a ameaça à aposentadoria, houve mudança de política e *exatamente* (grifo nosso, para destacar a ênfase dada pelo professor nessa fala) nesse momento, abriram novos concursos na faculdade de educação e, para ele, a abertura de novos concursos foi uma coisa muito boa que aconteceu naquele momento:

[...] então o Coordenador e mais dois professores se aposentam juntos, para fazer novos concursos; para voltar aposentados, mas como concursados. Então perdemos o coordenador do mestrado, eu fui eleito para o período de seis meses como coordenador dos dois programas, porque legalmente os dois eram separados. Então eu fui eleito, para ser coordenador do curso de mestrado, e também do doutorado (Professor F).

O professor F continuando seu relato, disse que, para criar um programa único de mestrado e doutorado, eles tinham um prazo de seis meses. Era para fazer isso em abril de 1993 e isso foi determinado em outubro de 1992. Desse modo, em abril de 1993 ele tinha a responsabilidade de criar um programa em doutorado e mestrado. Ficou resolvido que tudo seria organizado em função dos núcleos temáticos, mas, naquela época, já tinha grupo Afro- brasileiro, tinha Educação em área de Trabalho, Currículo, que naquela época chamava NETEC:

Tinha alguma coisa ligada a ensino, que agora chama Prática pedagógica e nasceu originalmente do grupo do professor C, na década de 1970. Então, nós tínhamos cinco grupos naquela época. O programa começou em 1993, juntando mestrado e doutorado, com cinco núcleos temáticos, que viraram depois linhas e evidentemente, agora, a configuração vem mudando, cada um tem sua história; eles vão se acabando, vão juntando, como eu falei, criam-se políticas, políticas de gestão (Professor F).

Tinham outros pontos centrais para serem resolvidos, segundo o professor F. Novos cursos foram chegando, na graduação chegou a Educação física, então, no decorrer do tempo, outras pessoas chegando, de certa forma foram se envolvendo. Alguns eram apenas alunos naquela época, até virar professores, então, como novos professores, chegaram a lógica de estruturar núcleos temáticos e, essa lógica continua ainda a se relacionar no âmbito da linha. Cada professor tem um vínculo com uma linha. Tudo começou em 1993, mas, evidentemente, no decorrer do tempo tem a construção dos grupos, que viraram grupos legais a partir do citado ano. Importante destacar que, quando disse que tudo começou em 93, o professor F se referiu ao Programa de criação do Doutorado e sua posterior unificação com o mestrado, a partir desse ano.

Observamos, dessa maneira, como se deu a implantação tanto do mestrado quanto do doutorado na Faced. Pelos relatos dos professores que participaram ativamente desse processo, vimos que não de forma muito pacífica, mas, com alguns conflitos internos – especialmente na implantação do mestrado -, o que às vezes ocorre nesse tipo de processo, especialmente no meio intelectual, onde por vezes arrogância e ego contam mais que o interesse coletivo.

É importante lembrar que a implantação do Doutorado ocorreu em contexto bem diferente do Mestrado. A partir de meados dos anos de 1980 e nos anos de 1990, já não tínhamos o Regime Militar e já tinha passado a grande luta pela Reforma Universitária. Naquele momento havia muito mais professores brasileiros com mestrado, doutorado e até com pós-doutorado.

Em seu estado moderno, a tentativa da universidade é combinar três grandes aspirações: “*aspiração do indivíduo ao saber, da humanidade à verdade, da sociedade ao progresso*” (BOMENY, 1993, p.12). Nesse sentido, a autora coloca:

Por isso ela vem ampliando suas funções na tentativa de responder com uma função de *ensino* (transmissão do saber universal, educação geral e liberal para o desenvolvimento intelectual), de *pesquisa* (comprometimento científico; pesquisa para a ampliação do conhecimento e do saber universal); e de *extensão* (comprometimento

com a realidade, pesquisa para a busca de soluções a situações concretas). Essa ampliação de suas funções põe água no moinho do problema de conciliar produção de conhecimentos lenta e progressivamente mais dispendiosa. E não havia, nos anos 60, como ainda hoje não há, argumentos razoáveis que orientassem as reformas em uma direção oposta a essa redefinição do papel das universidades. E não tendo sido a reestruturação do ensino superior um fenômeno nacional, historicizou-se em obediência às idiosincrasias nacionais (BOMENY, 1993, p.12).

Nessa perspectiva e trazendo a pauta o ensino superior como pano de fundo e seu aprofundamento em direção a pós-graduação, temos um acúmulo de ganhos, perdas e vários impasses que têm tomado boa parte da literatura especializada, inspirando as análises sobre ensino superior no Brasil, sendo que, mais extensivamente, na América Latina. Na conta dos ganhos, colocamos a ampliação do sistema universitário, incluindo a pós-graduação, a democratização de oportunidades de ingresso, a dinâmica que se criou, seja como expectativa ou como realidade, de uma interação mais efetiva da universidade com a sociedade em atividades de extensão; o estímulo previsto à investigação acadêmica no interior da universidade e, por último, mas não menos importante, a incorporação de novos segmentos da vida universitária em foros específicos de decisão e responsabilidade na condução da política universitária (BOMENY, 1993). Complementamos ao que a autora traz, os Programas de Iniciação Científica; aumento do número de Programas de Pós-graduação no país e de cursos nas universidades; maior acesso à graduação e a pós-graduação, assim como do pós-doutorado e, finalmente, da produção científica e tecnológica no Brasil.

