

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
MINTER UEM/FAFIJA**

**CATEGORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DISCENTE DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM (PPE/UEM) NO
PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO (1990-1999)**

CARMEN TORRESAN

**MARINGÁ
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
MINTER UEM/FAFIJA**

**CATEGORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DISCENTE DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM (PPE/UEM) NO
PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO (1990-1999)**

Dissertação apresentada por CARMEN TORRESAN, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Minter UEM/FAFIJA, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. CÉZAR DE ALENCAR ARNAUT DE TOLEDO.

MARINGÁ
2009

CARMEN TORRESAN

**CATEGORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DISCENTE DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM (PPE/UEM) NO
PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO (1990-1999)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (Orientador) –
UEM – Maringá

Prof.^a. Dr.^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL – Londrina

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM – Maringá

Maringá, 26 de agosto de 2009.

Dedico este trabalho,

A meu pai **José Torrezan** (*in memorian*) pelo incentivo em meus estudos.

A **Neusa Aparecida Soares de Mello** (*in memorian*) pela agradável convivência durante este Mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me força e coragem para enfrentar este desafio em minha vida acadêmica.

A minha família, em especial meu esposo Agnaldo e meu filho Fernando pelo carinho, paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente em suas vidas.

Ao Prof. Dr. Cézar de Alencar Arnaut de Toledo, meus sinceros agradecimentos, não apenas pela orientação segura e competente, mas pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos membros da Banca examinadora pela contribuição com esta pesquisa.

Aos colegas do PPE/UEM, Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima e a coordenadora PPE/UEM Prof^a. Dr^a. Terezinha de Oliveira pela disponibilidade e atenção às solicitações de documentos do Programa, sem os quais esta pesquisa não teria sido realizada.

Aos professores doutores do PPE/UEM pelos ensinamentos transmitidos.

Aos meus colegas de turma do Minter UEM/FAFIJA, em especial a Madalena, Surlene, Luiz Cláudio e Odair pelo apoio e incentivo.

Aos demais mestrandos deste programa com quem tive oportunidade de estabelecer belas amizades em especial a Odete, Helaine, Adriana e Marcos.

Aos meus colegas de trabalho da Biblioteca Central pelo apoio, incentivo e torcida.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina)

TORRESAN, Carmen. **CATEGORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM (PPE/UEM) NO PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO (1990-1999)**. 2009. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2009.

RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar a construção e a consolidação de um Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) no período de 1990-1999 e mapear a produção discente, visando identificar e caracterizar a evolução das tendências temáticas expressas nas dissertações. Para a consecução dos objetivos propostos, esta pesquisa se propõe a analisar, como e em que contexto ocorreu a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM; que tendências temáticas nortearam a produção discente dos alunos ingressantes no período de 1990 a 1999 e se essas temáticas estavam em concordância com as linhas de pesquisa. O estudo, de caráter bibliográfico e documental buscou recuperar a história do PPE/UEM, por meio de análise de documentos arquivados no Processo n.º. 878/88 da UEM e das temáticas das dissertações, abrangendo desde a primeira defesa da turma de 1990 até a última defesa da turma de 1999, constituído por um conjunto de 78 dissertações. Para a padronização dos termos, adotou-se o Thesaurus Brasileiro de Educação – Brased que permitiu a categorização dos temas possibilitando a análise dos dados e a apresentação dos resultados. As análises dos documentos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM apontam que sua criação foi decorrente da demanda local e regional, de exigência de qualificação docente e a ausência de outra instituição no interior do Paraná que ofertasse essa modalidade de estudos. O programa vem cumprindo com seus objetivos, formando pesquisadores em educação que atuam principalmente em Instituições de Ensino Superior Públicas do Paraná. Os dados da análise das temáticas das dissertações produzidas pelos discentes do PPE/UEM permitem afirmar que essa produção refletiu a proposta e a filosofia do Programa, dentre as temáticas destacam-se os estudos sobre História da Educação, Curso e Currículo, Filosofia da Educação, Contexto Político e Social da Educação, Trabalho e Educação, Cultura e Educação e Política da Educação.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Historiografia da Educação. Pós-Graduação em Educação. Política Educacional. Universidade Estadual de Maringá.

TORRESAN, Carmen. **CATEGORIZATION OF THE STUDENT'S PRODUCTION OF THE POST GRADUATION PROGRAMS IN EDUCATION AT UEM (PPE/UEM) DURING THE CONSOLIDATION PERIOD (1990-1999)**. 2009. 239f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This study aims to analyse the construction and the consolidation of the Post Graduation Program in Education at Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) from 1990 to 1999 and map the student production as well, in order to identify and characterize the evolution of the thematic trends present on the dissertations. To achieve the proposed objectives, the purpose of this research is to analyse, how and in which context the creation of the Post Graduation program in Education at UEM was occurred; which thematic trends guided the students production in the period between 1990 and 1999 and if these thematic were in agreement with the lines of the research. The study which has a bibliographic and documental character aimed to recover the PPE/UEM history through the analysis of some archived documents according to the process no. 878/88 from UEM and the thematic of the dissertations were conducted since the first defense in 1990 until the last one in 1999, totalizing 78 dissertations. To standardization of the terms, was adopted the Brazilian Thesaurus in Education – Brased which helped the categorization of the themes getting the analysis of the data and the results. The analyse about the Post Graduation Program in Education at UEM show that its creation due to local and regional demand, the requirements of the professors quality and the lack of another institution located in the interior of Paraná which offered this kind of studies. The program has been paying its goals, graduating researchers in education the act in Institutions of Public Higher Education in Paraná. The resulted data of the analysis of the dissertations point to fact that this production reflected the purpose and the philosophy of the Program, highlighting the studies about History of Education, Course and Curriculum, Philosophy of education, Political and Social Context of Education , Work and Education, Culture and Education and Policy of Education.

Key word: Brazilian Education. Historiograph of Education. Post Graduation in Education. Policy of Education. Universidade Estadual de Maringá.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Matriz Conceitual do <i>Thesaurus</i> Brased.....	28
Gráfico 1	Número de Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> distribuídos por região – 2007.....	60
Gráfico 2	Criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil – 1969-2008.....	87
Gráfico 3	Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação, recomendados e reconhecidos pela CAPES por região em 2008.....	94
Gráfico 4	Distribuição dos Programas de Mestrados em Educação, recomendados e reconhecidos pela CAPES por região em 2008.....	95
Gráfico 5	Distribuição dos Programas de Mestrado/Doutorado em Educação, recomendados e reconhecidos pela CAPES por região em 2008.....	96
Gráfico 6	Evolução da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Paraná – 1996-1997.....	111
Gráfico 7	Local de trabalho dos egressos – Turma 1990-2003.....	134
Gráfico 8	Distribuição das dissertações do PPE/UEM (1990-1999) – por área geral.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Campos que compõem a bases de dados – cadastro das dissertações.	26
Quadro 2	Campos temáticos do Thesaurus Brased.....	29
Quadro 3	Brasil: Produção científica, segundo meio de divulgação 1998-2003	46
Quadro 4	Alunos matriculados ao final do ano e titulados nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil: 1987-2007.....	58
Quadro 5	Evolução dos critérios de avaliação.....	71
Quadro 6	Mestrados e Doutorados reconhecidos na área de Ciências Humanas 2008.....	88
Quadro 7	Programas Recomendados de Pós-Graduação em Educação – 2008.	89
Quadro 8	Distribuição das Instituições de Ensino Superior, por organização acadêmica e localização no Brasil, região Sul e Estado do Paraná.....	105
Quadro 9	Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Estado do Paraná – Conceitos atribuídos na Avaliação Trienal 2007 (Triênio 2004-2006).....	108
Quadro 10	Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> – UEM.....	115
Quadro 11	Distribuição de Docentes da UEM (Ano base 2007 e 2008).....	116
Quadro 12	Pós-Graduação em Educação no Estado do Paraná.....	118
Quadro 13	Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEM	121
Quadro 14	Número de docentes do PPE em 1990 e 1992.....	127

