

O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFC (1)

Ozir Tesser

Esta conferência sobre o Mestrado em Educação (2) da UFC visa apresentar em suas grandes linhas a compreensão dos esforços realizados por professores e alunos nos últimos anos, mais precisamente de 1983 a 1989, período no qual coordenamos o programa, sobretudo no que diz respeito à sua orientação teórico-metodológica e à pesquisa educacional.

I. *A orientação teórico-metodológica dominante no atual programa de Mestrado*

Os pressupostos que presidem a atual concepção do Mestrado em Educação poderiam ser assim sintetizados:

1. O saber educacional tem sua fonte primordial na sociedade, na luta incessante do homem pela busca dos meios de sobrevivência, mediada esta luta por relações sociais determinadas que abrangem uma ampla gama de relações econômicas, políticas e culturais.

(1) Conferência proferida na 41.^a Reunião Anual da SBPC, realizada em Fortaleza em julho de 1989. Este trabalho contou com a colaboração da Profa. Susana Jimenez.

(2) O Mestrado em Educação UFC, funciona desde março de 1987, foi credenciado pelo CFE em 06.11.1980 e reconhecido a partir de novembro de 1985, (Parecer n.º 1187, de 06.11.1980 e Parecer 842/86, de 03.12.1986, respectivamente).

Tendo o saber educacional sua origem principal fora da escola, é fora dela que ele deve nutrir-se para com maior precisão e fidelidade transmitir nela estes conhecimentos. Frequentemente tem-se observado a quase esterilidade dos esforços de renovação educacional na medida em que o educador não sai das quatro paredes da escola e não consegue se desvencilhar de seus rituais escolares, os quais, por mais legítimos e importantes que lhe pareçam não tem muito a ver com a complexidade dos problemas sociais e culturais com os quais se defronta o homem moderno e para os quais a escola tem obrigação de prepará-los. Portanto um dos pressupostos do Mestrado em Educação consiste em buscar na diversidade das áreas de conhecimento e na diversidade das práticas dos homens, os elementos fundamentais de que necessita para alimentar sua reflexão e sua prática científica. Esta visão de globalidade inserida na prática social dos homens leva à necessidade da interdisciplinaridade do curso, notadamente, percebe-se o Mestrado como a confluência da contribuição de vários campos de teorias e práticas, como sejam, entre outros, da filosofia, da psicologia, da sociologia e da ciência política e econômica.

Esta concepção tem estranhado a alguns professores da Faculdade de Educação que insistem em observar a ausência de alguns saberes, uns instrumentais e outros específicos, que segundo sua opinião deveriam figurar no ensino do Mestrado. Entre estes saberes citam-se a dimensão psicológica da percepção ou do comportamento do indivíduo, métodos e técnicas de ensino, medidas quantitativas, métodos e técnicas de avaliação etc... A bem da verdade estas questões não deixam de ser tratadas embora não no enfoque que a divisão de tarefas em que o funcionalismo educacional as propõem. Elas são vistas e valoradas na compreensão de que os problemas educacionais dominantes não encontram sua solução na visão pedagógica e/ou tecnicista, mas no plano mais amplo, onde, os nexos e a hierarquia das determinações passam por uma análise mais radical e mais profunda, como veremos.

2. O segundo pressuposto que cabe aqui frisar consiste na convicção da inseparabilidade ontológica que cumpre realçar entre o saber científico e a política. Frequentemente tem-se mencionado a competência como uma das performances a ser atingida pelo acadêmico. Entretanto a competência de que se fala é frequentemente apresentada como esvaziada de sua inevitável dimensão política. Alimenta-se assim uma visão dicotômica entre ciência e política como se alguém pudesse ser considerado um competente profissional universitário sem sê-lo política-

mente. De fato, a presente sociedade de classes tem procurado dissociar, na escola, estas duas dimensões na medida em que o modo de produção labora no sentido da divisão social do trabalho e na separação entre a execução técnico-científica para a qual a universidade prepararia o jovem e a direção política dos processos reservada às classes hegemônicas. Entretanto, esta dissociação, se é justificada pela razão instrumental do modo de produção capitalista, não tem consistência na perspectiva da construção da liberdade social que é uma das tarefas essenciais da sociedade e da universidade. A razão instrumental do modo de produção dominante deve-se opor a razão dialética da construção de uma sociedade justa e fraterna.

É sintomático observar a persistente luta ideológica travada ao longo da história da escola moderna, no sentido de separar o conhecimento da política, o saber do poder. Poderíamos dizer que, da escola primária aos últimos graus da universidade, tem sempre havido esta luta persistente de separar a ciência da política, o currículo da ideologia, o saber do poder. Mas é também irrefutável que esta luta se reveste de uma determinação inegavelmente política, embora não confessa.