Conforme vimos ao longo da exposição, mais especificamente na parte de implantação do mestrado, no Brasil, a pesquisa universitária foi institucionalizada no final da década de 1960, através, especialmente, da implantação da Reforma Universitária de 1968 (RU/68) através da Lei 5.540⁴⁶.

⁴⁶ A atribuição da responsabilidade pela atividade de investigação acadêmica tem ficado a cargo, em geral, de três grandes mudanças no perfil institucional das universidades, a saber: substituição das cátedras por departamentos; introdução do contrato de tempo integral para os professores e, criação dos institutos especializados. Juntas, essas três alterações teriam criado um espaço de excelência nas Instituições de Ensino Superior, permitindo desenvolver e institucionalizar a pesquisa. (SCHWARTZMAN, 1991).

Na perspectiva acima destacada, de acordo com Balbachevsky (1995), até mesmo dentro do setor público a pesquisa não foi institucionalizada uniformemente, pois, na maioria das IES, a produção científica permaneceu confinada às conhecidas “ilhas de competência” e, apenas num conjunto menor de instituições, também públicas, os valores associados à atividade de pesquisa lograram se estabelecer como dominantes. Esta autora afirma ainda que, mesmo no interior das IES (públicas ou não) é possível distinguir dois tipos de contexto: em um, a academia impõe seus valores sobre as dimensões fundamentais da vida do profissional do ensino superior; em outro, a corporação preserva sua autonomia e controla a distribuição de recursos importantes para a aferição do *status* do professor. Apenas a realidade do primeiro contexto corresponde a uma situação de institucionalização completa da pesquisa. No segundo, a pesquisa sobrevive ilhada, em redutos onde a excelência consegue impor seus valores.

No processo de implantação de atividades de pesquisa, em quaisquer tipos de instituições - públicas ou privadas - existem aspectos que perpassam as categorias de condições de trabalho as quais, de acordo com Franco (1997), refletem as tensões e lutas de interesse da sociedade. Assim, na Universidade, entrelaçam-se o mundo institucional e o mundo da vida, com a organização do trabalho de pesquisa e suas relações interligadas a vontades políticas, corporificadas em normas, regulamentos e planos institucionais. Nesta perspectiva, cabe destacar a relevância das políticas públicas, pois permitem gerar condições que facilitam e/ou entram a produção da pesquisa. Como destaca Franco (1997, p. 19), “é no entrelaçamento das esferas públicas institucionais e das esferas da vontade dos indivíduos que se corporificam o *saber fazer* e o *tempo para fazer* pesquisa”.

Finalmente é importante lembrar que, para o desenvolvimento da pesquisa, não basta *saber fazer*, ou seja, um quadro docente qualificado (aqui entendido como titulado) não é o único pré-requisito; existem outros fatores relevantes a considerar; dentre estes e, talvez como principal fator, está a disponibilidade de tempo para saber o que fazer e colocar em prática. E, ainda há de se considerar, evidentemente, as condições básicas de infraestrutura (laboratórios, biblioteca, recursos de informática). A atividade de pesquisa envolve, portanto, não apenas recursos humanos qualificados e recursos financeiros,

mas a construção de um ambiente que crie condições para a produção acadêmica. Dentro da Faced, assim como em praticamente toda a UFBA, temos esses recursos, ao menos para pesquisas na área de Ciências Humanas – vimos às exigências para implantação do mestrado e doutorado que solicitava toda essa estrutura, - o que favorece a atividade de pesquisa, não significando, entretanto, que toda a comunidade docente esteja engajada com tais atividades.

Até esse ponto, vimos à implantação do mestrado e posteriormente do doutorado. No próximo tópico veremos as tendências atuais do Programa de Pós-graduação da Faced.

6.3.2. Tendências atuais do Programa de Pós-graduação na Faced.

Conforme Relatório do PPGE (2012), desde o triênio de (2007-2009) passou-se a implementar várias mudanças motivadas por debates internos gerados a partir das avaliações de quesitos, itens e indicadores anuais. “Instituímos um rigoroso sistema de monitoramento dos principais indicadores que vinham comprometendo a melhoria do programa” (RELATÓRIO PPGE, 2012). Desse modo, foram acompanhados o nível de atualização do currículo lattes de todos os docentes, investigados o sub-registro e o registro precário de dados e o professor notificado, para que isso não prejudicasse a avaliação do programa.

Além disso, ainda conforme o Relatório do PPGE (2012),

Monitoramos a produção científica qualificada do corpo docente, a vinculação docente a projetos de pesquisa, o tempo de permanência dos alunos, a integração do professor com a graduação e a produção técnica. Um marco histórico neste processo de mudança foi a avaliação externa do corpo docente para credenciamento geral com a redefinição do status do professor em função de critérios objetivos tomados do próprio sistema de avaliação da Capes. Os mesmos critérios adotados pelos avaliadores externos para a definição do status do professor – se permanente ou colaborador - também foram adotados internamente para o credenciamento de novos professores. (RELATÓRIO DO PPGE 2012).