Quadro 15	Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM: 1990-1997.....	128
Quadro 16	Proveniência dos alunos do Mestrado em Educação – UEM – Turma 1990-1993.....	133
Quadro 17	Alunos inscritos / vagas / matriculados (1990-1999.....	133
Quadro 18	Dissertações defendidas no PPE/UEM: 1993-2006.....	136
Quadro 19	Distribuição de alunos de Mestrado em Educação e tempo médio de titulação – IES Paraná (2004 e 2007).....	137
Quadro 20	Matriz Conceitual da área –Thesaurus Based.....	139
Quadro 21	Distribuição temática das dissertações por área.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Artigos publicados em periódicos científicos internacionais indexados: 1981-2006.....	47
Tabela 2	Número de programas de Pós-Graduação, por nível, agrupados por Grandes Áreas.....	58
Tabela 3	Número de Programas, Alunos e Docentes na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil, por Região – 2007.....	60
Tabela 4	Distribuição dos pesquisadores segundo a região geográfica – 2006.	61
Tabela 5	Número de programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , agrupado por Área.....	62
Tabela 6	Distribuição de Instituições de Ensino Superior na Região Sul em 2007.....	106
Tabela 7	Distribuição de docentes doutores (em exercício e afastados) – Ensino Superior na Região Sul em 2001 e 2007.....	107
Tabela 8	Evolução dos Programas de Pós-Graduação no Estado do Paraná – 1996 e 2007.....	110
Tabela 9	Distribuição dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> na Região Sul em 2007.....	111
Tabela 10	Distribuição das dissertações do PPE/UEM (1990-1999) – por área geral.....	140
Tabela 11	Distribuição das dissertações do PPE/UEM (1990-1999) – por sub-área.....	141
Tabela 12	Distribuição das dissertações por linha de pesquisa e ano de ingresso.....	143
Tabela 13	Distribuição das dissertações por linhas de pesquisa, temática e ano de ingresso.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Aprendizagem e Ação Docente (Área de concentração - PPE/UEM)
ABC	Academia Brasileira de Ciências
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
C&T	Ciência e Tecnologia
CAD	Conselho de Administração (UEM)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacional
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UEM)
CFE	Conselho Federal de Educação
CMNP	Companhia de Melhoramentos do Paraná
CNEN	Comissão Nacional de Energia Nuclear
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COU	Conselho Universitário (UEM)
CRPE	Centros Regionais de Pesquisa
CTC	Conselho Técnico Científico (CAPES)
DFE	Departamento de Fundamentos da Educação (UEM)
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação (UEM)
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
FAFIJA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Jacarezinho-PR
FAPESP	Fundação da Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FDE	Fundamentos da Educação (Área de concentração – PPE/UEM)
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUEM	Fundação Universidade Estadual de Maringá
FUNTEC	Fundo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GACH	Grande Área de Ciências Humanas
HHE	História, Historiografia e Educação (Linha de Pesquisa – PPE/UEM)
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISI	<i>Institut for Scientific Information</i>
LCSH	<i>Library of Congress Subject Headings</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPE/UEM	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (UEM)

PPGs	Programas de Pós-Graduação
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEI	Secretaria Especial de Informática
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TDEH	Teorias, Doutrinas e Educação na História (Linha de Pesquisa – PPE/UEM)
TMT	Tempo Médio de Titulação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste (do Paraná)
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	METODOLOGIA	23
2.1	Universo da pesquisa	25
2.2	Etapas metodológicas	25
3	A PESQUISA E A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	33
3.1	A pesquisa e a produção científica no Brasil	33
3.1.1	A pesquisa na universidade brasileira	33
3.1.2	A produção científica brasileira	39
3.2	A Pós-Graduação brasileira: origens e trajetória	48
3.2.1	Os Planos Nacionais de Pós-Graduação.....	62
3.2.2	O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES	68
3.3	A pesquisa na área da Educação	73
3.3.1	Fases da pesquisa na área da Educação	76
3.4	A Pós-Graduação em Educação	86
4	A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	99
4.1	O ensino superior no Estado do Paraná: uma história de lutas e contradições	99
4.2	A pesquisa e a Pós-Graduação na Universidade Estadual de Maringá	112

4.3	O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM: da criação à implantação (1990-1999)	117
4.3.1	Criação e implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM	122
4.4	Mapeamento da produção discente do PPE/UEM: a temática das dissertações produzidas pelas turmas de 1990-1999	137
5	CONCLUSÃO	148
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	161
	ANEXOS	212

1 INTRODUÇÃO

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil é considerada como uma das áreas mais consolidadas e bem-sucedidas da universidade. Com o objetivo principal de formar docentes e pesquisadores, a Pós-Graduação foi regulamentada em 1965 pelo Parecer n.º 977/65, conhecido como Parecer Newton Sucupira, que distinguiu as modalidades *Stricto* e *Lato Sensu*. A modalidade *Stricto Sensu*, baseado no modelo americano, caracterizava-se pela distinção entre mestrado e doutorado, títulos estes obtidos mediante cursos acadêmicos que precediam a elaboração de dissertação e tese. A distinção permanece até os dias atuais. Esse parecer orientou todas as regulamentações posteriores e nenhuma delas alterou, de maneira substancial, a definição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGs) no país.

A institucionalização da Pós-Graduação teve como objetivo expresso atender a dois interesses: o primeiro, de fazer dos Programas de Pós-Graduação um espaço específico de formação e de qualificação de docentes pesquisadores para atuar na educação superior, atendendo à crescente demanda por esses profissionais, em função da expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) que se mostrava necessária no país. O segundo interesse, é que havia preocupação em formar e expandir uma comunidade científica brasileira capaz de atuar na produção de Ciência e Tecnologia (C&T).

A Pós-Graduação no Brasil é resultado do crescimento do sistema de ensino superior a partir da década de 1970, quando diversas instituições de ensino superior foram estimuladas a investir na criação e no fortalecimento desses estudos, nas mais diversas áreas do conhecimento, recebendo tanto apoio financeiro para a criação de infra-estrutura física (biblioteca e laboratórios), e para a formação do quadro de profissionais qualificados à pesquisa. Cabe lembrar que a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) tornou as atividades de ensino e de pesquisa obrigatórias em todas as IES do país. A lei vinculou a pesquisa ao ensino, extinguiu as cátedras, e exigiu a titulação de mestre e de doutor para sua progressão, o que facilitou a implantação da Pós-Graduação no país.

A década de 1970 foi considerada uma época de expansão e de organização da Pós-Graduação e apresentou considerável crescimento dos programas. Como resultado, a partir da década de 1980, a ênfase foi dada na consolidação e na manutenção da qualidade da

Pós-Graduação. Para a manutenção da qualidade foi estabelecida uma avaliação regular no ambiente acadêmico, num sistema que tem sido aperfeiçoado desde então.

A preocupação com a qualidade dos Programas de Pós-Graduação sempre esteve presente na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que, para um acompanhamento sistemático da Pós-Graduação, iniciou em 1976 um processo de avaliação que vem desenvolvendo desde sua proposta inicial de acompanhar prioritariamente os esforços de qualificação e titulação dos professores das universidades. É um complexo conjunto de indicadores que abarcam desde fatores como regime de trabalho dos docentes, estrutura curricular, atividades de pesquisa e suas linhas, qualidade e intensidade da produção docente e discente, tempo de permanência dos alunos nos programas até a qualidade dos meios de divulgação.

Atualmente, a pesquisa na área da Educação no Brasil tem, como foco principal os programas de Pós-Graduação criados nas universidades desde 1970. Os programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* registram uma história que pode ser considerada recente. Os estudos sobre a história dos Programas e a produção discente na forma de teses e dissertações trazem importantes contribuições para identificar e sistematizar características sinalizadoras do perfil da produção acumulada e acabam por apontar uma lacuna existente no que diz respeito à produção discente, em particular pela área da Educação.

Analisar o processo de construção e consolidação de um Programa de Pós-Graduação em Educação numa universidade pública é o tema deste estudo.

Buscar respostas às indagações sobre a importância da pesquisa na área de educação, mais a necessidade de se elaborar uma pesquisa sistematizada, resultou na motivação para investigar a história do PPE/UEM e mapear a produção discente com objetivo de analisar as temáticas das dissertações defendidas pelos alunos do período de 1990 a 1999. Para analisar a trajetória histórica e a inserção institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE/UEM) no campo educacional brasileiro, esta pesquisa tem como foco a história do Programa, em suas dimensões interna e externa, por meio da documentação legal do Programa e de seus resultados: as dissertações.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) foi criado em 1990, sendo o primeiro Programa de Mestrado em Educação do interior do Paraná. Até então somente a Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferecia essa modalidade de estudo. Criado em 1974 o Mestrado em Educação da UFPR com área de concentração em

Planejamento Educacional e de Metodologia do Ensino, não atendia toda a demanda paranaense, levando muitos candidatos a buscarem a formação em outros Estados.