É na educação não escolar, vista no seu sentido mais amplo, na educação que permeia as relações sociais, nos confrontos e nas lutas cotidianas dos movimentos sociais, sindicatos, associações, partidos, onde esta unidade é melhor preservada. Daí que a educação não escolar é freqüentemente mais rica e mais ágil em perceber os laços inamovíveis entre o saber científico e as relações de poder na sociedade.

Destas reflexões infere-se facilmente que um dos pressupostos importantes que presidem à concepção do Mestrado em Educação deva consistir na compreensão profunda, por todo educador, da dimensão política do ato educativo. Educação e política tem suas especificidades mas são inseparáveis. Não há possibilidade de haver um bom educador sem ser um hábil político, assim como um bom político é necessariamente um hábil educador.

Estas considerações levam a que o atual Mestrado em Educação entenda que o profundo conhecimento das ciências políticas é uma exigência para o educador moderno, sobretudo no que se refere à compreensão dos movimentos sociais, sindicatos e partidos, e dos embates que envolvem as principais instituições sociais nas relações de força da sociedade. A educação, neste contexto, adquire contorno e densidade, e se configura como um dos elementos indispensáveis da aventura humana na construção de sua história.

3. O terceiro pressuposto básico que preside à concepção do Mestrado é sua orientação teórico-metodológica.

O Mestrado em Educação da UFC tem evoluído, desde seus inícios em 1977, de uma orientação onde predominaram traços de uma visão, por um lado, humanista, e por outro, tecnicista, até uma perspectiva que se pretende, hoje, crítico-dialética do fenômeno educativo.

O curso busca formar educadores competentes dentro de uma visão crítica global da educação, em geral, e brasileira em particular. Busca ainda dar condições para que teoria e prática se articulem no sentido de proporcionar a estes profissionais meios de melhor se situarem e se inserirem na prática educativa transformadora.

Esta orientação crítico-dialética, dita assim vagamente, tem o objetivo de abarcar um campo bastante largo de concepções teóricas que, no entanto, tem como seu centro polarizador o materialismo histórico e dialético em suas mais variadas expressões teóricas e históricas.

Uma vez escolhido, pela maioria de professores e alunos do mestrado, este horizonte teórico-metodológico, alguns marcos têm servido para balizamento do terreno científico. Entre outros aspectos, que serão melhor explicitados mais adiante ao discutir a questão da pesquisa, cumpre salientar a crítica à concepção positivista de ciência em sua pretensão de desvendar a realidade científica a partir do levantamento e análise dos fatos identificando a teoria com a expressão empírica dos dados levantados. É feita também crítica à sua pretensa neutralidade científica, em razão do erro em que o positivismo incorre ao confundir a categoria da objetividade, conceito fundamental da pesquisa científica, e que diz respeito ao domínio da gnosiologia, com a ideologia, que diz respeito ao domínio da política ou dos interesses divergentes das classes sociais. De fato, o positivismo afirma erroneamente a incompatibilidade entre ciência e ideologia.

Outra crítica sempre presente no programa, em decorrência de sua escolha teórico-metodológica dominante diz respeito ao psicologismo humanista cuja tendência tem sido de expressar-se basicamente no estudo do ser individual dissociado de sua ontologia social. É de se notar que nos últimos anos os alunos do programa tem ocorrido com frequência a disciplinas que apresentam uma visão crítica da contribuição da psicologia à educação.

Assim o programa tem buscado compreender a diversidade de concepções que subjazem à atividade científica, passando portanto de uma visão homogênea da ciência a uma visão crítica da produ-

ção do conhecimento. Isto dizendo percebe-se que outras concepções teórico-metodológicas anteriormente predominantes, ocupam hoje um espaço menor no esforço acadêmico do mestrado. Entende-se que estas concepções possam ocupar seu lugar, na medida em que se afirmam cientificamente e que se disponham ao jogo franco do debate. Na realidade, esta convivência não tem sido fácil e o jogo de influência ou pressão tem sido expresso freqüentemente, mais numa relação de força política do que numa relação de força, diria, acadêmica, isto é, pelo debate franco das idéias. É assim que o pluralismo a ser ciosamente protegido na universidade, tem freqüentemente escolhido o caminho da justaposição de posições diferentes e por vezes antagônicas tomando a forma de um pluralismo estático, por vezes habitado pela malevolência, ao invés da busca não raramente sofrida, mas extremamente fecunda, do caminho do debate, da discussão, num esforço de respeito mútuo. Ao pluralismo estático predominante deve-se opor um pluralismo orgânico, sadio, fecundo e inovador.