A preocupação com a qualidade da qualificação e produção docente demonstrada no Relatório é válida, contudo, o “monitoramento” demonstra uma preocupação talvez excessiva com a avaliação do Programa. Tal preocupação deve existir, naturalmente, posto que nenhuma coordenação deseja ter as notas de seus cursos rebaixadas, mas, essa preocupação não deve se tornar prioridade; o foco central da atenção de um Programa de Pós-graduação. Principalmente que, a cobrança exagerada por quantidade e redução de tempo de conclusão dos cursos pode, em muitos casos, incorrer na redução de qualidade, tanto das produções, quanto do Programa como um todo.

6.3.3. Tempo de conclusão dos cursos de Pós-graduação da Faced.

Ainda conforme informações contidas no Relatório de 2012, os esforços do Programa também se voltaram para melhorar o tempo de conclusão dos mestrados e doutorados. O regimento foi reformado e reduzidos o tempo máximo de conclusão de curso do mestrado, de 36 para 30 meses (24 mais 6 meses condicionado) e doutorado de 60 para 48 meses. Além dessa redução, passou-se a *monitorar* (grifo nosso) o tempo de permanência dos alunos, com comunicações periódicas ao orientador e aluno sobre o prazo final para conclusão. Conforme informações do sistema de acompanhamento do Programa, o tempo de conclusão do mestrado reduziu de 31 meses, em 2007, para 26 meses em 2009, tempo que se manteve em 2010. No doutorado, o tempo de conclusão do curso caiu de 55 meses em 2008 para 50 meses em 2009, passando para 45 meses em 2010. Em 2011, o tempo de conclusão de curso no mestrado caiu para 25 meses, mas, o de doutorado voltou a subir para 52 meses por conta de assimetria causada por 3 alunos que tiveram problemas de saúde. Já em 2012, o tempo médio de conclusão do mestrado subiu um pouco para 27 meses e o doutorado caiu para 48 meses (RELATÓRIO PPGE, 2012).

É interessante destacar que, todo o monitoramento feito sobre a produção científica docente, entre outros, assim como todas as medidas citadas em prol de reduzir o tempo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, levam a uma meta: a elevação do conceito do programa. Todas as medidas e monitoramentos descritos no Relatório do PPGE de 2012 demonstram claramente o objetivo de elevação da nota do Programa;

não que seja um objetivo condenável; ao contrário, é até necessário trabalhar por isso. Contudo, entendemos que não deve ser esse o objetivo principal de um programa ou de uma gestão, pois a pressão por encurtamento de tempo e resultados podem trazer em seu bojo implicações tais como diminuição do ritmo de produção tanto docente quanto discente, além da redução de qualidade do próprio Programa.

A política de apoio a comunicações científicas em eventos é outra prática de gestão adotada pelo PPGE e condiciona o apoio financeiro à apresentação de comunicação científica *unicamente* (grifo nosso) em eventos qualificados pela Capes. Segundo o Relatório de 2012, esta norma foi instituída com o objetivo de qualificar a produção científica e gerar dividendos científicos e institucionais ao Programa. “Melhoramos significativamente neste aspecto reorientando nossa comunicação para os espaços de maior reconhecimento científico” (RELATÓRIO PPGE, 2012).

No que diz respeito à pesquisa de perfil dos pós-graduandos, verificou-se, segundo o Relatório de 2012, uma importante contribuição da Iniciação Científica (IC) na antecipação da formação pós-graduada stricto sensu – mestrado. Em média, 2 anos após a conclusão da graduação, os egressos de IC entram no mestrado. Este tempo é quatro vezes maior para aqueles que não fizeram IC (8,9 anos).

Conforme informações contidas no Relatório de 2012:

Os dados mostram ainda que 28,2% dos egressos de IC entraram imediatamente no mestrado e outros 23,1% entraram depois de 1 ano de conclusão da graduação. Entre os ingressantes que não fizeram IC, somente 2,5% entraram imediatamente no mestrado após a graduação e outros 6,3% esperaram mais 1 ano. Do universo dos mestrandos, 32,5% fizeram IC contra 67,5% que não tiveram esta experiência (RELATÓRIO DO PPGE, 2012).

Nesse sentido, em estudos realizados sobre a formação de professores, Santos (2011), ao se referir à baixa vinculação entre ensino e pesquisa na formação desses profissionais, argumenta que, direta ou indiretamente, o desenvolvimento da pesquisa na universidade tem tido reflexos positivos na graduação, citando, como exemplo, as

7. CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Em face ao apresentado ao longo do trabalho, queremos tecer algumas considerações, começando por dizer que atividades de integração entre ensino e pesquisa são fundamentais e, se bem conduzidas, têm muito a contribuir com a formação graduada e de outros níveis de ensino também. Contudo, como vimos, para que essa integração se torne uma realidade dentro das universidades - no caso do nosso estudo, na Faced -, existem diversos pontos que precisam ser revistos, analisados e debatidos no sentido de fazer com que as atividades de pesquisa se integrem com as de ensino na graduação. Argumentamos acerca da necessidade de se promover maior articulação entre o Programa de Pós-graduação com a graduação, e que a mesma se estenda para além do estágio docente orientado e do PIBIC, para que todos os alunos possam ser contemplados, e não somente os bolsistas de IC. Mas, também que, dentro do âmbito mais específico dos programas de IC e da Pós-graduação, seja possível realizar trabalhos de integração mais efetivos.