Reflexo da política de expansão do ensino superior, promovido pela Reforma Universitária de 1968, na década de 1990 foram criados no país vinte e cinco Programas de Mestrados e quatorze Programas Doutorados em Educação, sendo quatro no Estado do Paraná: Universidade Estadual de Maringá -UEM (1990), Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR (1992), Universidade Estadual de Londrina – UEL (1994), e Universidade Tuiuti do Paraná – UTP (1999). Atualmente o Estado do Paraná conta com seis programas de Pós-Graduação em Educação, com a criação em 2001 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e em 2006 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A proposta de implantação de uma Pós-Graduação em Educação na UEM teve início em 1988, por iniciativa de professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), decorrente da experiência acumulada desde 1974 com a oferta de diversos cursos de Especialização na área de Educação e da demanda regional por estudos pós-graduados. Com o Curso de Pedagogia oferecido pelo Departamento de Educação e os Cursos de Especialização começou a gerar naturalmente um quadro de candidatos que almejavam estudos mais avançados para suas carreiras.

Assim, teve início em 1990 a primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, denominado de “Mestrado em Educação” com área de concentração em Fundamentos da Educação e cinco linhas de pesquisa intituladas “Trabalho e Educação”, distribuídas em: a) Formas históricas de trabalho e Educação; b) Movimentos políticos e Educação; c) Estado e Educação; d) Teorias e Educação; e) História e historiografia da educação.

O PPE/UEM foi reestruturado no decorrer dos anos e para chegar às características atuais passou por três fases: a primeira, da criação em 1990 até 1999 com uma única área de concentração: Fundamentos da Educação (FDE); a segunda, de 2000 a 2006 com a incorporação de outra área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente (AAD); e a terceira com o início em 2007 da primeira turma de Doutorado, agora com uma única área de concentração: Educação. As linhas de pesquisa também foram reformuladas, acompanhando as tendências e adequadas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, sendo atualmente constituídas por três grupos: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores; História e Historiografia da Educação e Políticas e Gestão em Educação.

Diante desse quadro, optamos por estabelecer o recorte temporal para esta pesquisa no período que compreende a 1ª fase, ou seja, o período de 1990 a 1999, que se caracteriza como sendo o período de criação, implantação e consolidação do Programa. Para analisar a trajetória histórica do PPE/UEM, é necessário recorrer ao passado da instituição para explicar o presente, porque nele estão depositados os traços e marcas de sua trajetória e porque sua memória é capaz de mostrar as múltiplas representações vivenciadas pelos grupos que dela fizeram parte. A reconstituição da origem do Programa foi efetuada por meio de documentos internos integrantes do Processo n.º. 878/88 da UEM e para a análise das temáticas o *corpus* é constituído por 78 dissertações, abrangendo a primeira defesa da turma de 1990 até a última defesa da turma de 1999, que ocorreu em 2003.

Esta pesquisa vem contribuir para estudos sobre a história dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e a proposta de documentar a memória de um Programa de Pós-Graduação em Educação é justificada pelo fato de tornar possível contribuir para com a História da Educação Brasileira, uma vez que o estudo em foco vai além de um simples levantamento de caso de uma instituição pública, analisando como se constituiu o processo. O resultado desse percurso pode ser entendido como um objetivo geral de analisar a história do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e mapear a produção discente no período de 1990-1999, visando identificar e analisar a evolução das tendências temáticas expressas nas dissertações, como já se teve oportunidade de expor.

Como objetivos específicos, buscamos:

- a) analisar a trajetória do programa de Pós-Graduação em Educação, desde sua criação (1990) até 1999, por meio de pesquisa documental, tornando público o processo de construção do PPE/UEM;
- b) categorizar as tendências temáticas das dissertações defendidas pelos formandos entre 1990 -1999.
- c) levantar o vínculo dos temas das dissertações analisadas com as linhas de pesquisa estabelecidas no período 1990-1999.

Para a consecução dos objetivos propostos, a problematização parte dos seguintes questionamentos: como e em que contexto ocorreu a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM? Quais as estratégias utilizadas para a superação dos obstáculos pelos quais o Programa passou para se manter no sistema educacional exigido, por exemplo, pela CAPES? Que tendências temáticas nortearam a produção discente no período de 1990 a 1999?

Para a realização desta pesquisa foi utilizado o referencial teórico constituído pelas análises de autores como: Simon Schwartzman, Rogério de Andrade Cordova, Divonzir Arthur Gusso, Sérgio Vasconcelos Luna e Ricardo C. de Rezende Martins que auxiliaram na compreensão da pesquisa e produção científica no Brasil. Para contextualizar a evolução da Pós-Graduação no Brasil recorremos a Mariluce Bittar, Antonio Joaquim Severino, Elionora Maria Cavalcanti de Barros, Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes. A pesquisa sobre Pós-Graduação em Educação foram sustentadas pelo referencial de Joly Aparecida Gouveia, Jorge Megid Neto, Silvio Sánchez Gamboa, Bernadete Angelina Gatti, Mirian Jorge Warde, Osmar Fávero, Dermeval Saviani, e Lucidio Bianchetti. Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen que contribuiu de modo especial com seu trabalho sobre o contexto político em que foram criadas as universidades públicas estaduais do Paraná e Terezinha Dantas Wanderley colaborou com o referencial sobre os objetivos que levaram à criação da Universidade Estadual de Maringá.

Este estudo pode ser caracterizado como do tipo bibliográfico e documental. As fontes utilizadas para coleta dos dados foram: documentação sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e as dissertações dos alunos das turmas que ingressaram no período de 1990 a 1999. A pesquisa e a coleta de dados foram realizadas por meio de consultas em documentos arquivados no Processo n^o. 878/1988 da Universidade Estadual de Maringá que se encontra sob a responsabilidade de Secretaria do PPE. A identificação das temáticas das dissertações foi efetuada por meio dos resumos, utilizando a técnica análise de conteúdo para extrair o assunto principal e secundário. Para a padronização dos termos adotou-se o Thesaurus Brased que permitiu a categorização dos temas e possibilitou a análise dos dados, além da apresentação dos resultados. Os dados foram cadastrados em um Banco de Dados, utilizando o Software Winisis 1.5 desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para gerenciar dados textuais, que facilita a recuperação dos dados e permite emissão de relatórios e listagens em formato Word ou Excel (marcas registradas de propriedade da empresa *Microsoft Corporation*).

O trabalho está estruturado em três seções além desta introdução. A primeira seção apresenta a metodologia utilizada. A segunda seção tem por objetivo analisar a pesquisa e a Pós-Graduação no Brasil, contextualizando o papel da pesquisa e da produção científica principalmente no âmbito universitário. A seguir analisamos as fases e tendências da

pesquisa na área da Educação e apresentamos um panorama da Pós-Graduação em Educação, com o propósito de situar nosso objeto de estudo.

Na terceira seção é apresentada a Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, analisando a história do Ensino Superior no Paraná, e a evolução da pesquisa e Pós-Graduação na Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa traça o percurso da história do Programa Pós-Graduação em Educação e apresenta o mapeamento e a análise das temáticas das dissertações produzidas pelos alunos nas turmas de 1990-1999. Para finalizar, apresentamos as conclusões que este estudo possibilitou.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos da pesquisa, buscamos informações na documentação sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e nas dissertações dos alunos das turmas que ingressaram no período de 1990 a 1999. O estudo investigou dois aspectos do Programa:

- a) Produção discente;
- b) Documentação legal.

Entende-se por produção discente o conjunto de dissertações apresentadas pelos alunos do Programa, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

A documentação legal é aquela que confere ao Programa as condições devidas para fins de funcionamento (documentos de criação, regulamentos, convênios, pareceres e processos de credenciamento e de recredenciamento).

Quanto à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e o tratamento do objeto, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, periódicos, teses e outros documentos. A documental têm-se como fontes documentais no sentido amplo, não só documentos impressos. Caracteriza-se por conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007).

A técnica de pesquisa adotada em relação aos procedimentos operacionais na análise de conteúdo das dissertações foi a técnica denominada Documentação conceituada como:

É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-se em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007, p. 124).

A análise de conteúdo utilizando os resumos foi escolhida como estratégia de estudo, pois tem sido amplamente utilizada por pesquisadores para identificação da natureza, características e tendências da pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

Analisar um documento é identificar, em seu conteúdo, os assuntos que são relevantes, os quais devem ser representados de forma clara, na hora da indexação, “a análise de conteúdo é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Quando se estudam documentos legais, é muito importante que se considere o contexto não só lingüístico, mas também histórico das expressões e conceitos, uma vez que é essencial avançarmos para além dos conteúdos explícitos das mensagens, buscando compreender seu conteúdo inexplorado. Inserido em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, o método criado por Laurence Bardin (1977) para análise de conteúdo trabalha com textos de natureza diversa (científicos, literários, estéticos, entre outros): extrai dos textos palavras e frases que possam revelar aquilo que está subentendido no texto (opiniões). Ela é feita por análise categorial temática, seu objetivo é evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem para manipulação e expressão desse conteúdo. “A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou abstracts” (BARDIN, 1977, p. 46).

