

# O mestrado em psicologia da educação na PUC-SP. Uma avaliação

*Relatório\* de pesquisa realizada em 1993-4, sob coordenação de Abigail Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida e Melania Moroz, e participação de Sylvia Helena Souza da Silva, Magnólia L. S. Targino, Paula S. Gioia (alunas do Programa).\*\**

## Introdução

A qualidade da produção científica discente está insatisfatória a tal ponto que “as dissertações e teses não mereceriam sair do esconderijo em que foram, com louvável autocrítica, guardadas por seus próprios autores”.

Com esta afirmação, Cunha (1991, p. 64) resume o que pensa sobre a pesquisa na pós-graduação em Educação. A infelicidade, no entanto, é que sua frase é mais do que uma opinião pessoal. Ela é representativa da literatura a respeito da formação do pesquisador no 4º grau.

Cunha acredita que uma das razões para esse produto encontra-se na origem da concepção dos programas. O currículo, segundo o autor, era construído de forma tortuosa: escolhiam-se os professores titulados e eles definiam as disciplinas que lecionariam, sendo atribuída uma dimensão educacional a qualquer proposta. A amplitude do conceito “educação” também permitia a entrada de alunos das mais variadas áreas. Não havia a preocupação em unir, na forma de um projeto, a heterogeneidade docente e discente. Conseqüentemente, esse amálgama só permitia produzir um ensino introdutório, incapaz de formar docentes, técnicos ou pesquisadores de alto (ou mesmo médio) nível.

Warde (1990), por sua vez, nos dá um outro tipo de justificativa para a precariedade da produção discente. Segundo a autora, o distanciamento entre a Graduação e a Pós-Graduação é um dos responsáveis fundamentais por essa

\* No arquivo do Programa: *PED em Foco. Avaliação do Curso de Mestrado de Psicologia da Educação.*

\*\* Participou também, embora não como autora deste relatório, a mestranda Clara Regina Lei Man.

pobreza da pesquisa educacional no 4º grau. Além disso, para Warde, as soluções parecem muito difíceis, já que pretender a vinculação entre os dois níveis de ensino é quase ilusório devido a como esse vácuo foi se instalando. Na sua visão, este deveu-se à expansão da Pós-graduação gerando cursos por razões de caráter pouco relevante para a ciência, pois nasciam de grupos que, isolados na Graduação, buscavam espaços outros de atuação.

Criar um novo espaço como possibilidade de alternativas de tratamentos teóricos ou de ampliação da investigação de determinados objetos de estudo teria sido salutar; no entanto, como salientado pela autora, estes casos foram exceções.

Em alguns casos, raros, lamentavelmente, esse isolamento deve-se a fissuras teóricas e ideológicas, bem como ao anseio de implementar outras formas de tratar a educação e investigá-la, incompatíveis com as tendências dominantes no âmbito dos cursos de graduação. (p. 70)

Outro ponto destacado pela autora em relação ao antagonismo entre Graduação e Pós-graduação é o fato de se ter deslocado a pesquisa para os Programas de Pós-graduação. A autora acredita que não há indicação de que essa setorização esteja produzindo resultados social ou cientificamente relevantes pois, se assim fosse, seria de se esperar que o percurso pela pós-graduação levasse cada vez mais os titulados a conduzirem pesquisa como se um novo hábito tivesse se instalado em suas vidas profissionais. No entanto, Azzi (1993, p. 10), ao citar Monteiro de Castro, nos anuncia que "dentre 132 mestres titulados por três instituições do Rio de Janeiro e Niterói, 74% afirmaram que não haviam realizado pesquisa após a titulação e 15% tinham concluído uma."

Estas são apenas algumas das críticas que abundam na literatura sobre a pesquisa na pós-graduação em Educação. Neste contexto, identificam-se movimentos de reestruturação curricular deste nível de ensino visando atingir produtos mais notáveis na área educacional.

A partir do final da década de 80 começam a surgir propostas de redefinição e reestruturação dos programas de Pós-Graduação em Educação, numa tentativa de substituir o já desgastado modelo implantado pelo Parecer 977/65 (Fávero, 1994). A preocupação central é trocar os arranjos disciplinares rígidos por uma estrutura voltada para núcleos ou eixos temáticos e ou linhas de pesquisa, reduzindo-se o descompasso entre as disciplinas e a elaboração da Dissertação, considerados como dois momentos desarticulados. Seguindo esta linha, implantam-se algumas experiências de reestruturação, como é o caso do Programa em Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PED). Nesta revisão há uma nítida mu-

dança de ênfase em relação aos objetivos, indicando como fundamental a *formação do pesquisador*.

## A reformulação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP (PED)

### Os objetivos

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP foi criado em 1969 e encontra-se entre os pioneiros. Dentre os documentos utilizados para esta discussão, o mais antigo relato de seus objetivos – Regulamento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, datado de 1970 – indica sua compatibilidade com os nacionalmente formulados pelo Parecer 977/65:

1. Preparar e instrumentar adequadamente professores e pesquisadores para atuarem em instituições de ensino primário, médio e, principalmente, superior, no âmbito da Psicologia da Educação;
2. Preparar e instrumentar adequadamente outros tipos de profissionais para organizações sociais, em especial governamentais, cuja formação exija conhecimento de Psicologia da Educação;
3. Propiciar condições para montagem e realização de pesquisas avançadas em Psicologia da Educação com a finalidade de elevar o padrão científico-técnico e didático da Universidade;
4. Estimular o espírito de publicação cuidadosa de trabalhos de tese e de pesquisa no âmbito da Psicologia da Educação como contribuição cultural da universidade à sociedade;
5. Conferir, de acordo com o regime didático adotado, o grau de “Mestre em Ciências” (Psicologia da Educação).

Nota-se claramente, nesta descrição, o que os autores chamam de subordinação da pesquisa ao ensino (Grzybowski, 1987) ou pesquisa como subproduto (Fávero, 1993). Dentre os cinco objetivos formulados apenas um deles (o de número 3) refere-se especificamente ao pesquisar. Todos os outros parecem ter sido concebidos para o aprofundamento teórico que a Graduação deixou de oferecer, reforçando a clientela a buscar esse nível de ensino com a finalidade de preencher lacunas do 3º grau. Objetivos desta natureza provavelmente esta-

riam mais adequados em cursos de especialização, reciclagem ou aprofundamento, mas, na pós-graduação, deformam o programa que tiver como eixo a formação do pesquisador. O nome pós-graduação, como um pobre sinônimo de uma possível extensão de um nível de ensino a outro, parece bastante adequado para essa proposta de objetivos meramente de aprofundamento teórico para preenchimento de lacunas. Como diz Grzybowski (1987, p.35), referindo-se à errônea concepção de Pós-Graduação como ensino operacional em extensão à Graduação: "Falta-nos imaginação e, sobretudo, vontade para superar uma prática educacional marcada pela erudição reprodutivista e pelo extensio-nismo dominador, incapazes de estimular o pensamento novo e criativo".

Segundo relato de entrevista da coordenadora do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP a um Boletim do Programa, os objetivos atuais (especificados abaixo) expressam a resolução de um dilema antigo e comum a outros programas: privilegiar o pesquisador ou o docente de 3º grau? Para Mahoney, refletir e enfrentar esta ambigüidade, ao lado dos professores envolvidos nessa reformulação, criou condições para a mudança, de tal forma que a ênfase no pesquisar foi considerada uma condição necessária para a formação do docente. Segundo a coordenadora, na mesma entrevista, "a principal meta (do PED) é formar o pesquisador enquanto uma dimensão importante para o profissional professor"(p.3).

Neste sentido, os objetivos em vigor a partir de 1992 são formulados visando garantir a formação do pesquisador como necessária e fundamental para o docente/educador e passam a ser definidos como se segue:

1. Fornecer elementos necessários para a formação do professor de 3º grau, a partir das contribuições da Psicologia da Educação; e
2. Propiciar condições para o planejamento e realização de pesquisa em Psicologia da Educação, com a finalidade de preparar pesquisadores.