Observamos que várias dificuldades foram apresentadas por parte dos professores entrevistados, que segundo os mesmos os impossibilitam de promover a integração, especialmente no que diz respeito à necessidade de mais professores e melhores condições de trabalho, pois entendem que está havendo uma intensificação do trabalho docente, com sobrecarga de trabalho para os que estão na casa. Também, reclamaram por melhorias na qualidade dos recursos e da carreira de trabalho dos professores. Argumentaram que, não é vantajoso, sob vários aspectos, realizar trabalhos de integração entre ensino e pesquisa, porque o mesmo demanda tempo, recursos materiais e financeiros, além de recursos humanos, que nem sempre estão disponíveis na universidade.

Algumas dificuldades apontadas pelos professores transcendem os limites da administração da Faculdade de Educação, sendo que a resolução das mesmas depende de esferas mais altas da Universidade e do Governo, como a abertura de concursos para

a entrada de novos professores e, a melhoria na carreira docente. Mas, entendemos que algumas questões podem ser debatidas dentro da própria faculdade, com a possibilidade de, senão sanar, ao menos minimizar algumas dificuldades apontadas por professores e alunos bolsistas, questões essas que fazem com que a integração entre o ensino e a pesquisa em sala de aula não ocorra.

Seria interessante, senão necessária, a constituição de uma equipe de trabalho constituída por professores e alunos, para se pensar em maneiras de trabalhar a integração em sala de aula. Uma sugestão pode ser observada na fala de um dos bolsistas:

Levar para a sala de aula não necessariamente o tema, mas o modo de trabalhar o que existe nos grupos; que se compartilhe e que se articule melhor, dentro da academia, o trabalho que é feito nos grupos de pesquisa e o trabalho que é feito na graduação, normalmente.

Essa sugestão pode servir de pista inicial para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula mais integrado com a pesquisa, favorecendo, dessa forma, todo o grupo de alunos.

Voltemo-nos agora para o objetivo geral desse estudo, que foi analisar a implantação do Programa de Pós-graduação e de Iniciação Científica na Faced, suas problemáticas e perspectivas para a integração entre o ensino graduado e a pesquisa nesta instituição, no âmbito dos dois programas - embora as questões acima estejam dentro desse contexto -, de modo mais específico, em relação aos seus resultados.

Pelas entrevistas realizadas com orientadores e bolsistas do PIBIC, notamos que a pós-graduação, ao menos em relação às atividades desenvolvidas nos grupos, e às aulas ministradas tanto pelos estagiários pós-graduandos, quanto pelos docentes do programa, não se articula de fato com a graduação e não contribui de maneira efetiva para a integração entre a pesquisa e o ensino de graduação.

Notamos também que, desde a implantação dos programas, primeiro de mestrado e posteriormente de doutorado, não houve uma preocupação específica no sentido de

promover uma integração com a graduação – exceto pela atividade obrigatória do Tirocínio docente, presente desde a implantação do mestrado - e, o que é feito hoje, na forma de Estágio docente orientado, e que consta no relatório do programa como aproximação da pós com a graduação, não caracteriza uma integração, mas sim uma articulação entre os dois níveis de ensino.

Naturalmente que, se os pós-graduandos trabalhassem nas salas de aulas a temática e metodologia de seus projetos durante o Estágio, poderia haver alguma integração de fato. Contudo, o estágio docente é feito sob a orientação e dentro da disciplina dada por um dos professores orientadores, o que impossibilita o trabalho com o projeto do pós-graduando, já que atuarão em disciplinas obrigatórias do curso e que já têm conteúdos e direcionamento específico.

Os bolsistas de IC afirmaram conseguir estabelecer relações, promovendo uma integração em sala de aula com base no que vêm nas atividades de pesquisa e no convívio nos grupos, o que comprova a importância e necessidade de aumento do acesso a iniciação científica que, além de tudo, foi citada pelos bolsistas como atividade que despertou neles habilidades como: maior criticidade, capacidade de estabelecer relações mais seguras entre a teoria e a realidade observada, maior engajamento nas discussões em sala de aula e de forma mais embasada e, espírito mais questionador e investigativo, entre outras coisas.

Os bolsistas de IC, como colocado anteriormente, consideram que grande parte dos colegas do curso leva muito tempo até se familiarizarem com a produção acadêmica, embora estejam na universidade, porque em sala de aula não há o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no mesmo sentido em que há na IC e nos grupos de pesquisa. Pensam que o ensino em sala de aula por vezes fica defasado em termos de algumas competências e habilidades necessárias para que se possa desenvolver melhor o aluno dentro da vida acadêmica. Gostariam que houvesse um investimento maior em bolsas de IC.