Estes conceitos foram necessários para análise das temáticas das dissertações, entendendo que “a análise temática procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. Praticamente, trata-se de fazer ao texto uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem” (SEVERINO, 2007, p. 56).

Para analisar as temáticas das dissertações produzidas pelo PPE/UEM, foi necessário considerar quem, quando e sobre o quê pesquisaram os discentes, fazendo uso de dados quantitativos expressos em quadros, tabelas e gráficos.

2.1 Universo da pesquisa

a) Documentação legal:

A fonte principal está baseada no Processo n^o.878/88 da Universidade Estadual de Maringá – Processo para proposta da implantação do Programa de Mestrado em Educação – área de Fundamentos da Educação, iniciado em 16 março 1988, constituído de 5 volumes, contendo 1.460 folhas até o momento agosto de 2009.

b) Produção discente:

O *corpus* analisado para esta pesquisa é constituído por 80 (oitenta) dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, área de Concentração: Fundamentos da Educação, pelas turmas matriculadas no período de 1990 a 1999 correspondendo a primeira defesa ocorrida em 18/08/1993 até a última em 22/04/2003. Desse total, foram analisadas 78 (setenta e oito) dissertações, pois 2 (duas) não foram encontradas. O Apêndice A, contém a lista das dissertações com seus respectivos resumos.

2.2 Etapas metodológicas

a) Documentação legal:

Foi realizada a leitura e o fichamento do Processo N^o 0878/88, buscando observar os pontos mais relevantes que evidenciam a construção histórica do programa quanto à proposta de implantação, quadro de docentes, linhas de pesquisa, conteúdo curricular, avaliações internas e externas, reformulações, enfim, tudo que contribui para a análise do processo histórico.

b) Produção discente:

1^a Etapa: identificação e localização das dissertações que constituem o *corpus* da pesquisa. Nesta etapa, foi utilizada a Página Virtual do PPE/UEM, que disponibiliza, de forma organizada pelo ano da defesa, todas as dissertações produzidas, contendo os dados bibliográficos e seus respectivos resumos¹.

2^a Etapa: elaboração de uma Base de Dados, utilizando o Software Winisis 1.5 desenvolvido pela UNESCO para gerenciar dados textuais e que é distribuído gratuitamente. Foram criados campos conforme Quadro n^o. 1 que facilitam a recuperação

¹ Disponível em: <www.ppe.uem.br>.

dos dados e permitem a emissão de relatórios e listagens em formato Word ou Excel (marcas registradas de propriedade da empresa *Microsoft Corporation*)².

1) DADOS CADASTRAIS DO AUTOR:
Nome
Endereço
Cidade
Estado
Telefone residencial
Telefone comercial
Telefone celular
E-mail
2) FORMAÇÃO ACADÊMICA:
Formação na graduação
Formação Pós-Graduação
3) ATIVIDADE PROFISSIONAL:
Profissão
4) IDENTIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO:
Data admissão
Data defesa
Título dissertação/tese
Nome orientador
Banca examinadora
Área de concentração
Linha de pesquisa
Resumo
Palavras-chave
5) ANÁLISE DESCRITIVA DA DISSERTAÇÃO
Temática
Descritor geral – Brased
Descritor específico – Brased

Quadro 1 - Campos que compõem a bases de dados – cadastro das dissertações

Os dados extraídos de cada dissertação, tais como: autor, título da dissertação, ano da defesa, orientador, resumo e palavras-chave foram copiados para os respectivos campos construídos na Base de dados.

3ª etapa: Escolha do *Thesaurus*³

Considerando que é natural o grau de dispersão dos assuntos, foi necessário o uso de uma tabela de classificação que servisse de parâmetro para categorizar os temas. O tesauro é visto tradicionalmente como um instrumento de representação e de controle terminológico, no qual as unidades de entrada são organizadas segundo princípios lógico-

² No sentido da informática, o termo “campo” significa “em um banco de dados (q. v.), cada um dos tipos de dados que descreve um registro” (FERREIRA, 2004).

³ Tesauro (em português); Thesaurus (do latim).

semânticos. Para a categorização dos temas, na área de Educação, foram encontrados como possíveis instrumentos os Tesouros:

- *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased);
- *Educational Resources Information Center* (ERIC);
- *Library of Congress Subject Headings* (LCSH).

Desses instrumentos, optou-se pelo Brased, por se tratar de um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), que são relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. O ERIC e LCSH como um *thesaurus* internacional, não desce ao nível de especificidade necessário para o estudo da realidade educacional do país.

O Tesouro, considerado, atualmente, como o instrumento mais adequado para o tratamento e recuperação da informação, porque estabelece relações entre os termos utilizados denominados de preferido e não preferido e possibilita uma visão sistêmica da área – objeto de representação (CERVANTES, 2006, p. 21).

O *thesaurus* é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e aos pesquisadores o processamento e a busca destas informações. Além da sua capacidade de organização, o *thesaurus* também tem um valor didático, porque utiliza conceitos específicos da área do conhecimento que contempla e permite, por meio das relações entre os termos, a melhor compreensão da área (INEP, 2001).

O *Thesaurus* Brased⁴

O *Thesaurus Brasileiro da Educação* (*Thesaurus* Brased) começou a ser desenvolvido em 1980, sob a coordenação do professor Gaetano Lo Monaco, para facilitar a pesquisa em educação no Brasil. O diferencial do Brased em relação a outros vocabulários controlados de educação do país é que os termos são selecionados e

⁴ As informações sobre o *Thesaurus* Brased foram extraídas do INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/o_que.htm>.

estruturados dentro de uma matriz conceitual, elaborada a partir de uma análise crítica da realidade educacional e de seu contexto.

A base conceitual na qual o *Thesaurus* Brased foi desenvolvido considera a educação em seu contexto global e interdisciplinar, o que permite ao estudioso analisá-la e compreendê-la em profundidade.

Os termos do *Thesaurus* Brased estão estruturados dentro da lógica da Matriz Conceitual que contempla quatro campos temáticos (Figura 1). Partiu-se do princípio de que a educação é o processo pelo qual o ser humano (indivíduo e coletividade) desenvolve seu intelecto, suas potencialidades, sua cultura, satisfaz suas necessidades e se torna agente de sua história, interagindo constantemente com o meio.

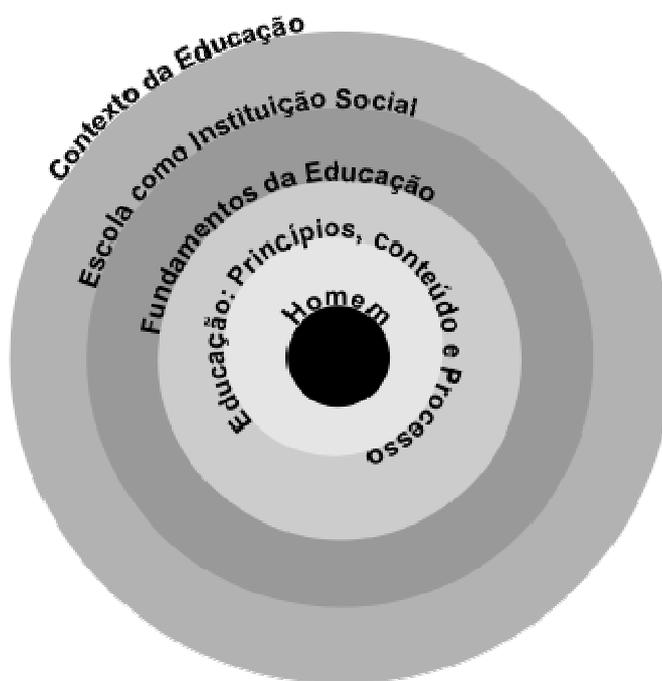


Figura 1 - Matriz Conceitual do *Thesaurus* Brased
Fonte: INEP (2001).

Dentro da estrutura do *Thesaurus*, os termos são ordenados de acordo com as relações lógico-ontológicas – de hierarquia, de equivalência e de associações – existentes entre eles. Há ainda o campo denominado Identificadores e Especificadores de Informação, que classifica e complementa as informações relacionadas aos quatro primeiros campos.

Na definição de seu âmbito temático, foram levadas em consideração áreas que estão relacionadas à educação. De acordo com a matriz conceitual, o *Thesaurus* Brased

compõe-se de quatro campos (ou subáreas), que delimitam a abrangência da Educação (Quadro 2). A estrutura completa com as subáreas pode ser visualizada no ANEXO A.