Ao se afirmar a necessidade do pluralismo, no respeito mútuo e no debate aberto de diferentes concepções teórico-metodológicas, o programa tem procurado alertar para a confusão, muito presente na academia, entre pluralismo e ecletismo. Entende-se que a afirmação do pluralismo orgânico deve ser acompanhada de uma crítica implacável ao ecletismo.

A posição eclética parte do princípio de que nenhuma corrente filosófica esgota a verdade e que todos os sistemas de pensamento contêm elementos de verdade e elementos de erro. O bom procedimento consistiria portanto em colher nas várias correntes de pensamento o que é bom e verdadeiro e deixar de lado os elementos errôneos. Ter-se-ia então uma verdade global composta dos acertos dos vários sistemas. R. Corbisier ao criticar o dogmatismo, o ceticismo e o ecletismo afirma que, entre as três concepções "a posição eclética é a mais ingênua, ou a menos crítica, pois, ao propor-se essa a reconstituição do todo, mediante a seleção e a composição de parcelas que, por hipótese, o constituem, não toma consciência de que a escolha dos elementos verdadeiros supõe um critério que permite discerní-los, reconhecê-los, como verdadeiros, separá-los dos outros, errôneos, e que esse critério só pode ser o da própria verdade, previamente conhecida, não nos seus fragmentos, distribuídos e esparsos nas doutrinas e nos sistemas errôneos, ou verdadeiros e errôneos, mas na sua totalidade, pois só esse conhecimento prévio, da verdade total, permitiria, por assim dizer, sobrevoar os sistemas, e as doutrinas, detectando seus elementos verdadeiros para incluí-los no sistema, ou na sua totalidade verdadeira. O ecletismo,

portanto, não passa de uma forma de dogmatismo, embora possa parecer uma forma de liberalismo, progressista, compreensivo e tolerante. Na realidade não chega a um resultado, o da reconstituição da verdade, espécie de mosaico, cujo desenho fosse, *a priori*, ignorado. Parte, inconscientemente, do desenho que, por isso mesmo, é anterior ao conhecimento das partes ou dos elementos, reconhecendo e considerando verdadeiros apenas aqueles, dos outros sistemas e doutrinas, que, identificados pelo desenho, nele se podem encaixar. Além de ingênua e primária, a posição eclética, na medida em que é dogmática, incide no mesmo erro dessa posição, ignorando que a procura e o desenvolvimento da verdade constituem um processo temporal, e que as doutrinas e os sistemas não são parcialmente verdadeiros e parcialmente falsos, mas representam e exprimem, por assim dizer, o limite possível, a fronteira da consciência humana em determinada época ou fase da história" (1).

4. Um quarto pressuposto pode ainda ser elencado que consiste na compreensão da anterioridade ontológica e histórica da sociedade civil no processo educativo sobre o Estado. Este princípio tem sua expressão enfática de que não cabe ao Estado educar a sociedade civil e sim é a sociedade que precisa "rudemente" educar o Estado. Uma vez assegurado o ensino público e gratuito como um direito de todos e dever do Estado, cabe ter consciência clara do que se reivindica do Estado. Não se trata de confiar a este a definição do que é útil e necessário aos trabalhadores. Cabe, sim, aos trabalhadores, através de suas entidades, reivindicar os meios e as condições para o livre exercício da busca e da construção do saber e da ciência.

O desdobramento deste princípio na compreensão da organização escolar, seus currículos e apetrechos educacionais vão desembocar necessariamente na autonomia didático-científica da universidade face às instituições estatais e conseqüentemente, mais em baixo, à flexibilização das escolhas didático-científicas na organização dos cursos.

Mas antes de se tirar as conseqüências deste princípio, parece oportuno assentá-lo mais solidamente. Este debate, sobre as relações da sociedade e do Estado não é novo, embora o seja para inúmeros universitários. Já em 1690 no limiar do liberalismo moderno Locke distinguia o processo de constituição da sociedade, do processo pelo

(1) CORBISIER, Roland. *Introdução à Filosofia*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986, t. I, p. 165-166.

qual a comunidade confia poder político a um governo. “Esses processos podem ocorrer ao mesmo tempo, segundo Locke, mas são claramente distintos; embora contratualmente relacionados entre si, os integrantes do povo não estão contratualmente submetidos ao governo. É o povo que decide quando ocorre uma quebra de confiança, pois só o homem que confia poder é capaz de dizer quando se abusa do poder” (Carlos Estevam Martins. *Locke*, São Paulo, Ed. V. Civita, 1983, *Os Pensadores*, p. XVII).

Mais recentemente, retomando as análises anteriores e criticando-as, Marx, na crítica ao Programa de Gotha, estabelece que “a liberdade consiste em transformar o Estado de órgão sobreordinado à sociedade em órgão a ela inteiramente subordinado e hoje em dia também as formas de Estado são mais livres ou menos livres na medida em que elas limitam a liberdade do Estado”.