Na nova leitura dos objetivos, e também na entrevista da coordenadora do Programa, perpassa a indicação de que "é impossível existir ensino universitário sem pesquisa" (Grzybowski 1987, p. 36). A preocupação em evitar a dissociação ensino-pesquisa está invariavelmente ligada à necessidade de reestruturação da pós-graduação. Fávero (1994), colhendo informações junto a coordenadores de programas durante a 15ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, setembro de 1992), aponta a integração ensino-pesquisa como um dos princípios norteadores da redefinição dos programas a fim de eliminar o abismo temporal e a descontinuidade entre cursos e Dissertação. A estrutura curricular,

portanto, deveria garantir que o trabalho de preparação da Dissertação não ocorresse independentemente dos cursos ministrados.

#### A estrutura curricular

A rigidez da organização curricular, imposta com a criação da Pós-Graduação, é fartamente criticada na literatura. Segundo Grzybowski (1987, p.35) “os programas se dedicam mais a cursos, disciplinas, do que a temáticas de reflexão, investigação e debate” tornando difícil, senão impossível, dado seu caráter de aprofundamento de conteúdo, que ofereçam condições para a geração de pesquisa. O mais próximo que chegam da pesquisa é a administração do ensino de como pesquisar – e aí reaparece no cenário educacional o debatido problema de aprender a pesquisar, pesquisando.

Além disso, neste modelo tradicional, exige-se o cumprimento de um número elevado de créditos levando Gatti (1991, p.27) a ironicamente denominar o fato de “cursite aguda”. A independência destes cursos, temporal e funcionalmente, do problema de pesquisa do aluno promove o que Beiguelman (1988, p.38) chamou de verdadeira “caça aos créditos”, porque só após seu cumprimento o mestrando poderia dedicar-se à sua Dissertação. O Mestrado do PED não fugiu à regra. No seu Regulamento Interno, datado de 1970, prevê-se uma duração mínima de curso de 4 semestres e a exigência de 31 créditos a serem cumpridos de acordo com a seguinte distribuição previamente fixada:

4 cursos básicos . . . . .	10 créditos
3 cursos fundamentais (ou de Concentração) . . . . .	12 créditos
1 curso optativo (ou Domínio Conexo) . . . . .	3 créditos
cursos avançados (preparação da Dissertação) . . . . .	6 créditos

Na nova sistemática curricular exige-se o cumprimento de 32 créditos distribuídos como se segue:

4 disciplinas básicas . . . . .	12 créditos
2 disciplinas eletivas . . . . .	6 créditos
Núcleo Temático <sup>1</sup> ou Projeto de Pesquisa . . . . .	8 créditos
Orientação de Dissertação . . . . .	6 créditos

1 Os Núcleos se definem pelos temas que desenvolvem, enquanto os Projetos ficam com a responsabilidade de desenvolver pesquisas.

Quando a relação atual de disciplinas é colocada ao lado da antiga, sem a explicitação da proposta que a subsidia, não se notam diferenças gritantes. De 31 créditos, agora exigem-se 32. Continuam ocorrendo 4 disciplinas básicas, 2 eletivas e a orientação da Dissertação (que, estranhamente, era denominada de "curso" na estrutura antiga). De acordo com o Projeto de Reformulação (s/d) a estrutura curricular compõe-se de dois ciclos:

O primeiro ciclo, que abrange os dois primeiros semestres do curso, caracteriza-se como oportunidade para o mestrando pensar e dar forma ao problema de pesquisa que constituirá o objeto de sua Dissertação e para elaborar um anteprojeto a ser entregue por escrito ao final do segundo semestre.

O segundo ciclo tem como pré-requisito a aprovação do anteprojeto pelo Programa, que designará, em acordo com o mestrando, o Orientador e deverá completar-se com a defesa da Dissertação.

A leitura do Projeto de Reformulação (s/d) assinala que se espera, a partir da reformulação, mais do que a criação de novos conteúdos. Pretende-se dirigir o trabalho do aluno para a sua preparação como pesquisador. No primeiro ano, ao cursar as disciplinas básicas, o aluno deverá estar recebendo instrumental para a elaboração de seu anteprojeto, cuja aprovação é pré-requisito para a entrada na próxima fase. Deste momento em diante, o aluno participa de atividades que devem prepará-lo para o Exame de Qualificação e conduzi-lo até a defesa de sua Dissertação. Estas atividades incluem tanto os Núcleos Temáticos e Projetos de Pesquisa (ambos exprimindo uma linha de pesquisa específica adotada pelo programa), como a orientação individual fornecida por professor-orientador.

Como objetivo deste estudo, pretendemos avaliar a nova estrutura curricular por meio de uma investigação junto aos alunos do Programa. Os resultados poderão indicar os caminhos que precisamos percorrer para o aperfeiçoamento desta proposta de reestruturação curricular.

Avaliar a nova proposta, que pretende formar o pesquisador a partir de uma composição curricular envolvendo diretamente o aluno no pesquisar desde o início do curso, implica entender a avaliação como um procedimento valioso. Por meio dela podem-se obter informações que indiquem se o modelo deve ser aperfeiçoado, abandonado ou estendido a outros programas. De qualquer forma, enquanto não houver clareza de que o caminho percorrido precise ser alterado, não há porque mudá-lo. Se o fizéssemos estaríamos apenas trocando um caminho por outro qualquer e não por outro melhor. Há que se salientar, como Mahoney o fez na entrevista já citada, que é importante que a estrutura

implantada se mantenha até que se mostre inadequada e, também, que se tenha refletido sobre outra proposta melhor para substituí-la. Enquanto isso não ocorrer, a proposta deve ser mantida.

## Método

O presente trabalho teve como sujeitos os alunos do Mestrado do PED matriculados em 1992 e em 1993 e os de anos anteriores que estavam em atividade de orientação de dissertação.

Após o levantamento realizado para identificar o total de discentes situados nas condições acima definidas, delimitou-se um grupo de 72 alunos assim constituído: 22 alunos ingressos em 1993, 20 alunos ingressos em 1992 e 30 alunos de anos anteriores.

Em decorrência de alguns fatores como a ausência de alunos no momento em que houve aplicação do instrumento em sala de aula, o desligamento de alunos do Programa e também a ausência de contato entre alguns alunos e seus orientadores, do total de 72 discentes, apenas 60, efetivamente, receberam o instrumento de coleta de dados. Deste universo, houve retorno de 21 questionários, assim distribuídos: 8 de alunos ingressos em 1992, 8 da turma de 1993 e 5 de alunos de anos anteriores a 1992.

O processo de coleta de dados, realizado em novembro de 1993, incluiu: aplicação do questionário em sala de aula para os alunos das turmas de 1992 e 1993 e envio dos questionários pelo correio ou por meio dos orientadores para os alunos que estavam apenas em atividade de orientação.

A aplicação em sala de aula foi precedida de uma apresentação do estudo (justificativa e objetivo) feita por integrantes do grupo de pesquisa. No caso do envio pelo correio ou por meio do orientador, os sujeitos foram contatados por telefone a fim de serem esclarecidos sobre o estudo que estava sendo desenvolvido.

O instrumento utilizado – questionário – compôs-se de 41 questões que abordavam as delimitações escolhidas para o problema investigado:

1. identificação (dados pessoais, idade, número de dependentes);
2. atividade profissional (descrição);
3. formação acadêmica (o caminho da graduação até o mestrado);
4. Situação no PED (seleção e ingresso, disciplinas cursadas e em curso, participação em atividades propostas pelo Programa, tempo de permanência na PUC, dificuldades);

5. opinião sobre o PED (alcance dos objetivos propostos, contribuição das disciplinas, acertos e falhas do Programa).

## Resultados

### O aluno e a natureza do compromisso com o Mestrado

O aluno do Mestrado do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP, durante o período de realização da coleta dos dados – 2º semestre de 1993 –, faz parte de estruturas diferentes,<sup>2</sup> encontrando-se em situações diversas quanto às atividades constantes de seu currículo.