100 – Contexto da Educação	A educação do homem se realiza dentro da realidade global e em interação com esta; fora desta não há educação.
200 – Escola como instituição social	A Escola é a educação institucionalizada; na sociedade politicamente organizada, de fato, encontraremos todas as condições para que a educação do Homem socialmente aconteça.
300 – Fundamentos da Educação	A educação é o principal processo do desenvolvimento humano, que é pluri e interdisciplinar, isto é, muitas ciências fundamentam e integram no processo e a ação educativos.
400 – Educação: princípios, conteúdo e processo	O homem evolui interagindo constantemente com o meio: é a Educação propriamente dita com seus princípios, conteúdo e processo.

Quadro 2 - Campos temáticos do Thesaurus Brased
Fonte: INEP (2001).

4ª Etapa: procedimentos da coleta de dados das dissertações

Foi emitida uma lista contendo os dados bibliográficos de todas as dissertações selecionadas, que foram submetidas a uma análise detalhada pela leitura dos resumos e identificados o tema principal e os mais específicos, baseados nas expressões usadas pelos autores. Essa etapa foi complementada mediante exame do título e palavras-chave – quando foram atribuídos às dissertações. As palavras-chave só começaram a ser utilizadas a partir das defesas de 1997. O resumo das dissertações foi a opção encontrada para a análise.

Para padronizar a elaboração de resumos, a Associação Brasileira de Normas Técnicas, publicou a NBR 6028/90 – Informação e documentação – Resumo – Apresentação, revisada em 29/12/2003, que adotou a seguinte definição: resumo é a apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto em seu objetivo, “fixa as condições exigíveis para redação e apresentação de resumos. Aplica-se a qualquer tipo de texto”. O resumo de teses e dissertações deve ser redigido em um único parágrafo, em espaço simples, em página distinta e ter no máximo 500 palavras. Deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões. Deve ser auto-explicativo, utilizando a terceira pessoa no singular e dando preferência ao verbo na voz ativa. Recomenda-se que a primeira frase seja significativa, explicando o tema principal do trabalho; a seguir, deve-se indicar a informação sobre o tipo de pesquisa: memória, estudo de caso e outros. Torna-se necessária a inclusão de palavras-chave, que são termos representativos que tenham relação com o assunto (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003, p. 2).

Os resumos servem como fonte de referência para os leitores com dúvida no título do documento; para auxiliar o leitor interessado em ler todo texto, dando uma visão preliminar de seu conteúdo ou ajudar àqueles interessados apenas em conhecer parte da pesquisa (resultados ou metodologia). Os resumos têm se tornado um gênero acadêmico comum e obrigatório na comunicação primária dos resultados de pesquisas (ARAÚJO, 1999). O uso dos resumos foi uma opção para a análise das temáticas, pois permite obter informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa. Como importante meio de difusão do conhecimento científico o resumo tem a função de organizar e comunicar os resultados das pesquisas acadêmicas, desta forma:

Deve-se reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa (FERREIRA, 2002, p. 268).

Os resumos somados as palavras-chave são os principais produtos que representam as informações contidas em um determinado documento e essa forma de representação é de fundamental importância para a recuperação informacional. Nesse sentido, os resumos são elementos que facilitam a comunicação do conhecimento, já que funcionam como elementos de representação necessários em um processo inicial de filtragem, permitindo que a informação circule entre o universo dos documentos originais e o leitor.

5ª etapa: categorização e classificação dos temas das dissertações

Cada dissertação foi classificada em apenas uma categoria temática, embora tenham sido identificadas mais do que uma palavra-chave a ela correspondente. Em cada resumo foram destacados dois assuntos: o principal ou mais específico e o secundário ou mais genérico ou periférico.

Segundo Miram Jorge Warde, a partir da soma dos assuntos principais e secundários são privilegiados os agrupamentos temáticos:

É em relação ao assunto que os resumos oferecem maior grau de segurança quanto à informações declaradas, apesar de apresentarem dificuldades. O cotejamento das informações relativas aos assuntos de acordo com os resumos e as fontes secundárias confirma a consistência das informações (WARDE, 1993, p. 53).

Para a categorização dos temas das dissertações, partiu-se da busca no Thesaurus Brased do termo mais específico, com o objetivo de determinar em que categoria mais geral ele foi inserido. A determinação do termo específico foi baseada no texto do resumo. O objetivo foi construir categorias mais amplas que pudessem representar o conjunto de áreas temáticas. A transformação de uma linguagem temática para uma linguagem documentária é uma tarefa complexa e subjetiva.

As classificações, como a linguagem humana, são simbólicas e polissêmicas, pois, além do discurso aparente, onde esconde um sentido que convém desvendar. Existe sempre mais de uma categoria em que se pode classificar um tema. Os descritores são atribuídos ao documento por indexadores humanos, com base em um julgamento subjetivo, do que resulta árdua tarefa para quem se proponha a realizar um estudo sobre categoria (ANJOS, 2001, p. 82).

O elemento principal de um *thesaurus* é o descritor, termo ou símbolo autorizado e formalizado, que serve para representar, sem ambigüidade, as informações contidas nos documentos. Cada descritor deve, a princípio, representar apenas uma unidade conceitual da área a que pertence.

Esta operação denominada indexação, consiste de três estágios, que tendem a se sobrepor:

- a) exame do documento e estabelecimento do assunto de seu conteúdo;
- b) identificação dos conceitos presentes no assunto;
- c) tradução desses conceitos nos termos de uma linguagem de indexação.

Está implícito que em cada um desses estágios deve-se contar com a ajuda de instrumentos de indexação. São três os tipos principais de relações explicitadas dentro da rede de conceitos do *thesaurus*:

- relações hierárquicas (TG: termo genérico; TE: termo específico);
- relações não-hierárquicas ou de associação (TA: termo associado);
- relações de equivalência (USE: use; UP: use por).

As relações hierárquicas entre os termos geram uma estrutura de superordenações e subordenações de classes, isto é, uma seqüência lógico-hierárquica.

Podemos citar como exemplo uma dissertação que tenha como tema principal ‘Gestão escolar’ – foi recuperado no Thesaurus Brased o termo como: ‘Gestão da

Educação Escolar’ e para fins desta pesquisa foi categorizado no termo geral ‘Gestão da Educação’.

☞ **Escola-Instituição**

- ☞ Pesquisa da Educação
- ☞ Estatística da Educação
- ☞ Política da Educação
- ☞ Administração da Educação
 - ☞ Administração
 - ☞ Administração da Educação Escolar
 - ☞ Sistemas de Ensino
 - ☞ Administração Dos Sistemas de Ensino
 - ☞ Controle da Educação Escolar
 - ☞ Estrutura do Sistema de Ensino
 - ☞ **Gestão da Educação**
 - ☞ **Gestão da Educação Escolar**
 - ☞ Gestão Democrática do Ensino
 - ☞ Papel da Gestão Educacional
 - ☞ Serviços Educacionais
 - ☞ Desempenho Institucional
 - ☞ Padrão de Funcionamento

Com o objetivo de padronizar os termos e permitir melhor interpretação da análise dos dados, o tema principal de cada dissertação foi indexado no termo mais geral do Thesaurus Brased, de maneira que pudessem ser agrupadas as categorias que representam o contexto educacional.

3 **A PESQUISA E A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Esta seção tem por objetivo analisar o papel da pesquisa na produção do conhecimento, situando o contexto em que surgiu a política científica, o CNPq e CAPES. Traz um histórico da Pós-Graduação no Brasil, destacando-se a pesquisa na área da educação e um panorama da Pós-Graduação em Educação no Brasil que nos permite compreender sua evolução até a atualidade, seus determinantes e condicionantes políticos e sociais.

3.1 **A pesquisa e a produção científica no Brasil**

Esta seção tem por objetivo analisar a institucionalização da pesquisa na universidade brasileira e traçar um panorama da produção científica.

3.1.1 A pesquisa na universidade brasileira

A pesquisa científica brasileira, até os anos 1940, estava concentrada em alguns centros públicos de pesquisa aplicada, na área de saúde pública, agricultura e tecnologia industrial e nas principais faculdades de medicina e na área de humanidades na Faculdade de Filosofia da Universidade São Paulo. A partir da Segunda Guerra Mundial, os avanços da tecnologia bélica: aérea, farmacêutica e principalmente a energia nuclear, despertaram os países para a importância da pesquisa científica, sendo criados para isto o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Em 1948, surge a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), como uma nova representação da comunidade científica, correspondendo à posição crítica reclamada pela própria sociedade.