Ao criticar o item do Programa de Gothe que reivindicava “educação popular geral e igual pelo Estado” Marx observa: “Uma educação popular pelo Estado é totalmente rejeitável” e após afirmar que cabe sim exigir do Estado os meios e, as condições da educação, mas isto “é algo totalmente diferente de nomear o Estado educador do povo! (. . .) Pelo contrário, arremata ele, o Estado é que precisa ser rudemente educado pelo povo”.

Esta digressão teórica nos conduz a observação de que, os educadores nos quatro graus da escola moderna, tem de si muitas vezes, uma percepção que os faz mais um prolongamento do Estado do que da sociedade civil. E como funcionários do Estado buscam na legislação estatal e na observância de sua fúria legiferante a fundamentação do exercício de sua profissão. A luta por desatrelar a escola — e nela os cursos de mestrado — da razão estatal, e do que ela significa enquanto interesses de classe, na organização do saber e na preparação dos quadros superiores da sociedade, passa pela flexibilização de suas estruturas curriculares permitindo maior autonomia ao corpo discente no livre jogo da busca da ciência que responda às necessidades fundamentais da população nas diversas áreas do conhecimento. Assim este pressuposto teórico vem fundamentar a experiência ímpar, porém fecunda de liberalização curricular, pela qual suprimiu-se desde 1985 a obrigatoriedade das disciplinas no Mestrado em Educação da UFC. Esta questão tem suscitado inúmeras polêmicas no interior da Faculdade, apesar da aprovação unânime pelo CEPE da nova estrutura curricular, tendo-se chegado até mesmo a que um Departamento tem colocado como uma das exigências de sua colaboração com o Mestrado, a volta da obrigatoriedade de disciplinas. Na prática destes quase quatro anos de liberalização curricular, os alunos não têm deixado de freqüentar as

disciplinas que formam a espinha dorsal do curso, mas isto não em função de uma obrigação burocrática, mas pelo interesse destas disciplinas e pelo diálogo constante entre professores e alunos. Na realidade os poucos professores doutores que se marginalizaram do programa não souberam ou não quiseram adequar suas disciplinas aos reclamos e às buscas dos alunos de mestrado, que em sua grande maioria são profissionais, freqüentemente com longa experiência de trabalho intelectual. Querer impor burocraticamente a freqüência a disciplinas pode significar de um lado a desconfiança na seriedade do trabalho intelectual dos alunos e que eles se moveriam pela lei do menor esforço, o que é um equívoco grave; de outro lado, pode querer significar o desejo de impor determinadas perspectivas que não se afirmariam de outra forma, ou mesmo, querer apenas legitimar uma titulação, que não ousa se afirmar no debate franco e aberto tão necessário na academia. Além do mais a imposição da obrigatoriedade, pela complexidade do trabalho intelectual, se aproxima mais de uma visão eclética do percurso intelectual do que da defesa de um sadio pluralismo.

Vale a pena mencionar que os atuais debates na Pós-Graduação brasileira se colocam nesta linha de reflexão. Veja-se, por exemplo, o documento-síntese da Reunião de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Presidentes das Áreas Científicas da Capes, em preparação ao IV Plano Nacional de Pós-Graduação realizado em Brasília de 7 a 8 de março de 1989. Neste documento sugere-se adotar como princípios para uma neutralização dos cursos de pós-graduação, entre outros pontos, a luta contra a rigidez nos modelos e regulamentos dos cursos, e estabelece "como eixos básicos para toda e qualquer proposta de redirecionamento e reestruturação da Pós-Graduação brasileira, os princípios de autonomia institucional e da flexibilização".

Lembra ainda que em se tratando da legislação cabe flexibilizá-la tanto no que concerne à regulamentação externa às Universidades quanto a interna. Constata "que os regulamentos sobre a Pós-Graduação nos IES são, em geral, extremamente restritivos, principalmente no que tange aos seguintes aspectos: número mínimo de créditos, exigência de línguas estrangeiras para mestrado e doutorado e exame de qualificação para mestrado, que não são estabelecidos na legislação federal em vigor. Trata-se, pois, continua o documento, de mudar a postura nas próprias IES, transformando-se o conceito, de cursos por disciplinas em cursos por atividades, diminuindo-se o número de créditos obrigatórios, criando-se programas mais personalizados, incorporando-se o estudante a grupos de pesquisa, valorizando-se mais a relação de orientação, e buscan-

do-se romper com o conservadorismo e o corporativismo que tem impedido maiores avanços do sistema. (...) Além disso, a reafirmação das linhas de pesquisa como eixos de sustentação dos programas de mestrado e doutorado e a preocupação com perspectivas interdisciplinares constituem pontos básicos para a garantia da qualidade e avanço do sistema”.