A população que frequenta o curso de Psicologia da Educação é basicamente *feminina*, com idade variando entre 27 e 50 anos, sendo que 15 mes-trandos têm *acima de 30 anos*. Esses dados são semelhantes aos encontrados por Córdova, Gusso e Luna (1986) em levantamento feito sobre alunos de pós-graduação. Afirmam que 62% dos alunos de Humanidades e Educação são do sexo feminino e apresentam média de idade elevada (22% em faixas dos 40, 50 ou mais anos). De acordo com o relatório *A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro*, produzido por esses autores, esse fato distingue a área das demais pesquisadas, levando-os à hipótese que, para esses alunos, o curso significa promoção funcional e, para os alunos de outras áreas, como por exem-plo de Ciências Exatas e da Terra, em que a idade não ultrapassa a 39 anos, “a pós-graduação é vista como reforço às qualificações para ingresso em melhores condições de competitividade no mercado de trabalho” (p.108).

Tabela 1- Distribuição dos mestrandos e mestrandas nas faixas etárias

Sexo	Idade					Total
	até 30	31 a 35	36 a 40	41 a 46	+46	
feminino	4	2	4	4	3	17
masculino	2	1	1	0	0	4
Total	6	3	5	4	3	21

Vale complementar que, do conjunto de sujeitos, oito *residem em cidades outras* que não São Paulo, sendo que dois deles residem em outros estados. Para

- 2 Nessa época o PED contava com duas turmas de alunos, ingressos em 92 e 93, na nova estrutura curricular, e alunos ingressos em anos anteriores, cursando a estrutura curricular antiga.



10 sujeitos, o tempo gasto para chegar à PUC é de, no máximo, 60 minutos; há, no entanto, um grupo representando sete mestrandos que gasta, no mínimo, duas horas para locomoção, o que equivale a um dispêndio de tempo diário em torno de quatro horas.

Tabela 2 – Tempo de traslado<sup>3</sup>

Horas Despendidas	até 1	1,1 a 2	2,1 a 3	3,1 em diante	Total
Total	10	4	5	2	21

Dos sujeitos, pouco mais da metade *tem dependentes*, sendo que sete sujeitos têm dependentes com idade inferior a 11 anos; a grande maioria divide a responsabilidade de manutenção dos dependentes com outra pessoa.

No que se refere à *atuação profissional*, apenas dois mestrandos, classificados como “estudantes”, não exercem atividade profissional. Os restantes, que representam a imensa maioria, distribuem-se pelas diferentes modalidades de atuação como mostra a Tabela 3, a seguir. Pode-se observar nesta tabela que, dentre 25 respostas relativas a atividades profissionais, apenas por duas vezes se fez referência à pesquisa; em ambos os casos, há o acúmulo dessa atividade com outra função, num dos casos com a de técnico, e no outro com a de especialista. Este é um dado importante a ser sinalizado e ao qual se voltará posteriormente.

Tabela 3 – Atividade profissional atual

Atividades	Ano de ingresso			Total
	93	92	91	
funções técnicas e/ou administrativas*	6	2	2	10
especialista**	1	3	0	4
professor de 3º grau	1	3	2	6
pesquisador	2	0	0	2
estudante	1	1	0	2
dono de escola	1	0	0	1
Total	12	9	4	25

\* Funções essas necessariamente desenvolvidas na escola. Exemplos: coordenação, direção, orientação de professores.

\*\* Exemplos: Psicólogo, Fonoaudiólogo, Psicopedagogo.

3 Considerou-se o maior tempo quando os respondentes apresentavam duas alternativas.

Dentre as funções, as técnicas e/ou administrativas são exercidas pelo maior número de sujeitos. Quanto ao Magistério em nível de 3º grau, apenas seis dos sujeitos afirmaram exercê-lo, sendo que alguns deles em conjunto com outras atividades; nesse último caso, não se sabe se, profissionalmente, os sujeitos podem ser caracterizados como professores de 3º grau ou se essa atividade deve ser considerada apenas um “bico”. Deve-se ressaltar que, mesmo considerando as duas alternativas, o número de mestrandos que atua no 3º grau é pequeno, fato que pode indicar uma mudança no tipo de clientela que frequenta o Mestrado, já salientado por Cunha (1991), Fávero (1993) e Campos (1994).

Na opinião de Fávero (1993), a diversificação da demanda mostra a coexistência de uma tripla motivação – social, acadêmica e profissional; há os alunos que procuram a pós com aspirações de aprofundar conhecimentos não suficientemente explorados na graduação, há os que buscam a formação para docência no 3º grau e também há técnicos ligados a secretarias buscando aprimoramento profissional. Acresce-se a essas três motivações uma quarta, a de ordem econômica, isto é, “aos poucos, o mercado de trabalho passou a privilegiar aqueles que apresentam um certificado de nível mais elevado”. Também Cunha (1991) indica que o critério de prestígio profissional, demonstrado economicamente nos salários, pode ser um estimulador natural para a procura da pós-graduação já que a graduação, em função de sua massificação, transformouse em objeto pouco valorado, cujo prestígio só poderia ser recuperado pelo Mestrado. Campos (1994) identifica, assim como Cunha e Fávero, o mercado de trabalho e sua exigência de níveis mais elevados como forte razão para a mudança de demanda da pós-graduação, levando profissionais de órgãos governamentais e não governamentais e professores de 1º e 2º graus a buscarem esse nível de ensino.

No entanto, a mudança da demanda traz consigo, de acordo com Cunha (1991), um complicador: *o pouco tempo de disponibilidade que a maioria dos alunos apresenta de dedicação ao Mestrado*, uma vez que são escassas as instituições em que os contratos de trabalho prevêm reduções ou interrupções da jornada para essa finalidade. As instituições onde exercem sua atividade profissional não facilitam sua vida de pós-graduando. Não há redução da jornada de trabalho. O que permitem é a ausência para as atividades acadêmicas, mas muitas vezes essas horas devem ser repostas em outros períodos. As exceções ocorrem nas instituições de ensino superior. Ora, considerando-se que a maioria dos mestrandos desempenha funções outras que não a de professor universitário e, portanto, não recebe apoio institucional para a realização do Mestrado, não é de se estranhar que afirme a impossibilidade de redução na carga horária de tra-

balho. Como se pode observar na Tabela 4, 11 dos 21 sujeitos encontram-se nessa situação.

Tabela 4 – Possibilidade de redução de horas de acordo com a jornada de trabalho

Redução	Jornada		Total
	até 20 h	mais de 20 h	
sim	4	6	10
não	5	6	11
Total	9	12	21

Os dados apresentados mostram que, a despeito de 12 dos mestrandos apresentarem jornada de trabalho de 20 ou mais horas semanais, seis afirmam a impossibilidade de reduzi-la. Quanto às razões dessa impossibilidade, dois argumentos são mais freqüentes: a inexistência de condições financeiras (rebaixamento salarial devido à redução da jornada) e a impossibilidade de alteração do contrato de trabalho (a instituição não permite). Ainda, chama a atenção o fato de apenas dois sujeitos explicitarem a existência de apoio da instituição com a qual mantêm vínculo empregatício, apoio esse que se configura na redução de horas de trabalho (e provável redução salarial, como consequência).

A disponibilidade para o Mestrado diminui também em função de algumas características da clientela. Deve-se chamar a atenção para o fato de que o grupo investigado é composto por *mulheres* que se encontram em *faixa etária acima de 30 anos*, apresentando, além dos *compromissos profissionais* (jornada de trabalho elevada), os *familiares* (cuidados maternos e com o lar, conforme requisitos sociais). Acrescentando-se o longo *tempo gasto para locomoção*, assinalado por sete alunos, o quadro que se forma quanto à disponibilidade para o Mestrado é, indiscutivelmente, bastante precário.

Em resumo, de acordo com os dados relativos aos compromissos profissionais e familiares, e com os que apontam para o não-apoio das instituições com as quais mantêm vínculos, pode-se dizer que a pouca disponibilidade para o Mestrado é um fato bastante evidente.