A idéia de que o Brasil precisava ter uma ‘política científica’ foi bem pouco compreendida, antes da criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) – atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) – atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior. Desde os anos 1920, integrantes da Academia Brasileira de Ciências (ABC) falavam no assunto ainda como consequência dos anos que sucederam a Primeira Guerra Mundial.

Em 15 de janeiro de 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pela Lei nº1.310, que estabelecia como sua finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. A missão do CNPq era ampla, uma espécie de “estado-maior da ciência, da técnica e da indústria, capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático” (CNPq, 2009).

O CNPq, que viria a desempenhar papel fundamental na construção da Pós-Graduação Nacional, foi criado a partir da convergência de interesses entre militares e técnicos do governo e a comunidade científica nacional. Seus objetivos iniciais eram responder pelas atividades da área de energia nuclear e promover a capacitação científica e tecnológica (MARTINS, 2002).

Para promover a capacitação e a formação de recursos humanos, foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741 a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. Era o início do segundo governo Vargas, e a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais. A CAPES foi criada num momento em que persistia a tendência a um modelo de ensino superior baseado em escolas profissionais que abrigavam cerca de 50 mil alunos, nas quais a Pós-Graduação *Stricto Sensu* era praticamente inexistente (MARTINS, 2002; CAPES, 2009).

Para capacitar e para promover os estudos pós-graduados, a CAPES forneceu bolsas de estudos no país e viabilizou a participação alunos para fazer Pós-Graduação no exterior. Entre 1953 a 1959, o fluxo médio anual de estudantes que se deslocaram para o

exterior girava em torno de 1.200 pessoas, compreendendo desde estágios profissionais, participação em cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento, mestrado e doutorado. No final dos anos 50, inúmeros estudantes e docentes retornaram ao Brasil e nos anos subsequentes assumiram a liderança intelectual e científica nas universidades, participando ativamente da implantação dos primeiros programas de mestrados e doutorado no país (CORDOVA; GUSSO; LUNA, 1986).

A partir da década de 1960, a ciência e a tecnologia passaram a ser vistas como parte de um sistema mais amplo de planejamento da economia. O desenvolvimento científico e tecnológico é considerado como condição essencial para o desenvolvimento econômico; buscava-se projetar internacionalmente o Brasil como grande potência. Foram criados: o Fundo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico junto ao BNDE (FUNTEC) em 1964; a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) em 1967; o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) em 1969; o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I PBDCT – 1973-74), e depois II PBDCT (1975-79) e o III PBDCT (1980-85); o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)-(1975-79) e o II (1982-85); a Secretaria Especial de Informática (SEI 1979), que gerou a Lei de Informática (1984); o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT 1984), como tentativa de introduzir novos mecanismos de fomento à C&T. De 1984 a 1989, o PADCT investiu cerca de 180 milhões de dólares nas áreas de Química e Engenharia Química, Biotecnologia, Geociências e Tecnologia Mineral, Instrumentação e Educação para a Ciência, Informação em C&T, Planejamento e Gestão em C&T, Provimento de Insumos Essenciais, Manutenção de Equipamentos e Tecnologia Industrial Básica (SCHWARTZMAN, 1993).

A formulação de uma política científica e tecnológica para o país tem início com o Plano Nacional de Desenvolvimento, o I PND (1972/74) e Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) – 1973/1974. Este documento do Governo é particularmente relevante, não apenas por propor pela primeira vez, de forma explícita e sistematizada, uma política de ciência e tecnologia para o país e por entendê-la como peça integrante da estratégia de desenvolvimento, mas também porque as diretrizes de política e as linhas de ação então definidas são, no fundamental, as mesmas adotadas nos planos governamentais divulgados nas duas décadas seguintes. É possível distinguir, ao longo desse período, duas etapas distintas: os ‘anos dos setenta’, que se estendem de 1968 a 1979 e se caracterizam pela continuidade da gestão da política científica e tecnológica, e os ‘anos oitenta’, que

correspondem ao período 1979/1989 e envolvem redução significativa nos recursos governamentais destinados às atividades científicas e tecnológicas (GUIMARÃES, 1994).

A primeira vez que Ciência & Tecnologia (C&T) apareceram explicitamente nos planos estratégicos nacionais foi em 1968 (Plano Estratégico de Desenvolvimento), essa ênfase apareceu associada a uma visão particular da estratégia de industrialização via substituição de importações e contemplava induzir uma última etapa desse processo: a substituição de tecnologia constituiu o desdobramento da substituição de importação de produtos industriais.

No contexto da nova etapa de substituição acelerada de importações promovida pelo II PND (1974-1979), a política industrial também passa a enfatizar a redução da dependência externa e a busca de autonomia. Os recursos governamentais destinados à ciência e à tecnologia se orientaram principalmente para instituições de pesquisa e de ensino e para organismos governamentais envolvidos em atividades de natureza científica e tecnológica. O parque científico e tecnológico brasileiro atingiu sua maior velocidade de crescimento durante os anos 70, que teve como base institucional principal as universidades públicas e como *locus* privilegiado os programas de Pós-Graduação. A criação dos programas de Pós-Graduação e pesquisa em muitas universidades e institutos governamentais e autônomos foi financiada pelo FNDCT que abriu linhas de financiamento para a pesquisa tecnológica nas indústrias.

A política de ciência e tecnologia da década de 1970 apresentou seus resultados mais expressivos exatamente no segmento universidades-instituições de pesquisa, com o fortalecimento do ensino de Pós-Graduação, o aumento significativo do número de cientistas e profissionais capacitados para o desenvolvimento de atividades científicas e tecnológicas, a criação e/ou consolidação de instituições de alto nível. Entre as metas para consolidação da infra-estrutura de pesquisa científica e tecnológica, principalmente na área governamental, estava a Política de Formação de Recursos Humanos em articulação com o sistema nacional de Pós-Graduação e a criação da nova carreira de pesquisador, nas principais instituições pesquisa do Governo Federal (administração direta e autarquias), preferencialmente em regime de dedicação de tempo integral (SALLES FILHO, 2002).

As sucessivas crises financeiras no Brasil associadas às crises internacionais na década de 1980, fizeram interromper muitos dos esforços da década de 1970 (Usina de Itaipu, acordo nuclear Brasil-Alemanha, Programa Espacial Brasileiro e Política Nacional de Informática) no sentido de impulsionar o desenvolvimento do país com fortes

investimentos na infra-estrutura industrial nos campos da ciência e tecnologia. Contudo, pode-se ver a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) em 1985, e a partir dos anos 1990, o início de uma série de ações voltadas a “fortalecer a pesquisa científica e tecnológica no país e vinculá-las mais fortemente ao setor produtivo” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 30).

Dois grandes empréstimos do Banco Mundial beneficiaram a ciência brasileira no período de 1986 a 1996, e foram destinados ao Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT I e PADCT II) no valor de US\$ 70 e Us\$ 150 milhões respectivamente. O objetivo era fortalecer o desenvolvimento de recursos humanos em áreas específicas, por meio de apoio à pesquisa e ao ensino de Pós-Graduação, e também melhorar os processos de decisão e administração da área de ciência e tecnologia. A expectativa era de que esta capacitação trouxesse benefícios para o setor produtivo, o que não ocorreu. Segundo a avaliação do Banco Mundial em 1977, em uma amostra dos 705 projetos avaliados, 15% foi destinado a atividades de desenvolvimento tecnológico, um terço dos projetos desenvolveram produtos, 18% solicitaram patentes e menos de 5% desenvolveram produtos comercializáveis. Na verdade, a principal aplicação dos recursos do Banco Mundial foi destinada à manutenção, ainda que precária, da estrutura da Pós-Graduação e pesquisa criada nos anos 1970 (SCHWARTZMAN, 2008).

Um dos principais instrumentos de financiamento da pesquisa brasileira, a partir de 1999, passou a ser os Fundos Setoriais – vinculados às áreas específicas de atividades econômicas como petróleo, energia, informática e outras – que são instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação no País, com direcionamento da pesquisa para resultados práticos nestes setores, além de apoio geral a infra-estrutura dos centros de pesquisa do país. Para implementar este Programa foi aprovada, em 2004, a Lei de Inovação (Lei nº.1.973, de 20 de dezembro) que deveria facilitar o envolvimento de pesquisadores em instituições acadêmicas com atividades de pesquisa empresariais, e no ano seguinte a chamada Lei do Bem (Lei nº. 11.196, de 21 de novembro de 2005), que dá incentivos fiscais para empresas que investem em inovação.

No entanto, ambas as leis não mostraram resultados significativos e o “principal resultado da retomada dos investimentos e da criação de novas leis e instrumentos de apoio à ciência e tecnologia foi o desenvolvimento de inovação tecnológica e mais o crescimento contínuo da pesquisa acadêmica” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 31). Simultaneamente com

a expansão dos programas de Pós-Graduação, o número de artigos científicos publicados por autores brasileiros em periódicos internacionais tem crescido sistematicamente.