Já os orientadores de IC, que são também professores da pós-graduação, não conseguem fazer a mesma integração entre suas atividades de pesquisa e as do ensino na graduação, tanto conforme afirmação deles próprios ao apontarem as dificuldades para essa realização, quanto de acordo com as falas dos bolsistas, que disseram sentir claramente a diferença entre as duas atividades, ou seja, como coisas apartadas e pertencentes a universos distintos: de um lado o ensino, de outro, a pesquisa. Então, baseada nas análises das entrevistas realizadas, podemos inferir que, no âmbito da pós-graduação e da IC na Faced, somente os bolsistas desta última conseguem fazer alguma integração entre a pesquisa e o ensino em sala de aula.

No que concerne às perspectivas de integração entre o ensino de graduação e a pesquisa, até o encerramento desse estudo, só foi possível verificar o que consta no Relatório Trienal do Programa, em atendimento a solicitações da Capes nesse sentido, ou seja; o Estágio docente orientado e, a orientação de IC e TCC de alunos da graduação feita por docentes do programa de pós-graduação, o que de modo algum caracteriza uma integração e nem mesmo uma articulação de fato entre a pós e a graduação; mesmo porque os docentes que orientam IC e TCC na graduação ministram aulas nesses cursos, não havendo um “deslocamento” específico dos mesmos somente para esse fim.

No sentido de promover uma integração entre o ensino graduado e a pesquisa na Faced, uma das orientadoras entrevistadas assim se pronunciou:

Eu acho aquele pode ser como atividade orientada, um componente curricular que se chamasse atividade de pesquisa orientada, que perduraria o curso inteiro e isso seria fundamental para o estudante, porque aí ele teria uma carga horária de dedicação à pesquisa, seria uma coisa que teria um custo relativamente muito barato, muito pequeno, porque faria parte da formação desse estudante, importante para que você agregasse-o na própria pesquisa e que esse resultasse em trabalho para a própria instituição, o que também elevaria o nível da mesma. Mas não tem jeito, isso eu já falei; eu nunca entrei com um pedido, porque eu sou mais do intercâmbio oral do que da escrita (Orientadora).

Uma ótima ideia e passível de ser posta em prática. Fica aqui registrada como sugestão para integração das atividades de ensino e pesquisa e, como possível atividade de elevação de qualidade dos cursos de graduação.

Na literatura, especialmente em estudos que discutem a formação de professores, alguns autores defendem a integração entre o ensino e a pesquisa, inclusive sugerindo formas de como isso pode se dar, a exemplo de André (2011), para quem existe a possibilidade de os docentes inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, oportunidade de discuti-lo, assim como seus resultados, os dados analisados, a metodologia utilizada, para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

Pensamos que também a sugestão de André (2011) pode ser viável, pois é prática e de execução razoavelmente simples. Acreditamos que outra possibilidade de tentar realizar a integração entre o ensino e a pesquisa, tanto no âmbito da pós e da IC, quanto de um modo geral, seria adaptar as atividades de IC para uma disciplina ou atividade complementar, com carga-horária em torno de 8 horas semanais, durante pelo menos dois semestres, onde as turmas seriam divididas em grupos, por turno de funcionamento dos cursos, e ficariam sob a tutela de dois professores para cada grupo, que trabalhariam em um ou dois projetos, também por grupo.

Enfim, várias são as sugestões que, na prática, podem ou não ser exitosas, entretanto, acreditamos que tentar fazer acontecer é importante e, ainda que os resultados sejam tímidos a princípio, de qualquer modo, serão resultados. As formas de trabalho, dependendo das experiências vivenciadas e dos resultados alcançados, vão sendo ajustadas, reajustadas, até que finalmente se chegue a uma forma que possibilite uma integração com resultados mais positivos para todos os alunos.

Um ponto que merece destaque é que, ainda que o termo “integração entre ensino e pesquisa” não tenha aparecido em nenhum momento nas entrevistas realizadas com os professores que participaram da implantação do mestrado e doutorado na Faced, pela descrição de atividades feitas nos relatos dos professores C e D, notamos que essa integração acontecia, uma vez que os dois professores realizavam suas atividades de

pesquisa junto com seus alunos de graduação e de pós, em trabalhos descritos de forma bem interessantes e, ao nosso olhar, possíveis de serem realizados.

Outras questões dizem respeito às dificuldades apontadas por professores e alunos para que a integração da pesquisa com o ensino possa se dar. Algumas, como comentamos, de resolução mais difícil e fora do âmbito da faculdade, outras, podendo ser analisadas e discutidas na própria instituição, com o intuito de fazer acontecer essa junção tão importante para a formação do aluno. Portanto, que essa importância seja percebida por toda a comunidade acadêmica e gestora de políticas para a mesma, e que o ensino passe a ser priorizado de modo conjunto com a pesquisa.

Acreditamos que o interesse em aprofundar a análise sobre a implantação, dificuldades e perspectivas dos programas de pós-graduação e IC para a integração entre o ensino graduado e a pesquisa na Faced, dentro e fora do âmbito dos mesmos, dado a importância dessa integração para a formação dos futuros graduados, possa gerar futuras reflexões no sentido de contornar dificuldades e problemas existentes e gerar alternativas de superação muito além daquelas aqui sugeridas. Com isso, é nosso desejo, também, que os resultados desse estudo possam contribuir para o aprimoramento dos Programas e da promoção de incentivos, tanto para o graduando praticar a pesquisa, quanto para professores e orientandos intensificarem a parceria na produção e aquisição de conhecimentos e reflexão sobre os mesmos, na prática profissional de cada um.