Um outro dado que fortalece ainda mais a indisponibilidade de tempo para o Mestrado refere-se ao número de horas que os sujeitos dizem ter disponível para permanecerem na instituição: 10 afirmam dispor de 9 a 16 horas semanais, com concentração em dois dias da semana, durante os períodos matutino e vespertino. Ora, de acordo com o conjunto de atividades previstas no Programa, o número de horas disponíveis para permanência na instituição é

suficiente apenas para o cumprimento de atividades para obtenção de créditos. Se o aluno deve dispor, além das atividades curriculares que já lhe exigem bastante empenho, de mais tempo para realizar outras, mesmo que essas sejam relevantes do ponto de vista de sua formação, elas não serão realizadas, já que são incompatíveis com as condições concretas de sua vida, comprometendo qualquer projeto de Mestrado cujas atividades extrapolem o horário estabelecido como “aula”. A importância das atividades extracurriculares é citada no trabalho de Luna (1983) como um tipo de situação que fornece boas oportunidades para motivar os alunos na continuidade de seu trabalho. Apesar da estrutura do Programa, na ocasião em que Luna desenvolveu sua pesquisa, ser diferente da atual, ainda valem as observações sobre as atividades extras, seja porque continuam as mesmas, seja porque foram observações feitas espontaneamente pelos próprios alunos que serviram como sujeitos do referido trabalho.

Duas outras implicações merecem destaque. Dadas as condições oferecidas pelas instituições profissionais que não facilitam sua permanência no Mestrado, não é de estranhar o fato de o tempo para a titulação ser elevado, aspecto que vem sendo sistematicamente denunciado e combatido nas avaliações da Capes.

Outro problema refere-se à política educacional. Por que essa clientela continua, ano após ano, procurando o Mestrado, já que as instituições onde trabalham não lhes fornecem condições para cursá-lo? Será que essas instituições têm realmente interesse em aperfeiçoar seu corpo técnico? Como o Estado (MEC, via Capes e CNPq) pode exigir compromisso dessa clientela com a pós-graduação se não há nenhuma política de facilitação de condições para esses quadros cursarem o Mestrado?

O aluno e a continuidade de sua formação acadêmica

Quanto à *formação acadêmica*, dois aspectos foram salientados: a formação na graduação e a formação após a graduação – seja *stricto sensu*, seja *lato sensu*.

Com relação à *formação básica*, 11 dos informantes são oriundos do curso de Pedagogia e seis são provenientes do curso de Psicologia. Os restantes apresentam graduações em outras áreas como Letras e Ciências Biológicas.<sup>4</sup> Verifica-se, portanto, que em termos de formação básica, os dois ramos dos quais a

4 Um dos sujeitos tem dupla formação: Psicologia e Geologia. Foi computado apenas em Psicologia.

maioria dos mestrandos é proveniente referem-se às áreas da Educação e da Psicologia, fato que parece representar, em termos de área de conhecimento, continuidade dos estudos para a maioria dos sujeitos.

Tabela 5 – Tipo de formação básica obtida na graduação

Cursos de Graduação	Nº de sujeitos
Pedagogia	11
Psicologia	6
Ciências Biológicas (licenciatura)	2
Letras	2
Total	21

Quanto ao tipo de instituição em que foram realizadas as referidas graduações, 14 sujeitos frequentaram universidades, tendo os demais frequentado instituições de ensino superior isoladas. Em relação à natureza institucional, a particular é predominante, já que apenas sete dos mestrandos vieram de escolas públicas, sejam federais, estaduais ou municipais.

Tabela 6 – Natureza da instituição onde foram realizados os cursos de graduação

Natureza da instituição	Nº de sujeitos
universitária pública	7
isolada privada (não universitária)	7
universitária confessional	6
universitária privada	1
Total	21

Assim, para esse grupo de sujeitos, a universidade, e não a faculdade isolada, é o local de formação básica. Ainda, é a instituição particular, e não a pública, que está respondendo pela formação na graduação.

Quanto à *formação após a graduação*, dois aspectos devem ser salientados: o primeiro refere-se ao fato de que praticamente inexistente a contribuição das instituições públicas na formação que ocorre após a graduação, como pode ser visto na tabela abaixo. Do total de 17 respostas<sup>5</sup> citadas, apenas uma se refere

5 Dezesseis sujeitos fizeram curso após a graduação, sendo que um realizou dois cursos, configurando 17 respostas.

à instituição pública; fica claro, portanto, que a participação da instituição pública, na formação dos indivíduos após a graduação, é também muito pequena. Aqui, é necessário questionar: por que não ocorre a participação das instituições públicas? Essa também é uma questão que mereceria ser respondida, já que representa uma lacuna no processo de formação após a graduação.

Tabela 7 – Natureza da instituição onde foram realizados os cursos após a graduação

Natureza da instituição	Nº de respostas
privada	14
pública	1
estrangeira	2
Total	17

O segundo aspecto diz respeito à busca de outros cursos após a graduação. Deve-se salientar que a maioria dos sujeitos fez referência a algum tipo de curso realizado, seja em especialização/aperfeiçoamento, seja, até mesmo, *stricto sensu* incompleto, como se observa na Tabela 8, abaixo.

Tabela 8 – Tipo de formação após a graduação

Tipo de curso	Nº de sujeitos
especialização/aperfeiçoamento	15
<i>stricto sensu</i> (sem Defesa da Dissertação)	1
sem curso após graduação	5
Total	21

O aluno atual demorou para ingressar no Mestrado do PED, já que 13 graduaram-se há, pelo menos, oito anos. No entanto, pode-se dizer que essa demora ocorreu devido ao fato de o Mestrado não ter sido a primeira opção de curso após a graduação. Um número significativo (11 sujeitos) concluiu um curso de aperfeiçoamento ou de especialização e, após um período curto – de dois anos –, escolheu o PED. A razão para o aluno percorrer esse tipo de caminho não aparece nos dados deste trabalho. No entanto, os motivos para ingresso no Mestrado estão apresentados na tabela abaixo, que indica dados curiosos.

Tabela 9 – Razões para ingressar no mestrado

Razões	Nº de sujeitos por item*
aprofundamento teórico (na área em geral ou em temas específicos)	10
desenvolvimento de pesquisa (aprender, realizar em área específica, refletir a prática)	10
docência em 3º grau	5
características do curso (prestígio, estrutura)	7
outras (localização, sistemática de estudo)	2

\* Nessa questão alguns sujeitos deram mais do que uma resposta.

Dois aspectos chamam a atenção, a partir desses dados: o fato de apenas cinco alunos fazerem referência à docência no 3º grau e o fato de um número maior fazer referência à pesquisa. Quanto à docência de 3º grau, reafirma-se o fato, segundo Cunha (1991), Fávero (1993) e Malta (1994), de que a clientela do Mestrado não está mais ligada à área de 3º grau; se, num momento, o objetivo da pós-graduação foi esse, hoje ele pode não estar mais sendo o principal.

Em relação ao pesquisador, podemos considerar intrigante esse dado, já que a pesquisa não faz parte nem da experiência profissional atual do aluno (ver Tabela 3), nem tampouco das preocupações em relação à sua formação acadêmica, na qual tem mais peso o aprofundamento teórico, como apontado anteriormente.

Tabela 10 – Fases de pesquisa que participaram antes de ingressar no mestrado

Fases	Nº de sujeitos
coleta de dados	2
avaliação dos sujeitos	1
coleta de dados e pré-análise	1
elaboração do projeto de pesquisa	1
sem informação da fase	2
nenhuma experiência	14
Total	21

Pesquisar também não faz parte da experiência após a graduação. Os dados quanto à participação em projetos de pesquisa nos informam que, a despeito do relato de experiência em cursos após a graduação, somente sete dos informantes a ela fazem referência, indicando como atividades realizadas a coleta de dados (3 casos), a pré-análise de dados, a avaliação dos sujeitos da pesquisa e

a elaboração de um projeto de pesquisa (1 caso para cada um dos itens citados). Pode-se dizer que esse é um traço característico do aluno que frequenta o Mestrado *stricto sensu*: a quase inexistente experiência com o pesquisar, dado que nenhum sujeito relatou ter participado de todas as fases de uma pesquisa.