Historicamente, a entrada da pesquisa na universidade se deu com a Pós-Graduação e veio a se consolidar apenas no final da década de 1970, pela ação da CAPES com apoio da Finep e do CNPq; a CAPES, além disso, vinculou-a à estrutura das universidades por meio de políticas institucionais para suas ações de fomento e pelo modelo de avaliação dos Programas também institucional, universal e periódico. Daí, tornou-se cada vez mais necessária a existência de estruturas universitárias capazes de dialogar com a agência, em particular as pró-reitorias de Pós-Graduação e também as câmaras de Pós-Graduação nos conselhos superiores (GUIMARÃES, 2002).

Em síntese, a pesquisa no Brasil pode ser retratada em quatro momentos:

- 1) pesquisas pontuais aplicadas, realizadas por profissionais especializados, estrangeiros vindos ou trazidos para fazer face aos desafios e possibilidades da exploração econômica em tempos da colonização (Córdova et al., 1986);
- 2) a sucessiva criação de institutos de pesquisa nas diversas áreas, desde 1808 (Guimarães, 2006);
- 3) o início da Pós-Graduação *Stricto Sensu* como nível de formação, há pouco mais de 40 anos, quando a pesquisa passa a realizar-se também nas universidades – até então instituições basicamente de ensino e;
- 4) as mudanças nas políticas de Pós-Graduação desencadeadas pela CAPES na última década do séc. XX, ao consolidar o sistema de Pós-Graduação, definido como espaço de formação de pesquisadores e instaurar uma forte indução/controlado da produtividade, com resultados quantitativos expressivos (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p.1).

As Instituições de Ensino Superior (IES), conscientes da importância da produção científica têm tomado iniciativas no sentido de incentivar a produção docente e discente de suas comunidades. A produção científica brasileira está concentrada nos Programas de Pós-Graduação e nas universidades públicas, pois as universidades privadas, que em sua maioria funcionam como empresas, além de terem como objetivo principal o lucro, no Brasil não têm obtido sucesso na produção de conhecimento e na inovação tecnológica, pois desenvolvem predominantemente atividades de ensino. E as poucas que realizam pesquisas estão voltadas aos interesses imediatos e do mercado.

3.1.2 A produção científica brasileira

A produção científica é o conjunto de estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas, gerando conhecimento, sendo este aceito pela comunidade científica, e os resultados dos estudos, divulgados em veículos de comunicação formal, informal e não convencional. Está muito relacionada com a atuação dos Programas de Pós-Graduação, quer pelo fazer científico dos mesmos quer pelo seu papel na formação de pesquisadores que irão atuar em outras entidades universitárias ou não (MENEZES, 1993; WITTER, 1989).

A produção científica pode ser caracterizada sob a forma de produção bibliográfica e técnica que reflete a contribuição do Brasil para o avanço da ciência e tecnologia por meio do número de trabalhos científicos publicado em revistas indexadas. A projeção e a valorização de uma comunidade científica dependem, essencialmente, da capacidade de envolvimento e mobilização de recursos humanos e técnicos em ações de investigação que consubstanciem avanços do conhecimento.

Um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ são produzidas por docentes e discentes de todas as áreas do conhecimento. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, respondendo que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de eventos científicos. Também são reconhecidas por utilizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA 2002).

Todavia, um aspecto não menos importante dessa projeção e valorização consiste no modo como os resultados tangíveis de tais ações de investigação são tornados visíveis e partilhados pelo público. A divulgação regular de indicadores de produção científica e de listagens organizadas de publicações tornou-se um hábito que os cientistas das diversas áreas não dispensam, cientes da importância de ver o perfil de cada uma dessas áreas

retratado através do registro empírico de resultados de investigação. Entre as formas universalmente aceitas como sinais reveladores da capacidade de produção de uma comunidade científica, conta-se, por um lado, o número de artigos ou trabalhos publicados em revistas internacionais e, por outro lado, a medição do respectivo impacto através da contabilização das citações de que foi objeto.

Destaca-se também um interesse de pesquisadores pelo estudo da produtividade científica de docentes e discentes, que a partir da década de 1970 vem utilizando-se de diversos indicadores, com ênfase na análise de publicações. Esses estudos também têm sido usados para diagnosticar a evolução da ciência no Brasil, como também os padrões de comunicação utilizados entre os indivíduos que participam do processo de produção científica (LIMA, 1983).

A produção bibliográfica é considerada um dos indicadores da produção científica nacional. Levando-se em conta que o produto de uma pesquisa materializa-se, de maneira geral, em uma publicação ou uma patente, então a pesquisa só torna-se legítima após a sua publicação em meios aceitos pela sua comunidade científica. Assim, o termo produção científica também tem sido tomado como “produção bibliográfica”, isto é, “o conjunto de documentos escritos que divulga o resultado do trabalho científico, garante a propriedade científica e o reconhecimento entre pares” (MORAES, 1992, p. 13).

O reconhecimento do esforço intelectual de um autor passa pelo estabelecimento e pela sedimentação de sua reputação de pesquisador por meio de avaliação pública, que garante a continuidade de seus projetos, prestígio e obtenção de posições acadêmicas hierarquicamente superiores. O principal benefício obtido com a publicação dos resultados de uma pesquisa – e, sem dúvida, mais honroso e louvável – é o progresso da ciência. Também a produção científica é usada como parâmetro para concessão de recursos pelas agências de fomento à pesquisa, como ferramenta de avaliação dos cursos de graduação e de Programas de Pós-Graduação e como critério para seleção de corpo docente e de equipe de pesquisa por muitas instituições (MONTEIRO, 2004).

É fundamental a definição sobre os conhecimentos que devem ser objeto de ensino e pesquisa na universidade, bem como sobre os Programas de Pós-Graduação que ela oferece, sobre o tipo de profissional que ela forma e sobre a produção científica, expressa na forma de dissertação ou tese, que ela produz (ANJOS, 2001).

A relação entre o ensino, a Pós-Graduação e a pesquisa foi objeto de estudo de Rogério Cordova, Divonzir Gusso e Sérgio Luna (1986) na obra *A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Nela é discutida a inter-relação entre estas três modalidades universitárias. Dentre os vários aspectos analisados – o processo de ensino, os procedimentos didáticos, o currículo, a relação orientando/orientador, regime de dedicação dos professores e os problemas de articulação do ensino de graduação com a Pós-Graduação – eles concluem que é na realização de pesquisa e em sua vinculação orgânica com as atividades de ensino que se deve buscar o papel inovador da Pós-Graduação. Afirmam que foi com a Pós-Graduação que a pesquisa conquistou definitivamente seu espaço dentro das instituições de ensino superior e as converteu em instituições verdadeiramente universitárias. Para os autores cabe aos estudantes o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e sua capacidade analítica e crítica, já que a Pós-Graduação tem por finalidade formar profissionais de alto nível.

Outra questão que foi analisada pelos autores é se o financiamento externo pode influenciar na escolha dos temas, devido às dificuldades na continuidade dos trabalhos de investigação e quais os graus de liberdade e de segurança com que contam os pesquisadores nas universidades, nos Programas de Pós-Graduação. As respostas a essas indagações, segundo suas pesquisas, apontam que o interesse ditado pelo desenvolvimento de linhas de pesquisa é que prevalece, seguindo-se as indicações referentes à importância do tema acadêmico-científico. Também são consideradas, num segundo plano, as de necessidade práticas e as orientações de entidades públicas ou de planejamento em Ciência e Tecnologia, e num terceiro plano de importância aparecem as ‘orientações ou indicações de autoridades ou empresas do setor privado nacional’ e as ‘orientações ou indicações formuladas pelas autoridades ou órgãos da universidade’ (CORDOVA; GUSSO; LUNA, 1986).

De um modo geral, os pesquisadores e acadêmicos, trabalham com elevado grau de independência acadêmica, tanto no plano interno da universidade, quanto nas relações externas com o governo e no setor privado, embora o financiamento seja de origem fundamentalmente externa e governamental, isto não afeta a liberdade dos pesquisadores.

A questão da liberdade acadêmica está relacionada com a comunidade acadêmica e a sociedade que a cerca, tendo que se diferenciar e se proteger do resto da sociedade, para poder desenvolver suas próprias instituições, seus critérios internos de qualidade, seu

sistema interno de decisões, seu fórum próprio de avaliação, distribuição de créditos e recompensas, e sua própria tradição. Essa liberdade consiste em conquista de um espaço social aberto em que a atividade acadêmica e intelectual possa desenvolver-se, neste sentido: “a liberdade acadêmica é essencial para que a verdade das coisas seja conhecida” (SCHWARTZMAN, 1981, p. 129).