Estas diretrizes sugerem uma maior liberalização dos modelos burocráticos que ainda subjugam os educadores. É bem provável que tais recomendações não sejam acatadas, mesmo porque os próprios educadores, sobretudo quando transformados em burocratas, introjetam a razão do Estado e não se mostram sensíveis às razões dos reclamos dos trabalhadores por ensino e pesquisa que atendam às suas necessidades.

A compreensão desse pressuposto teórico, isto é, da afirmação didático-científica no campo da sociedade civil, tem repercussões várias também nas relações do programa de mestrado com as instituições estatais. Em que pese o enorme esforço da comunidade científica de estar presente nas várias comissões dos diversos órgãos do aparelho de Estado, é notório que, por vezes, os nossos eleitos absorvem com mais rapidez as regras burocráticas e as razões dos aparelhos de estado do que se tornam sensíveis à realidade dos programas. Tem ocorrido vezes em que cedem vergonhosamente à crença totêmica da onipotência dos órgãos estatais e seus rituais, e fazem-se de coerentes e rigorosos onde apenas está em jogo a razão burocrática capenga contra a razão dos fatos.

5. Um dos pontos da concepção do Mestrado, que não é propriamente um pressuposto teórico, mas decorre da compreensão fundamental da natureza do mestrado, consiste no entendimento de que o eixo central do mestrado deve ser a pesquisa educacional.

O lugar da pesquisa no programa tem evoluído desde a concepção de que ela condicionaría as atenções e a política de formação do mestrado com as disciplinas, até a compreensão atual pela qual se estrutura o ensino, a orientação e as atividades principais do programa.

Felizmente a história do Mestrado em Educação da UFC não tem apresentado a distorção de outros inúmeros programas que têm transformado o curso quase como uma segunda graduação tendendo a levar o aluno a perfazer um número exagerado de créditos antes da apresentação da dissertação. O programa da UFC tem fixado cerca de 30 créditos como mínimo necessário.

A compreensão de que a pesquisa deva constituir o eixo prin-

cial do programa traz consigo uma série de conseqüências, algumas já encaminhadas e outras ainda a serem resolvidas pelo programa.

Primeiramente a coordenação do curso tem entendido que o próprio processo de seleção para ingresso no curso deveria ter como centro discriminador a capacidade do candidato levar a termo sua dissertação em prazo bem menor do que o praticado. Para tal convinha que os critérios de seleção privilegiassem o melhor preparo intelectual dos candidatos em relação à problemática educacional em debate. Suprimiu-se então do exame de seleção as provas de língua estrangeira e de estatística. É oportuno lembrar que, particularmente esta última, absorvia praticamente a maior parte do esforço de preparação do candidato ao concurso de seleção, havendo até mesmo para tal um cursinho intensivo de estatística na Faculdade de Educação em preparação às provas de seleção. Com a supressão destas provas de estatística e de língua estrangeira, a coordenação passou a sugerir uma bibliografia indicativa, de caráter geral, acompanhada de questões educacionais suscetíveis de serem contempladas na prova escrita. Em segundo lugar, ainda no que diz respeito à seleção, privilegiou-se a aferição da capacidade de expressão escrita dos candidatos. Pelo fato de ter-se marcas culturais de predileção à comunicação oral, verificava-se freqüentemente que excelentes alunos no cumprimento dos créditos disciplinares encontravam dificuldades, por vezes intransponíveis, no âmbito da expressão escrita e da redação da dissertação. Considerou-se então que as provas de seleção deveriam detectar a aptidão dos candidatos à escrita e para isto foram exigidos no processo seletivo três exercícios de escrita: uma prova escrita sobre texto e sobre tema educacional no qual, conforme reza o edital da última seleção, o candidato deve manifestar sua capacidade de compreensão e análise de um texto relativo à educação bem como o grau de informação e crítica sobre problemas que digam respeito à relação educação e sociedade; um memorial, onde o candidato apresente uma análise de sua trajetória educacional e profissional, destacando reflexões e questionamentos sobre os aspectos mais importantes dessa trajetória; e, por fim, uma proposta de dissertação onde, além da escrita, o candidato manifestasse a capacidade de proceder a um corte em sua prática social definindo um problema a ser investigado e indicando algumas pistas a serem desenvolvidas ao longo do curso. Assim a capacidade de escrever clara e corretamente conteúdos pertinentes, sólidos e relevantes passou a formar o elemento determinante do processo seletivo. Entre um máximo de 150 pontos a serem obtidos no processo, 100 pontos se situam nas provas escritas.