É esse padrão, definido por um restrito ou quase inexistente contato com a atividade de pesquisa, que marca também as atividades extracurriculares do Programa. Quando os sujeitos foram solicitados a responder sobre o que julgam mais importante para sua formação, as atividades elencadas são, majoritariamente (por 11 sujeitos), seminários, palestras, painéis, seguindo-se a preferência por grupos de estudo/discussão em grupos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Atividades extracurriculares julgadas importantes pelos mestrandos para sua formação

Atividades	Nº de sujeitos por item*
exame de qualificação/defesa	1
seminários, palestras, painel, congressos, eventos científicos	11
grupos de estudo/discussão em grupo	9
projetos de pesquisa	5
discussão de temas específicos (psicanálise e pesquisa)	2
outros (estágios, aulas com professores convidados, debates, cursos, teatro, cinema, leituras diversas)	7
anulada	1
não respondeu	3

\* Nessa questão os sujeitos puderam indicar mais de uma atividade extracurricular.

O Quadro 2, a seguir, apresenta as atividades extracurriculares que foram frequentadas pelos alunos.

Quadro 2 – Atividades extracurriculares frequentadas pelos mestrandos

Atividades	Nº de sujeitos por item*
palestras, encontros	8
grupo de estudo	2
exames de qualificação e defesas de dissertações	2
representação estudantil	2
curso instrumental (Português)	1
Núcleos	1
outras (comissão da relação pós com o 1º e 2º graus)	1
nunca participaram	8

\* Nessa questão os sujeitos puderam fornecer mais de uma resposta.



O primeiro aspecto que se evidencia é a restrita participação em atividades extracurriculares. Isso nos permite afirmar que, embora o aluno diga ser importante a presença de atividades extracurriculares, nem sempre ele as frequenta.

O segundo aspecto refere-se ao tipo de atividade frequentada pelos alunos. Do conjunto, destacam-se as palestras, sendo praticamente esquecidos os grupos de estudo, e não citadas as atividades relacionadas ao pesquisar. Assim, as atividades extracurriculares limitam-se a situações que envolvem a discussão de temas relativos à área, expressando maior preocupação dos mestrandos com o “aprofundamento de conteúdo”. Lembrar que o fato de assistir a exames de qualificação/defesas de dissertações foi considerado como atividade relevante por apenas dois dos sujeitos permite dar mais força à afirmação de que o pesquisar é preocupação ainda menor, comparativamente ao aprofundamento de conteúdo. *O que, então, poderia explicar esse discurso do aluno?*

Uma possibilidade é a “contaminação” ocorrida pela frequência ao próprio curso, no qual procura-se dar ênfase ao pesquisar. Poder-se-ia pensar na possibilidade de que, ao retomar as razões para sua entrada no Mestrado, o aluno esteja entremeando razões que o levaram a ingressar no curso com expectativas que foram se formando no decorrer de sua permanência no Mestrado.

Como já apontado anteriormente, 16 sujeitos participam da nova sistemática curricular; apenas os cinco restantes pertencem ao antigo modelo. Quanto ao período de ingresso, oito o fizeram em 1993 (estando, portanto, no 2º semestre letivo de curso), oito, em 1992 (frequendo o 4º semestre letivo de curso que envolve, além de outras atividades, orientação), e cinco, antes de 1992 (estando apenas em atividade de orientação). Ingressar em diferentes momentos significa participar do desenvolvimento de sistemáticas curriculares diferentes.

Se pela estrutura curricular antiga – basicamente voltada para cursos, já que totalmente apoiada em disciplinas que deveriam ser cursadas, antes do início da orientação – o aluno não tinha possibilidade de se envolver mais fortemente com o pesquisar, isto é, participar de núcleos, projetos de pesquisa, ou de receber orientação antes de terminar os créditos referentes às disciplinas, na nova estrutura prevêem-se todas essas atividades, ao lado da frequência a disciplinas básicas e eletivas

Quanto às atividades que os alunos estavam desenvolvendo no momento da coleta dos dados, observe-se a Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Distribuição dos mestrandos pelas atividades curriculares

Atividades	Nº de respostas
orientação	12
núcleos	10
disciplinas básicas	05
disciplinas optativas	04
projeto de pesquisa	01
Total	32

Do conjunto das respostas, 12 referem-se à orientação, 10 a discussões sobre o anteprojecto de Dissertação nos Núcleos Temáticos e cinco relacionam-se com discussões sobre o pesquisar que ocorrem nas disciplinas básicas (obrigatórias); portanto, de algum modo sempre ocorre o contato com o pesquisar. Em alguns casos, o contato é mais intenso – quando os alunos que estão elaborando a Dissertação ou participando de projetos de pesquisa; já, em outros, esse contato é menor, quando apenas participam de discussões sobre o pesquisar – núcleos, disciplinas básicas e optativas –, iniciando a elaboração de seu anteprojecto. Portanto, durante seu curso, o aluno tem contato com o pesquisar, no mínimo a partir do discurso académico desenvolvido em sala de aula, fato que pode ser a origem da contaminação identificada nas suas verbalizações sobre o pesquisar.

Esta é uma hipótese plausível, pois permite responder à aparente contradição existente entre esses dados e a literatura; mas, além disso, é uma hipótese que se torna mais sustentável pela relação entre a presença do discurso do pesquisar e as diferentes turmas. A seguir, a especificação do número de alunos por turma e o número de respostas apresentadas, em relação ao aprofundamento teórico e ao pesquisar.

Tabela 12 – Razões para ingressar no mestrado citadas pelas diferentes turmas

Ano de ingresso	Razões		Total de respostas
	aprofundamento	pesquisa	
anterior a 1992	3	2	5
1992	7	3	10
1993	6	7	13
Total de respostas	16	12	28

Embora o número de alunos por turma seja pequeno, pode-se verificar que ao discurso do aprofundamento teórico começa a ser acoplado o do pes-

quisar; é interessante perceber que, se nas turmas anteriores a 1993 o aprofundamento teórico é mais forte, na turma de 1993 vai haver uma equiparação entre esse e o pesquisar; nessa última turma pode-se dizer que ambos os discursos são fortes, pelo menos no momento em que se pergunta sobre o porquê de se realizar um Mestrado.

Como já apontado anteriormente, os sujeitos passaram por situações em que, de forma mais ou menos intensa, se deu ênfase ao pesquisar. Convém lembrar que na estrutura antiga o pesquisar praticamente limitava-se às atividades desenvolvidas durante a elaboração da Dissertação, sendo a “formação do pesquisador” restrita às situações de orientação e de execução da Dissertação; em contrapartida, na nova estrutura curricular, desde o primeiro semestre de curso é dado ênfase ao pesquisar, através de disciplinas de formação do pesquisador. Assim sendo, é mais provável que o discurso do pesquisar seja decorrente da “contaminação” pelo curso do que expressão das razões que levaram o aluno a procurar o Mestrado.

Em sendo expressão da “contaminação” do curso, o discurso do pesquisar é um dado que indica um efeito positivo da reestruturação do Programa de Psicologia da Educação (PED); pelo menos no discurso, o pesquisar aparece. O que se pode questionar é se esse discurso é episódico ou se realmente é mais consistente, ultrapassando o limite de temporalidade das disciplinas de formação do pesquisador e, ainda, se ele refletiria mudanças no próprio comportamento de pesquisar. Os dados relativos às atividades profissionais, apresentados anteriormente, são indicadores de que o pesquisar, embora fazendo parte do discurso do mestrando, ainda se apresenta como preocupação limitada na sua vida profissional. Pesquisas posteriores deveriam aprofundar questões relativas a esse aspecto, de modo a verificar se esses indicadores se confirmam.

### O aluno do PED e seu posicionamento frente ao programa

No presente trabalho, foi proposto um elenco de questões que, explicitando os objetivos e a estrutura propostos pelo Programa, visava obter o posicionamento dos alunos de modo a fornecer subsídios sobre a adequação da nova proposta do Mestrado.