Para finalizar, na Faced, a baixa produção dos docentes está afetando diretamente não somente a posição de alguns professores dentro do Programa de pós-graduação, como o próprio funcionamento do mesmo, que encontra-se sob risco de fechamento do doutorado, como anteriormente colocado. Por essa razão, encerraremos essas considerações com a fala do coordenador do programa, que está lutando para mantê-lo em funcionamento:

A gente está tentando. Ao mesmo tempo em que a gente está reduzindo o número de vagas de inserção disso tudo, a gente está apoiando os professores para que eles resolvam seus problemas de produção, para que a gente não perca professores. Porque resolvendo

seus problemas de produção, eles voltam com a carga máxima para orientar e aí volta-se a ter mais áreas. Então, o objetivo é retroceder um pouco agora para ter condições de trabalho, e também atender o que está sendo solicitado ao programa, para que mais lá na frente essas coisas todas se tornem viáveis. A nota do programa é reflexo de tudo isso, de atender os requisitos que estão sendo solicitados. A grande meta sempre foi chegar ao conceito 5; havia uma expectativa de que isso acontecesse, só que não se efetivou, muito pelo contrário, nós recebemos ameaças de perda do doutorado e isso balançou muito pesadamente todo o grupo. Então é importante que agora a gente não tenha expectativa da próxima avaliação em relação à nota; a gente quer não perder o doutorado agora, a gente quer se manter (Coordenador do PPGE).

E nosso desejo mais sincero é que o programa passe por essa fase o mais rapidamente possível e que os achados desse trabalho possam ser úteis no sentido de se pensar e implementar melhorias nesse momento delicado que o programa está vivendo e que o mesmo saia dessa fase fortalecido.

UMA HOMENAGEM ESPECIAL À PROFESSORA GIZELDA MORAIS.

Nesse espaço, preciso registrar meu carinho especial a todos os professores que entrevistei e que tanto trabalharam pela implantação, solidificação e evolução do Mestrado e Doutorado em Educação da FACED.

De modo especial, quero prestar uma homenagem à professora Gizelda Moraes, por quem nutro um carinho especial desde o dia em que ela muito gentilmente me recebeu em sua casa, em Aracajú, para fazer seu relato sobre a criação do Mestrado em Educação da FAGED; foi um dia inesquecível. Nesse momento, depois de deixar sua contribuição não somente no Mestrado da FAGED, mas em outras instituições e também na vida, por meio de seus escritos, a professora Gizelda encontra-se “A um passo do esquecimento”.

Professora Gizelda Moraes,
Eu não a esquecerei.

E CONTINUAREI...

E continuarei
transpondo abismos,
palmilhando estradas,
sangrando os pés nos caminhos da vida.

E continuarei
pelos vales sombrios,
por estreitos valados,
sobre areias ferventes de desertos perdidos.

E continuarei
passando ao lado
da grande multidão
que olha, que escuta, que comenta
os passos agitados
que pisam pelo chão.

Mas continuarei
sorrindo, chorando,
caindo e levantando.
Continuarei
e chegarei assim,
não sei se arrependida,
triste ou satisfeita,
ao ponto terminal
da trilha em que vivi.

(Gizelda Moraes)

Disponível em: <http://literaturasergipana.blogspot.com.br/2013/10/gizelda-morais.html>

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & outros. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ encontro nacional de didática e prática de ensino (endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-73.

AMÂNCIO, Ana Maria. **Inserção e atuação de jovens estudantes no ambiente científico**: interação entre ensino e pesquisa. 2004 F. Tese (Doutorado) Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Indicadores associados à produção do conhecimento**: Uma comparação do Brasil com países da OCDE e do BRICS. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NelsonCardosoAmaral_int_GT7.pdf. Acesso em 10/05/2012

ANDRE, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na prática dos professores / Marli André (Org.). – Campinas, SP : Papirus, 2001, - (Série Prática Pedagógica).

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **As humanidades no contexto da pós-graduação brasileira**. Recife: 2. ed., 2004. (Texto inédito.)

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **Pesquisa, Iniciação Científica e produção institucionalizada**: Perspectivas para os estabelecimentos não universitários privados do Brasil. 1995. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/ElizabethB/Pesquisa_Inic.pdf. Acesso em 03/06/2012

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **Processos Decisórios em Política Científica, Tecnológica e de Inovação no Brasil**: Análise Crítica. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE, São Paulo, 2010.

BEILLEROT, J. A **“Pesquisa”**: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na prática dos professores / Marli André (Org.). – Campinas, SP : Papirus, 2001, - (Série Prática Pedagógica).

BIANCHETTI, Lucídio. **O orientador educacional como pesquisador**. Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa, ano 3, n. 2, Maringá, UEM, 1989.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Orgs.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **As etapas do doutorado**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 1994.

BOMENY, Helena. **Novos talentos, vícios antigos**: os renovadores e a política educacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 6, n.º 11, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico São Paulo: UNESP, 2004.