A segunda consequência da compreensão da pesquisa como eixo articulado das atividades do mestrado consiste na subsidiaridade das disciplinas a este objetivo central. Na concepção anterior o aluno tendia a perfazer inicialmente os créditos de disciplinas e somente depois resolver as questões ligadas à dissertação. Na compreensão atual, insiste-se na simultaneidade dos estudos teóricos com a necessidade da definição, pesquisa e elaboração da dissertação. Frequentemente, alunos ao chegarem à dissertação observavam: "se soubesse que esta seria minha dissertação, teria estudado outras disciplinas". Busca-se portanto, hoje, aliar o esforço curricular à necessidade de teorizar a prática educativa no campo da problemática escolhida para ser investigada.

Esta compreensão tem sido facilitada pela quase ímpar flexibilidade atribuída à estrutura curricular do mestrado em educação da UFC na qual foi suprimida a obrigatoriedade das disciplinas.

É inegável que esta orientação do mestrado em educação da UFC esbarra com uma dificuldade que consiste na necessidade de uma gama mais ampla de professores pesquisadores dispostos a orientar os alunos nas perspectivas aqui descritas. Em parte, esta dificuldade tem sido contornada com a oferta de disciplinas de outros mestrados da UFC, sobretudo o Mestrado de Sociologia e de Economia. É importante ressaltar, ainda, que os alunos têm sistematicamente feito uso do espaço aberto na estrutura curricular pelos seminários, para introduzir no curso aqueles estudos que possam contribuir para um maior embasamento teórico necessário ao trabalho de dissertação. Assim, ao longo desses últimos anos, foram realizados, em atendimento à solicitação dos alunos ou em acordo com eles os seminários: Materialismo Histórico e Dialético, Educação e Classes Sociais, Filosofia Dialética e Fenomenologia, Gramsci, Economia Política, Tendências Contemporâneas do Pensamento Educacional Brasileiro, O Trabalho como Princípio Educativo, todos, a exceção do primeiro, desenvolvidos por professores de outras instituições do país.

A questão da pesquisa, aqui evocada como um dos fundamentos do mestrado, será melhor desenvolvida na segunda parte de nossa exposição, a seguir, dedicada à pesquisa propriamente dita.

II. A PESQUISA

Em decorrência da preponderância da orientação teórico-metodológica do curso, acima descrita, a pesquisa tem passado por sensível transformação ao longo dos últimos anos.

O figurino metodológico de inspiração positivista, pouco a pouco foi cedendo terreno a uma compreensão da pesquisa como

algo metodologicamente mais complexo, ao mesmo tempo mais livre, embora mais exigente do ponto de vista teórico.

Com efeito, tal como era entendida a pesquisa segundo os parâmetros das ciências naturais, buscava-se na coleta de dados e no trato sistemático de sua representatividade estatística e de suas correlações as explicações ditas científicas sobre a realidade educacional. O esforço de iniciação científica do mestrado concentrava-se no manuseio desse modelo, e freqüentemente as dissertações limitavam-se a apresentar corretamente os dados, com o devido tratamento estatístico, auferindo suas relações e correlações, dispensando quase por completo uma teoria explicativa da realidade em razão das limitações dos próprios pesquisadores e em razão de que a própria concepção metodológica dispensava de seu jargão científico tais elaborações teóricas, uma vez que os próprios dados trabalhados "cientificamente" poderiam dar de si a interpretação e a leitura da realidade.

Com a compreensão de que os parâmetros das ciências humanas devem encontrar outros caminhos metodológicos, distintos dos traçados pelas ciências biológicas, físicas ou químicas, que inspiram a pesquisa positivista das ciências sociais, e com a compreensão da significação científica de diversos tipos de observação de práticas sociais, como os estudos etnográficos, a história de vida, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante, entre outras, o campo metodológico complexificou-se e passou a exibir novas exigências. Entre elas cumpre ressaltar a necessidade imperiosa de maior fundamentação teórica. É neste processo que se pode considerar que, a busca de teorias que dessem melhor conta da leitura crítica da realidade tem apresentado um avanço na organização do mestrado em educação. Teorizar a prática educacional passou a ser a meta a ser alcançada no esforço de superar a dicotomia entre o pensar e o agir.

A inspiração teórico-metodológica dialética, dominante no mestrado, tem apresentado alguns marcos que têm freqüentemente sido objeto de discussão nas disciplinas e nas orientações. Entre outros, caberia explicitar alguns destes pontos que me ocorrem neste momento. Esta concepção entende:

- a) Que os processos ou fenômenos analisados devem ser vistos no seu *contexto mais amplo* onde o econômico, o político e o cultural têm uma presença fundamental como elementos importantes para a compreensão e para a superação dos problemas.
- b) Que a identificação das contradições internas aos fatos e

fenômenos é o melhor caminho para entender seus processos tanto de conservação como de transformação.