A pequena quantidade de questionários retornados pelos alunos que ingressaram antes de 1992 não permite a análise da antiga estrutura do curso. Quanto aos alunos pertencentes à nova estrutura iniciada em 1992, valê observar o quadro a seguir.

Quadro 3 – Justificativas dadas pelos alunos quanto à contribuição das disciplinas básicas para a formação do pesquisador

Justificativas
● embasamento teórico para o desenvolvimento do projeto de Dissertação/várias formas de se fazer pesquisa
● análise de projetos de pesquisa, Dissertações e Teses
● estímulo à reflexão sobre a construção do conhecimento

No que se refere ao objetivo “Propiciar condições para o planejamento e realização de pesquisa em Psicologia da Educação, com a finalidade de preparar pesquisadores”, todos os sujeitos confirmaram a contribuição das disciplinas básicas. Como principal justificativa, salientaram o embasamento teórico para o desenvolvimento do projeto de Dissertação, fazendo também referência ao estímulo à reflexão sobre a construção do conhecimento. Quanto às atividades, os sujeitos fazem referência à própria disciplina de Seminários de Pesquisa, de acordo com a Tabela 13, identificando-a com uma atividade (apesar de apresentar um índice mais baixo, o fenômeno também ocorre para a resposta “núcleo”). São também enfatizadas as leituras, discussões de textos, exposições e elaboração de projeto; pode-se acrescentar como importante a análise de dissertações e teses que aparece tanto como justificativa, quanto como atividade. Esses dados permitem afirmar que os alunos avaliam positivamente a contribuição das disciplinas básicas para o alcance do objetivo “Formação do Pesquisador”.

Tabela 13 – Atividades desenvolvidas nas disciplinas básicas que contribuem para a formação do pesquisador

Atividades	Nº de respostas
seminários de pesquisa	9
leituras	4
discussão de textos	3
elaboração de projeto	3
exposições	3
trabalhos	1
simulações	1
avaliações	1
análise de dissertações e teses	1
núcleo	1
Total	27

Quanto à contribuição das disciplinas básicas para o objetivo de “Formação do Professor de 3º grau”, o posicionamento dos sujeitos não foi unânime, conforme apresentado na Tabela 14. A maioria afirmou que contribuem para a formação do professor devido ao aprofundamento teórico sobre o conhecimento científico e sobre as relações entre Psicologia e Educação e entre Educação e Ciência. Aqui, evidencia-se a visão de que a formação do professor de 3º grau inclui necessariamente a formação do pesquisador, não havendo contraposição entre ambas.

Opondo-se a essa visão, é interessante notar que três mestrandos afirmaram não haver contribuição, justificando o fato pela ausência de conteúdo teórico da área e pela ênfase dada, pelas disciplinas básicas, ao processo de pesquisa; na opinião desse grupo, essas disciplinas estão programadas para o alcance do objetivo referente à formação do pesquisador, fornecendo pouco conteúdo teórico. Nessa mesma direção vai o argumento de dois sujeitos que afirmaram que as disciplinas básicas formam apenas parcialmente o docente de 3º grau. Aqui, expressa-se a idéia de que a condição mais importante para a formação do professor de 3º grau é o aprofundamento teórico em temas relativos à área da Psicologia da Educação, revelando-se uma forte dissociação entre o ensino e a pesquisa.

Tabela 14 – Posição dos Mestrandos frente à contribuição das disciplinas básicas para a formação do docente de 3º grau

Posicionamento	Nº de sujeitos	Justificativas
concordantes	7	devido ao aprofundamento teórico sobre o conhecimento científico e sobre as relações entre Psicologia e Educação e Educação e Ciência.
parcialmente concordantes	2	suscitam reflexões, mas não formam conteúdo; ficou muito a desejar.
discordantes	3	não oferecem suporte sobre o pensamento da área; pouco conteúdo teórico; ênfase na metodologia e realização de pesquisa.
Total	12	-

Coerentemente, quando solicitados a informarem sobre as principais atividades oferecidas pelas disciplinas básicas para a formação do professor (vide Tabela 15), citam apenas as estritamente relacionadas a conhecimento/aprofundamento de um tema, nada aparecendo sobre o pesquisar, reforçando o que para a maioria é indiscutível: essas disciplinas se preocupam mais em desenvolver atividades para a formação do pesquisador do que para a do docente de 3º grau.

Tabela 15 – Atividades desenvolvidas nas disciplinas básicas que contribuem para a formação do docente de 3º grau

Atividades	Nº de respostas
seminários	6
aulas expositivas	5
discussões/reflexões	3
leituras	2
palestras	1
atividades escritas	1
trabalhos de grupo	1
anuladas	2
Total	21

Quanto às atividades desenvolvidas nos Núcleos, todos os sujeitos afirmaram que elas estão voltadas à formação do pesquisador, porque possibilitam a discussão e elaboração do anteprojeto, troca de experiência, delimitação de pesquisa e conhecimento de pesquisas em desenvolvimento no Programa (vide Quadro 4).

Quadro 4 – Justificativas dos mestrandos quanto à contribuição dos núcleos para a formação do pesquisador

Justificativas
● discussão e elaboração do pré-projeto
● troca de experiência sobre pesquisa
● conhecimento das pesquisas em desenvolvimento no programa

Quanto à formação do professor de 3º grau, oito mestrandos afirmaram que os Núcleos contribuem para esse objetivo, argumentando que permitem o aprofundamento teórico que ocorre através de leituras, discussões e trabalhos;

cinco afirmaram que não prepararam o docente de 3º grau, exatamente porque dão prioridade ao pesquisar, sem ênfase em teorias.

Tabela 17 – Posição dos mestrandos frente à contribuição dos núcleos para a formação do docente de 3º grau

Posicionamento	Nº de sujeitos	Justificativas
concordantes	8	aprofundamento teórico; compreensão do papel do professor; <u>tendências atuais de pesquisa</u>
discordantes	5	ênfase no pesquisar nada teórico;
parcialmente concordantes	1	permitem reflexão;
não responderam	2	–
Total	16	–

É interessante perceber que, embora com posições opostas sobre a contribuição das atividades dos Núcleos para a formação do professor de 3º grau, esses dois grupos revelam, na base de seus argumentos, uma mesma concepção: a dissociação entre o ensino e a pesquisa. Na docência, o fundamental é o aprofundamento teórico relativo à área de Psicologia da Educação. Para o mestrando, é como se sua formação, como pesquisador, o afastasse – e, quem sabe, o impedisse – de sua formação como professor.

Assim, para parte dos sujeitos, a dissociação ensino-pesquisa é mais uma vez visível; é uma dissociação que, se, por um lado, é reveladora da percepção do aluno, por outro lado pode ser reveladora do próprio desenvolvimento das disciplinas básicas e atividades dos núcleos que, possivelmente, envolveriam a dissociação.

Tendo em vista que, no momento em que responderam ao questionário, apenas quatro alunos haviam cursado disciplinas optativas, fica prejudicada uma possível análise do alcance de seus objetivos.

A seguir, serão apresentados três novos aspectos: os acertos e as falhas do Mestrado e as dificuldades encontradas pelo aluno no desenvolvimento do curso. O quadro, a seguir, apresenta os tipos de asserções que apareceram, quando os mestrandos foram questionados sobre esses itens.