BOTELHO, A. J. J. e J. A. P. BUENO. **Financiando as Relações entre a Universidade e a Indústria na América Latina**: um apoio às universidades ou estímulo à inovação? In: Schwartzman, S. (org) *Universidades e desenvolvimento na América Latina: experiências exitosas de centros de pesquisas*. Rio de Janeiro: edição on-line: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65. **Definição dos cursos de pós-graduação**. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. **LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em:<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em julho de 2014.

BRASIL. Manual do usuário do programa institucional de bolsas de iniciação científica – PIBIC (Baseado na Resolução Normativa 019/2001, de 05 de setembro de 2001)

BRASIL – Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –n. 9394 de 1996.

BREGLIA, V. L. A. **A Formação na Graduação**: Contribuições, Impactos e Repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Tese de Doutorado, PUC, Rio de Janeiro, (2001).

BRIDI Jamile Cristina Ajub; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A Iniciação Científica na Formação do Universitário**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de campinas (Faculdade de Educação). Campinas/ São Paulo, 2004, 135p.

CABRAL, João Francisco P. **Conhecimento**. Disponível em:<<http://www.brasilecola.com>>. Acesso em: 02.07.2011.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CHIARINI, Tulio; VIEIRA, Karina Pereira. **Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico**: o sistema superior de ensino e as políticas de CT&. **Revista Brasileira de Economia**. Vol.66 nº.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71402012000100006&script=sci_arttext. < Acesso Mai 2012>.

CRUZ, BRITO. A universidade, a empresa e a pesquisa que o país precisa. Parcerias estratégicas, edição revisada. 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, Especial - Out. 2004.

DAMASCENO, M. N. **A Formação de Novos Pesquisadores**: a investigação como uma Construção Coletiva a partir da Relação Teoria-Prática. In: Calazans, J. (org), (1999). *Iniciação Científica: Construindo o Pensamento Crítico*, Cortez, São Paulo, SP

DAMATTA, Roberto. **Duas máscaras**. O Estado de São Paulo, Caderno 2, C6, 05 mar. 2014

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**, Editora Vozes, Petropolis, 1993.

DEMO, Pedro. **Pesquisa – Princípio Científico e Educativo**, Cortez, Sao Paulo, 1996.

DI GIOVANNI, G. (2009). As estruturas elementares das políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*. 82. São Paulo: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP-UNICAMP.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Ma.; DE VARGAS, Sônia Ma.. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores**: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 22a Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG). 26-30/9/1999. [CDROM].

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais**: caracterização e procedimentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

FICO, Carlos. **Avaliação da pós-graduação**: produtivismo? Artigo, 2012. Disponível em: Disponível em: <http://diplomattizando.blogspot.com.br/2012/08/o-brasil-critica-ao.html>. < Acesso em dez/2014>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, M.E.D. P. (Org). **Universidade, Pesquisa e Inovação**: o Rio Grande do Sul em perspectiva. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão.** In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GERMANO, José Willington. **Regime militar: política e planejamento educacional no Brasil – 1964-1985.** In: CADERNOS CEDES 34 – Políticas Educacionais na América Latina. Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier (org.). - 1ª edição, 1994.

GÍLIO, Ismael. **Trabalho e educação: Formação Profissional e mercado de trabalho.** São Paulo: Nobel, 2000.

GÓES, Paulo de. **Criação do potencial científico nacional I -** In: Política científica. Heitor G. de Souza; Darcy F. de Almeida; Carlos Costa Ribeiro (org.). São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

GÓES, P. **Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 224-231, 1972.

GOTTSCHALL, Carlos Antonio Mascia. **Do mito ao pensamento científico: a busca da realidade, de Tales a Einstein.** -2. ed. – São Paulo : Editora Atheneu; Porto Alegre : Fundação Universitária de Cardiologia, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. **Ciência e Tecnologia no Brasil: Uma Nova Política para um Mundo Global.** In: Síntese Setorial: A Pesquisa Científica e Tecnológica e as Necessidades do Setor Produtivo - Instituto de Economia Industrial - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994

HAMBURGER, E. **Para que pós-graduação?** Encontros com a civilização brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HEIDEMANN, Francisco G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento.** In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José F. (Org.). Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. 2.ed. Editora Universidade de Brasília, 2010

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** 3. ed. Sao Paulo: Nova Cultural, 1987. 2v. (Os pensadores).

KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. **Temas e tramas na pós-graduação em educação.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

JACOBY, R. **O fim da utopia**. Política e cultura na era da apatia. Rio de Janeiro e São Paulo: 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico**: horizontes virtuais. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez 2010.

LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.p. 153

LUCKESI, Cipriano C.; PASSOS, Elizete S.. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LUDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRE, Marli. O papel da pesquisa na prática dos professores / Marli André (Org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2001, - (Série Prática Pedagógica).

MACCARIELLO, M. C. M. M., NOVICKI, V. e CASTRO, E. M. N. V. (1999). Ação Pedagógica na Iniciação Científica. In: Calazans, J. (org), (1999). **Iniciação Científica: Construindo o Pensamento Crítico**, Cortez , São Paulo.