- c) Que entre as contradições do real histórico, as contradições dos interesses divergentes das classes sociais ocupam um lugar privilegiado, embora não se devam reduzir os processos históricos e suas contradições apenas aos conflitos de classe. É sobre este ângulo que a análise ideológica e política da realidade educacional tem ocupado um espaço importante nas pesquisas do mestrado.
- d) Que o entendimento da realidade como "síntese de múltiplas determinações" leva o pesquisador a evitar a tentativa da busca de um acúmulo quase exaustivo de dados em benefício da busca das articulações, dos nexos, enfim, dos determinantes que explicam as contradições e permitem intervir eficazmente na realidade, rompendo o freqüente círculo vicioso das relações causais.
- e) Ainda, que esta orientação teórico-metodológica privilegia a análise científica da realidade educacional no seu desdobramento histórico, isto é, entende que não basta a simples identificação das contradições do real, mas que elas devem ser compreendidas na sua evolução histórica. Mais do que isso, entende que a superação dos problemas e dificuldades educacionais, entre outras, não se resolvem no simples gesto do conhecimento, mas que, embora considerando-o condição *sine qua non*, as contradições devem ser resolvidas no processo histórico mediante a ação prática conseqüente. Este entendimento busca assim garantir o quanto possível a unidade teoria e prática na superação dos problemas educacionais.

Além destes aspectos teóricos aqui citados à guisa de ilustração, é inegável que a tendência teórico-metodológica predominante no mestrado tem exercido influência nos cortes das práticas sociais feitos pelos alunos na definição de suas áreas de interesse ou tentativas de dissertação. Assim é que, só em conseqüência do último seminário de Introdução ao Mestrado (fevereiro de 1989) formaram-se grupos de estudo em torno dos seguintes temas: educação e movimentos sociais; educação e partido; trabalho e educação; educação e poder; a escola pública de 1.º grau; a pré-escola formal e não formal.

Outrossim, um rápido exercício de levantamento dos temas e do desenvolvimento das dissertações defendidas ao longo dos anos, assim como daquelas atualmente em curso, mesmo sem a profundi-

dade de análise que um exame completo e rigoroso de toda a produção científica do mestrado permitiria, leva a constatar a progressiva afirmação dessa tendência teórico-metodológica na pesquisa.

Com efeito, observamos que as dissertações produzidas pelos alunos que realizam o curso no período que antecedeu à reformulação curricular de 1985, trazem na sua grande maioria, a marca da concepção e do estilo metodológico do positivismo, enquanto as temáticas nelas contempladas voltam-se predominantemente para o estudo de variáveis isoladas dos fenômenos psicológicos e/ou pedagógicos.

São representativas dessa orientação, aquelas dissertações que, valendo-se do instrumental estatístico e, em muitos casos, também do modelo experimental, propuseram-se investigar, por exemplo, a relação entre preferências cognitivas e rendimento escolar; um estilo específico de condução didática; a influência de uma variável específica no desempenho da leitura; um modelo específico de avaliação escolar; os alterantes da percepção relacionados à participação do aluno em sala de aula; os efeitos da aplicação de uma teoria de ensino específico no rendimento cognitivo e na retenção de um determinado conceito matemático; a relação entre desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar; a influência de determinadas estratégias de ensino de caráter verbal no comportamento cognitivo; a produção de textos crítico-criativos através de um determinado método; o valor discriminativo da prova de matemática no vestibular; diferenças comportamentais relacionadas à interação professor-aluno entre professores com ou sem formação pedagógica; o concurso vestibular enquanto instrumento de medida do ponto de vista do conteúdo e habilidades medidas pelas questões das provas; os tipos de personalidade na diferenciação de capacidades cognitivas; a situação profissional dos egressos do curso de pedagogia ou do curso normal no mercado de trabalho; a eficiência de um método específico na obtenção de mudanças significativas nos aspectos de criatividade e integração dos alunos; a eficácia de uma determinada metodologia de ensino para a superação de dificuldades de estudo; e, finalmente, os efeitos do sistema de microensino no treinamento de professores, evidenciando as vantagens desse modelo de base behaviorista e tecnicista e recomendando sua aplicação na formação dos futuros mestres.

É importante ressaltar que algumas dissertações do período, claramente minoritárias, apontavam já para o tratamento do fenômeno educativo numa perspectiva crítica e de globalidade. E, aos poucos, com o apoio de uma renovada fundamentação teórica, vai se construindo no mestrado um conjunto de dissertações que ten-

tam compreender as profundas e complexas relações entre a ciência e a ideologia, a pedagogia e a política, o homem e sua história.