Quadro 5 – Acertos e falhas do Programa e dificuldades dos alunos na visão dos mestrandos

Acertos	Nº de respostas
núcleos de pesquisa	5
ênfase no projeto	5
participação do colegiado	2
encadeamento das disciplinas	1
horário	1
cursos e orientação de fora	1
professores convidados	1
bons professores	1
cursos interessantes	1
Total	18
Falhas	Nº de respostas
altas exigências	9
ausência de relação entre pesquisa e aprofundamento teórico	5
orientação tardia	3
poucas optativas	1
falta de continuidade entre disciplinas básicas	1
dias diferentes para as disciplinas	1
critérios de avaliação	1
dificuldades com tempo para a orientação	1
Total	22
Dificuldades do aluno	Nº de respostas
falta de tempo	12
não atendimento de áreas de interesse	2
falta de subsídios teóricos	1
falta de oportunidade para discutir o projeto	1
dificuldade para escrever	1
falta de contato anterior com pesquisa	1
falta de tempo para orientação constante	1
falta de integração com os outros professores	1
Total	20

Observando-se o quadro acima, podem ser detectados alguns pontos: como acertos, são citados os núcleos de pesquisa, a ênfase ao projeto, havendo, ainda, menção à participação no colegiado (dois sujeitos apenas); como falhas, são feitas colocações quanto às altas exigências feitas pelo curso, à falta de relação entre pesquisa e aprofundamento teórico e à orientação tardia. Quanto às dificuldades, sobressai-se a falta de tempo, sendo também feita referência à falta de subsídios para o estudo em área de interesse.



Relacionar essas informações com os dados anteriormente apresentados permite afirmar que o Mestrado está caminhando numa direção que parece estar possibilitando a formação do pesquisador. A identificação, por parte dos sujeitos, dos 'núcleos' e da 'ênfase ao projeto' como acertos da nova estrutura indica que uma das preocupações fundamentais do aluno – a elaboração do seu projeto de Dissertação – está tendo resposta por parte do Programa. Mas, ao que parece, para o aluno é preciso responder a mais: é preciso iniciar a orientação mais cedo e é preciso relacionar o pesquisar com o aprofundamento teórico.

Em momentos anteriores dessa análise, notamos que os alunos apontam, com clareza, os objetivos e atividades desenvolvidas no Programa que preparam o pesquisador, mas hesitam/discordam quando devem indicar onde e como está ocorrendo a formação do docente, principalmente quando essa é identificada ao aprofundamento teórico.

Novamente, a falta de aprofundamento teórico aparece; ela aqui é apontada explicitamente como uma falha. Já se salientou, anteriormente, que dados indicavam tanto o fato de o aluno tender a dissociar o ensino e a pesquisa, quanto a possibilidade de as atividades desenvolvidas no Mestrado estarem realizando, também, essa dissociação. Quando a falta de relação entre pesquisa e aprofundamento teórico é apontada como falha, torna-se premente que se pense nesta segunda hipótese; isso é, a dissociação pode estar ocorrendo não só na concepção do corpo discente, como também na concepção e prática do corpo docente do Programa.

Portanto, é também possível que o novo modelo ainda não tenha explicitado precisamente o que pretende com a formação do docente. Desse modo, a visão de senso-comum de bom professor – aquele que domina profundamente determinado conteúdo – continua permeando as expectativas dos alunos, já que não foi substituída por uma mais adequada dentro da nova proposta curricular. Essa hipótese vem ao encontro dos dados levantados, junto aos professores, por Luna (1983) sobre os objetivos da Pós-Graduação. Segundo o autor, no que se refere à capacitação docente, nem sequer seu conteúdo chegou a ser explicitado.

Não se sabe, por exemplo, se com ele (o objetivo) está sendo proposta a atualização dos conteúdos transmitidos pelos professores/alunos em suas disciplinas; a melhoria do nível pedagógico de suas aulas; o treinamento em habilidades de programação e avaliação de ensino, ou ainda, a formação de um professor capaz de produzir o conhecimento que ele transmite.  
(p. 258)

Enquanto não houver maior clareza quanto ao que se pretende com os dois objetivos propostos na reformulação curricular, é provável que se continue tendo alunos que mantenham expectativas e análises distorcidas, seja quanto ao que efetivamente esperar do Programa, seja em relação ao significado da associação ensino-pesquisa.

Ainda, há que se ressaltar que a exigência por mais aprofundamento teórico pode estar relacionada à expectativa do aluno que entra no Mestrado fundamentalmente buscando essa qualificação; considerando-se que a literatura tem apontado cada vez mais a baixa qualidade dos cursos de formação na graduação, é de se esperar que os sujeitos que se propõem a continuar os estudos o façam com objetivo de complementação dos conhecimentos, como de fato ficou evidenciado.

Se, de um lado, os alunos apontam para falhas que são diretamente relacionadas ao curso, de outro lado, eles acabam afirmando, como se fosse falha do Programa, algo que mais provavelmente tem relação com as próprias condições do aluno; faz-se referência, aqui, à identificação, por grande parte dos sujeitos, às altas exigências do Programa como uma falha.

Falar que um curso tem alta exigência pode ter diferentes significados. Pode significar que o curso exige muito além da formação que propicia; nesse sentido, afirmar a alta exigência de um curso pode ser uma forma de denunciar que ele não está cumprindo com seus objetivos ou ainda que ele tem falhas, indicando a necessidade de sua reformulação. Relacionando este ponto com o imediatamente acima, já se tem indicação de que o Programa deve pensar em como atender ao aprofundamento teórico, ao formar o pesquisador.

Alta exigência também pode significar que o curso apresenta um conjunto de exigências que não podem ser cumpridas pelo aluno, em função de sua pouca disponibilidade de tempo e ausência de pré-requisitos em pesquisa. E os dados disponíveis apontam para essa segunda interpretação, como se verá, a seguir, a partir da análise das dificuldades dos alunos.

Embora a pergunta fizesse referência explícita às dificuldades do aluno, as respostas indicam também dificuldades atribuídas ao Programa – como falta de subsídios teóricos, não atendimento a áreas de interesse, entre outros. Dessas dificuldades, já se fez referência à ausência de subsídios teóricos; no momento, far-se-á referência à afirmação de não-atendimento dos interesses do aluno.

Como já apontado anteriormente, embora a maior parte dos mestrandos seja proveniente dos cursos de Pedagogia e Psicologia, o Programa vem recebendo profissionais de várias áreas: educação física, fonoaudiologia, terapia ocupacional, enfermagem, educação especial. Responder aos interesses dos alunos pode esbarrar nos limites dos interesses e projetos desenvolvidos no Programa,

isso é, nas suas competências; desconsiderar esse limite poderá ter reflexos na qualidade da produção científica, especialmente sob forma de dissertações e teses. Isso é um indicador de que o Programa deve identificar o que o caracteriza, explicitando sua identidade já nos momentos de seleção, de modo a evitar que o aluno venha com – ou crie – expectativas que não possam ser correspondidas.

Feitas as considerações sobre as dificuldades que fazem referência ao programa, colocar-se-ão em foco as dificuldades decorrentes de condições próprias do aluno. Ficou claro no Quadro 1 que a maioria dos mestrandos coloca a falta de tempo como dificuldade. Esse dado permite trazer de volta o argumento anteriormente feito de que, ao fazer referência às altas exigências do curso, o aluno aponta para a impossibilidade de cumprir, por condições próprias, com um conjunto de tarefas. E, de fato, o aluno do Mestrado, como já visto anteriormente, é um aluno que apresenta compromissos familiares e profissionais; ao lado disso, vive numa sociedade na qual a atividade que desenvolve – não esquecer que a maioria atua em instituições educacionais – não é valorizada financeiramente, tendo condições, senão precárias, pouco facilitadoras para a redução de sua jornada de trabalho, e, portanto, para uma maior disponibilidade de tempo. Assim, por condições sócio-históricas determinadas, o aluno apresenta condições pessoais de não-disponibilidade de tempo, que acaba se convertendo no discurso da alta exigência do curso. Aqui se coloca um grande dilema: como manter um curso que apresenta um nível de exigência, considerado alto pelos alunos, de modo a permitir a produtividade e a qualidade da produção científica, atendendo a alunos que não apresentam disponibilidade de tempo? É esse o grande desafio!

## Conclusão

A análise dos dados apontou alguns aspectos interessantes. Primeiramente, podemos citar a precariedade de recursos pessoais dos mestrandos representada pelo pouco tempo disponível para sua formação nesse nível de ensino. Em contrapartida, ocorrem severas exigências da Capes para o encurtamento dos prazos de obtenção da titulação, sob pena de os programas perderem alguns privilégios alcançados através de pontuações avaliadoras do órgão em questão. Com isso, imputa-se aos programas a responsabilidade sobre o tempo de conclusão do Mestrado.