MAGALHÃES, António M. **Os modelos emergentes de regulação política e a governação do ensino superior na Europa**. In TEODORO, António (org). Coleção Ciências da Educação: Série debates e perspectivas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

MALDONATO, L. A. e PAIVA, E. V. (1999). **A Iniciação Científica na Graduação em Nutrição**: Possibilidades e Contribuições para a Formação Profissional. In Calazans, J. (org), (1999). **Iniciação Científica: Construindo o Pensamento Crítico**. Cortez , São Paulo.

MANUAL DO USUÁRIO do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC (Baseado na Resolução Normativa 019/2001, de 05 de setembro de 2001)

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001. (Coleção Educação).

MARTINS, Ricardo A. **A pós-graduação no Brasil**: uma análise do período de 1970-90. Educação Brasileira, Brasília, v. 13, n. 27, p. 23-41, 1991.

MASSI, Luciana. QUEIROZ, Salete Linhares. 180 Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, jan./abr. 2010.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 6ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOREL, Regina Lúcia de Moraes. **Ciência e estado:** a política científica no Brasil. São Paulo : T.A. Queiroz, 1979.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. **PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL:** da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento”, implicações para avaliação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/02.pdf> <Acesso em mar 2013>

NEVES, Rosa et all. **Iniciação Científica:** vocação de genialidades ou prática cultural? In: **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico** São Paulo, Cortez, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A política de ciência, tecnologia e inovação, a pós-graduação e a produção do conhecimento no brasil.** Revista da Faculdade de Educação da UFG -v. 38, n. 2 (2013). Disponível em:<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/26107/15058> < Acesso em Jan de 2013>

O'DONNELL, Guillermo. **El Estado burocrático-autoritario.** Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982.

PARASKEVA, J.M. (Org.). **Capitalismo Académico.** Mangualde, PT: Edições Pedagógicas, 2009.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **A UNE nos anos 60:** utopias e práticas políticas no Brasil. Londrina: EDUEL, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIRES, Regina Celi Machado. **A contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual.** Salvador: UFBA, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste:** desafios, avanços e perspectivas. - Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2005 No 30.

RIBEIRO, D. **Os cursos de pós-graduação**. Encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, Autores Associados, 1993.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. **A pesquisa no ensino de graduação e a articulação com a pós-graduação na ciência da informação**: reflexões e proposições. **Ponto de Acesso**, Salvador, V.6, n.2, p. 03-20, ago 2012. www.pontodeacesso.ici.ufba.br
Disponível: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/6099/4551>
< Acesso em abr 2013 >

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Vozes, 1978

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 37.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional**: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Bras. Educ.** vol.14 no. 42, Rio de Janeiro Sept./Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300010
<Acesso em abr 2013>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

SANTOS. Cássio Miranda Dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTOS, Eder Fernando; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **O ensino superior no Brasil e os acordos MEC/USAID**: uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2003, Maringá, 2003.

SANTOS, Lucíola L.C.P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In: ANDRE, Marli. O papel da pesquisa na prática dos professores / Marli André (Org.). – Campinas, SP: Papirus, 2001, - (Série Prática Pedagógica).

SGUISSARDI, V. **Rumo à universidade mundial** – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. Serie Documental – Textos para Discussão, Brasília, INEP, v. 10, n. 20, p. 7-28, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **Universidade e Política, Educação Brasileira**. Iuperj, Série Estudos, n. 1. 1980

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do Autoritarismo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Editora Campus.1988

SCHWARTZMAN, Simon. **A Pesquisa Científica e o Interesse Público** - Revista Brasileira de Inovação - São Paulo, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. **As razões da Reforma Universitária**. Ciência Hoje, vol, 36. 2005

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. 1. ed. – São Paulo :Cortez, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo-SP: Cortez, 2009.

SILVA Jr., J.R. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Sidinei Pithan Da. GREZZANA, José Francisco. **Metodologia do ensino na educação superior**. – Curitiba: Ibplex, 2009.

SILVA, Sidinei Pithan; GREZZANA, José Francisco. **Pesquisa como princípio educativo**. Curitiba: Ibplex, 2009.

SIMÃO, L. M. et al. **O Papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pós-graduação**. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6, 1996. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anppep, 1996. p.111-113.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na prática dos professores / Marli André (Org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2001, - (Série Prática Pedagógica).

SOUZA, Heitor G. de. ALMEIDA, Darcy F. de. RIBEIRO, Carlos Costa. **Política Científica**. – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

TERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. TERRIEN, Jacques. **Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde**: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. Revista da FAGED. UFBA, Nº 10, 2006.

TRUJILLO Ferrari, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974

TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, qualidade e avaliação**. – Rio de Janeiro, 1997.

VEIGA, Laura da. Reforma Universitária na Década de 60: origens e implicações político-institucionais. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 37, nº. 7, p. 86-97, 1985

WITTER, G. P. **Produção Científica**. Campinas: Átomo, 1997.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. – São Paulo: Paulus, 2005 – (Coleção Filosofia)

ZUCO, César. Relação entre pós-graduação e graduação: a pós-graduação no contexto histórico-educacional. In: *DISCUSSÃO da pós-graduação brasileira*. Brasília: CAPES, 1996. v.1, p.79-90.