Nessa perspectiva, desponta, por exemplo, uma dissertação que analisa as condições de vida e trabalho da professora primária pública, tendo em vista a relação educação e totalidade social; outra, que analisa criticamente os livros de didática, neles denunciando a desvinculação entre teoria e prática, o caráter de dominação cultural estrangeira na pedagogia brasileira, a legitimação via escola da discriminação social, etc.; ainda outra que trata a questão da educação para o trabalho como reflexo da estrutura social, considerando, numa visão histórica os aspectos políticos e sócio-econômicos subjacentes à educação brasileira; uma mais que critica o caráter estreitamente especializado da orientação educacional, denunciando a influência do taylorismo na organização escolar e apontando para a formação do educador generalista, crítico e competente. No campo da teoria do conhecimento, uma dissertação analisa a categoria da objetividade na concepção dialética da história, enquanto na esfera dos estudos psicológicos, dissertações já defendidas ou em curso refletem a busca determinada da essência da subjetividade humana nas fontes do pensamento marxista e passam a ocupar-se da crítica a modelos terapêutico-pedagógicos de base humanista; da significação sócio-política da formação e prática do psicólogo escolar e da psicoterapia individual e grupal, ou da dimensão interna subjetiva do fenômeno de inculcação ideológica.

Os outros trabalhos que estão sendo presentemente elaborados, como constam da brochura em preparação do III EPE (Encontro de Pesquisa em Educação) do Mestrado, ilustram sobejamente os avanços da pesquisa no curso, senão vejamos alguns de seus títulos, a questão escolar e o desafio da prática social, o movimento estudantil no Ceará e a luta contra a ditadura militar, a luta sindical do magistério cearense, a política de integração escola-comunidade e a viabilidade de um projeto de educação popular, as controvérsias da cidadania e da assistência social na prática pedagógica dos trabalhadores sociais, a formação do educador face aos determinantes histórico-sociais, a formação política dos professores de 1.º e 2.º graus do Ceará a partir dos movimentos reivindicatórios de 1980 a 1985, o clientelismo político e a educação, a escola pública e a teoria da educação no Brasil, a prática da profissão da enfermagem e a ideologia da submissão.

É bem verdade, conforme atestam as avaliações dos professores e alunos, que a pesquisa no mestrado necessitaria alcançar uma identidade mais expressiva, necessitaria ainda trilhar com maior desenvoltura os caminhos metodológicos que levam a uma análise qua-

litativa rica e competente dos dados empíricos; necessitaria, sobremaneira, estribada em sólidas teorias traduzir melhor as contradições da realidade educacional circundante. Enfim, integrar melhor, a teoria e a prática educacional.

É bem verdade, outrossim, que a prática de pesquisa no mestrado rompeu radicalmente com aquela concepção que reduzia o processo de produção do conhecimento a um mero exercício formal e mecânico de manipulação de dados, sem o mais longínquo compromisso com a busca dos determinantes e sua hierarquização na transformação da realidade.

Além do incentivo à formação de grupos autônomos de estudo, a realização anual de um seminário de pesquisa em educação, a recente criação de um fórum semanal de debates, bem como de um seminário permanente de educação popular em articulação com os movimentos sociais de Fortaleza, e ainda a implantação progressiva do processo de orientação coletiva das dissertações e a criação de núcleos de pesquisa formados por professores e alunos foram iniciativas geradas da discussão conjunta do corpo docente e discente no intuito de garantir na perspectiva do curso, o desenvolvimento de uma pesquisa mais criativa, competente e socialmente comprometida.

Ao chegar ao término, vale a pena salientar que o espaço de que se dispõe nesta exposição não permite um maior detalhamento das contradições e lutas do Mestrado sobretudo nos aspectos da estrutura curricular, processo seletivo, fluxo de alunos, avaliação endógena e exógena, gestão, funcionamento e articulação com a realidade educacional circundante.

É importante assinalar que, ao se procurar traduzir alguns aspectos, crê-se que os mais importantes do Curso de Mestrado em Educação da UFC, tem-se a convicção de que o processo de sua evolução decorre em grande parte das transformações porque tem passado a sociedade brasileira, e em particular das lutas e debates dos educadores a nível nacional. Entretanto, deve-se ressaltar que isto tem sido possível graças à sensibilidade cultural e política dos alunos e professores que fazem o curso. É também necessário assinalar que se aqui estão expostas as grandes linhas que marcam a trajetória do curso, estas não se constituem como um achado, mas como um horizonte que indica um caminho. Muito mais do que uma certeza elas representam um compromisso de fidelidade e busca de resposta à causa de milhões de brasileiros a quem se deve uma educação de qualidade a outros milhões privados do direito à escola e à cultura.