Sem dúvida, cria-se uma situação desconfortável, já que os coordenadores são obrigados a assumir a cobrança permanente dos orientadores na observação dos prazos de elaboração da Dissertação de seus orientandos. Essa situação ape-

nas obscurece a essência do problema. O que se deveria efetivamente fazer era concentrar esforços em outra direção. Explicando melhor: parece que a política educacional reflete pouca boa vontade para resolver o problema, tornando-se claramente o verdadeiro vilão desse enredo. Senão, vejamos: se a população oriunda de universidades conta com regimes de trabalho passíveis de alterações para o aperfeiçoamento profissional, o mesmo não é verdadeiro para a atual demanda que vem preenchendo as vagas do 4º grau nos programas de Educação. Essa clientela é uma população tipicamente de dupla jornada (mulheres com mais de 30 anos, trabalhando acima de 20 horas em estabelecimentos educacionais públicos e privados, com parcos salários). O apoio dessas instituições para que seu corpo técnico freqüente o Mestrado tem sido nulo. Mas, o que realmente estranhamos é a ausência total de uma política coerente dos órgãos públicos que favoreça esse tipo de demanda quanto à possibilidade de tornar-se técnico mais especializado, mesmo porque um dos objetivos do Parecer 977/65 refere-se exatamente a essa meta de preparação de técnicos de alto nível. Quem seriam eles, na área educacional, senão os próprios alunos que fazem parte da atual demanda?

Em segundo lugar não fica claro, com os dados de que dispomos (na verdade, assumimos a precariedade de alguns pontos), a verdadeira razão da busca do Mestrado por essa clientela, até porque inexistente qualquer tipo de apoio institucional ou governamental com essa finalidade. Se a população valoriza sobremaneira o aprofundamento teórico como aparece nos dados, esse objetivo já deveria ter sido atingido quando a maioria freqüentou cursos de aprofundamento e especialização. Por que, então, buscar o Mestrado com esse fim?

Excetuando-se o aprofundamento teórico, uma outra resposta seria a procura pelo pesquisar. Mas, essa também parece ser uma resposta duvidosa, haja vista o fraco repertório de entrada dos mestrandos relativo ao pesquisar e à quase irrelevância do pesquisar nas suas vidas profissionais (apenas dois alunos declararam trabalhar com pesquisa e, mesmo assim, não exclusivamente).

A resposta a essa pergunta parece que deverá ficar por mais um tempo em suspenso, até que novos dados venham possibilitar o vislumbre dos motivos que levam tantos psicólogos e pedagogos à procura de um programa de mestrado de Psicologia da Educação.

Enquanto isso, podemos nos beneficiar de outras interpretações possibilitadas por esses dados. Estamos nos referindo à avaliação positiva que o objetivo de *Formação de Pesquisadores* recebeu do alunado. Reconhecemos que é bem possível que essa avaliação positiva, proclamada pelos mestrandos neste trabalho, seja fruto, exclusivamente, do próprio Programa. Mesmo que apenas no dis-

curso, os alunos têm feito referências significativas sobre o pesquisar, o que nos mostra um ponto bastante animador dessa reestruturação.

Por último, é fundamental salientar a forte dicotomia entre ensino e pesquisa. Ela aparece na fala dos alunos quando entendem que formar pesquisador e fornecer aprofundamento teórico são extremos de pólos opostos. A formação do docente de 3º grau estaria associada apenas à fundamentação teórica. E só caberia ao pesquisador *executar* pesquisa, como se ela não tivesse qualquer relação com a construção do conhecimento teórico.

Mais curioso ainda é que o próprio Programa, na voz de seus docentes, parece não ter percebido que pode estar alimentando essa dissociação. Isso porque, se observarmos os documentos escritos do PED (*folder* de inscrição, de matrícula, relatório de reformulação do Mestrado), aparecem claramente definidos em dois objetivos distintos e estanques a formação do docente de 3º grau e a formação do pesquisador. São como água e azeite. Não se misturam. Conseqüentemente, é de se esperar que dentro das salas de aula, nas reuniões de grupo e em todas as atividades formativas programadas, esses objetivos também apareçam como dois blocos separados, como se isso fizesse parte do *éthos* do Programa. Aliás, coerente com o discurso oficial nos termos do Parecer 977/65.

Também a literatura não é promissora para auxiliar na conciliação desses objetivos numa proposta única. O máximo que temos lido a respeito se refere a evitar o formar o professor reprodutivista, substituindo-o por um fornecedor de conhecimentos produzidos por ele mesmo, e isso é encarado como professor-pesquisador. Será essa a conciliação possível? Como se concretizaria? Gostaríamos de ressaltar que essas questões, bem como os pontos levantados neste relatório, são merecedoras de novas pesquisas, reflexões e aprofundamentos.

Por fim, um dos aspectos fundamentais a serem evidenciados é que, como este trabalho foi realizado como atividade curricular de um dos Projetos de Pesquisa oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, após a reestruturação, ele representa, em si, uma prova viva das conseqüências produzidas por melhores condições, implantadas em 1992, para a ocorrência de parcerias entre professores e alunos, com a finalidade de realizarem pesquisas.

### Referências bibliográficas

- Azzi, R. G. (1993). *Pesquisa em Educação e Psicologia: identificação de condições que favorecem sua ocorrência na Universidade*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. (Tese de doutoramento.)

- Beiguelman, B. (1988). Um retrato (feio) da pós-graduação da Unicamp. *Boletim ANPEd*, 10(1): 36-41, janeiro/março.
- Campos, M. M. e Fávero, O. (1994). A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (88): 5-17, fevereiro. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.
- Córdova, R. de A., Gusso, D. A. e Luna, S. V. (1986). *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília, Mec/Capes-Unesco/Cresalc.
- Cunha, L. A. (1991). Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, (77): 63-67, maio. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.
- Cury, C. R. J. (1991). Política de pós-graduação em educação e pesquisa em educação. *Cadernos ANPEd*, (3): 7-27.
- Fávero, O. (1993). A trajetória da pós-graduação em educação no âmbito institucional. *Avaliação e Perspectivas na Área de Educação*, Anped/CNPq, setembro, pp. 31-50.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Análise crítica das tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação". In: Casali, A. et al. (orgs.) *A relação universidade/rede pública de ensino. Desafios à pós-graduação em educação*. Seminário FDE/PUC. São Paulo, Educ.
- Frigotto, G. (1988). Áreas de concentração na pós-graduação em educação: dispersão e formalismo. *Boletim ANPEd*, 10(1): 26-29, janeiro/março.
- Gatti, B. A. (1983). Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, (44): 3-17, fevereiro. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1987). Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação. *Boletim ANPEd*, 9(1): 31-38, janeiro-março.
- \_\_\_\_\_. (1991). A política de pós-graduação e pesquisa: A questão da avaliação dos programas de pós-graduação em educação do país. *Cadernos ANPEd*, (3): 25-27.
- Goergen, P. (1986). A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, (31): 1-18, agosto/setembro. Brasília, Inep/MEC.
- Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (1): 1-48, julho. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- Grzybowski, C. (1987). Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. *Boletim ANPEd*, 9(1), janeiro-março.
- Luna, S. V. de (1983). *Análise de dificuldade na elaboração de teses e de dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa ativi-*

dade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (Tese de doutoramento.)

Mello, G. N. (1983). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (46): 67-72, agosto. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP. (1974). Regimento Interno.

\_\_\_\_\_. (s/d). Projeto de Reformulação.

\_\_\_\_\_. (1994). Apresentação escrita do Programa para os candidatos de 1995, novembro.

Órgão Informativo do Programa de Psicologia da Educação (1994). *Boletim do PED*, PUC-SP, nº 1, ano 1, agosto/setembro.

Warde, M. J. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (73): 67-75, maio. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.