Apesar do elevado grau de liberdade dos pesquisadores na escolha dos temas de suas pesquisas, as agências financiadoras, sobretudo com recursos governamentais, desejam saber qual o volume do que se publica. Compete à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) monitorar essa produção pelo controle sistemático e rigoroso dos programas de Pós-Graduação.

Para medir a efetividade do sistema universitário e em especial do sistema de Ciência e Tecnologia, alguns fatores são fundamentais, tais como: a quantidade juntamente com a qualidade de pessoas formadas, a produção científica da Pós-Graduação, sua disseminação e as atividades de assessoria e consultoria aos diferentes segmentos do setor produtivo.

Como critério de avaliação dos programas de Pós-Graduação, a produção científica é quesito importante no Sistema de Avaliação da Pós-Graduação implantado pela CAPES desde 1976, que vem sendo cada vez mais rigoroso a cada avaliação, pois valoriza prioritariamente a produção científica individual do corpo docente e discente. Por outro lado, é uma resposta exigida por uma sociedade que vê a universidade como prestadora de serviços e que, por isso, deve ser avaliada.

A importância de estudos sistemáticos da produção científica decorrente dos Programas de Pós-Graduação, a avaliação e análise dos discursos deles resultantes apresentam-se de diversas formas, entre os vários tipos de discursos científicos produzidos nas universidades – artigos científicos, livros, eventos científicos, patentes – merecem destaque as dissertações e teses.

A exigência de elaboração de uma dissertação ou tese tem sua origem no Parecer n.º. 977/65, quando define as características do Mestrado e Doutorado:

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a frequência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou

tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.[...] Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização (BRASIL, 1965, p. 171-172).

Como um dos produtos resultantes da formação científica da Pós-Graduação, a dissertação é, sem dúvida, uma prova do esforço para conjugar conhecimentos teóricos mais aprofundados sobre um determinado tema ou assunto às opções relativas ao encaminhamento metodológico ou enfoque dado a este tema ou assunto, condições que exigem um esforço e um rigor científico passíveis de avaliação (ANJOS, 2001).

As teses e dissertações são denominadas literatura cinzenta⁵ e vêm se constituindo em importante fonte de estudo, mas, têm sido pouco exploradas. Seu uso como fonte de informação é muito limitado decorrente da sua pequena tiragem e seu acesso sempre foi restrito ao público universitário. Eram consideradas de difícil acesso até o advento da Rede Mundial de Computadores, quando as informações sobre as teses e dissertações produzidas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* passaram a ser disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES. O Banco de Teses da CAPES disponibiliza apenas os dados de autoria, orientador, banca examinadora, instituição e o resumo; ele não oferece acesso ao texto integral. Para o acesso ao texto completo, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que objetiva integrar, em um só portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, assim como disponibilizar via rede de computadores, o catálogo nacional de teses e dissertações com texto integral. O portal tem como proposta, além de disponibilizar gradativamente, para consulta ou reprodução, a produção nacional de teses e dissertações, oferecer aos usuários produtos e serviços integrados capazes de proporcionarem aumento significativo do impacto de suas pesquisas⁶.

Para uma disseminação mais efetiva das pesquisas financiadas pela CAPES, foi determinado, por meio da Portaria nº13, de 15 de fevereiro de 2006, que todos os

⁵ As teses e dissertações são denominadas literatura cinzenta por não serem textos de grande tiragem, podendo mesmo ser de uns poucos exemplares, com destino a um público reduzido. As teses e dissertações produzidas predominantemente no meio acadêmico são consideradas de difícil acesso, pelo fato de não possuírem impressão comercial, mas por outro lado apresentam informações originais exaustivas e completas sobre determinado assunto, incluindo bibliografias selecionadas, extremamente úteis para acesso às informações desejadas (WITTER 1989, p. 9).

⁶ Para o acesso ao Banco de Teses da CAPES: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Para o acesso a BDTD: <http://bdttd.ibict.br/bdttd/>.

programas de Pós-Graduação instalassem e mantivessem uma biblioteca digital de acesso público gratuito com suas teses, dissertações e trabalhos defendidos a partir de março de 2006. Esta determinação também está vinculada à avaliação do programa de Pós-Graduação pela CAPES (BRASIL, 2006).

As teses e dissertações fazem parte do Quesito III dos Critérios de Avaliação Trienal da CAPES, com peso de 30% na avaliação total. Como resultado da participação discente nas atividades do programa de Pós-Graduação, espera-se que ele apresente ao final uma produção bibliográfica em forma de tese ou dissertação. Para a análise qualitativa das teses e dissertações, a CAPES leva em consideração se as bancas examinadores contam com a participação externa, se as teses e dissertações estão articuladas às linhas e projetos de pesquisa, sugere que os temas deve estar evidenciado nos títulos, resumos e palavras-chave. Os resumos devem apresentar de maneira clara os objetivos, o quadro teórico-metodológico utilizado e os resultados encontrados. Dentre os seis itens de avaliação neste quesito, a eficiência do Programa na formação de mestres e doutores é determinada pelo tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas da CAPES e do CNPq (CAPES, 2009).

Na área da Educação, a divulgação dos resultados das teses e dissertações é usualmente feita por meio de palestras, artigos, eventos científicos e livros. Também são divulgados por intermédio de catálogos com informações bibliográficas e resumos.

A publicação em forma de livro e de artigos científicos em periódicos é outra forma de divulgação comumente usada pelos pesquisadores para disseminar os conteúdos e resultados obtidos nas teses e dissertações. Os eventos científicos, relatórios de projetos, separatas, ou textos editados pela própria instituição, além de não terem periodicidade regular, não possuem ampla circulação nacional e, muitas vezes, circulam tão somente na instituição de origem.

Apesar da escassez de recursos, a universidade pública vem mantendo, a duras penas, a sua tradição de investimento em pesquisa, a articulação com o ensino e a busca constante para se manter como um pólo de excelência. Cumpre, então, lembrar o que afirma o Capítulo IV da Lei Magna:

O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1º. A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º. A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º. O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho (BRASIL, 1988, Art. 218).

Embora com orçamentos instáveis, os programas de apoio e fomento da CAPES e do CNPq, tais como os estudos pós-doutorais, estágios e a presença em eventos científicos, representam um incentivo à busca de patamares superiores de qualificação. E não se pode negar os esforços dos docentes e pesquisadores em socializar sua produção por meio de artigos, capítulos de livros e livros.

O Quadro 3 apresenta os resultados da produção científica brasileira realizada e divulgada por meio desses mecanismos. Os resultados mostram que a divulgação em periódicos nacionais e internacionais, eventos, livros e capítulos de livros tem sido a preferência da maioria dos pesquisadores com aumento de cerca de 100% de 1998 a 2003. O quesito produção intelectual do Sistema de Avaliação CAPES tem sido um dos motivos do crescimento da produção científica dos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Ano	Total de Autores	Periódicos			Livros		Outras Publicações (3)
		Circulação Nacional ⁽¹⁾	Circulação Internacional ⁽²⁾	Em Anais	Livros	Cap.de Livros	
PESQUISADORES							
1998 ⁽⁴⁾	37.518	26.694	20.950	36.871	2.833	9.546	14.497
1999 ⁽⁴⁾	39.547	29.747	23.715	40.560	2.924	10.883	17.684
2000 ⁽⁵⁾	53.519	44.579	24.171	55.717	4.004	16.036	30.841
2001 ⁽⁵⁾	54.686	46.634	26.910	58.916	4.401	17.836	32.946
2002 ⁽⁵⁾	54.428	50.408	29.271	65.752	4.544	18.761	36.562
2003 ⁽⁵⁾	52.532	51.792	30.386	64.248	4.342	20.229	44.007
ESTUDANTES							
1998 ⁽⁴⁾	11.262	2.515	1.143	5.339	180	494	1.731
1999 ⁽⁴⁾	14.746	3.448	1.817	7.220	253	753	2.196
2000 ⁽⁵⁾	21.776	5.678	1.486	9.559	383	1.137	5.009
2001 ⁽⁵⁾	27.396	7.314	2.149	13.413	509	1.594	6.708
2002 ⁽⁵⁾	32.753	9.856	3.386	18.050	560	2.116	9.885
2003 ⁽⁵⁾	36.385	12.211	4.828	20.922	591	2.675	14.567

Quadro 3 - Brasil: Produção científica, segundo meio de divulgação 1998-2003

Fonte: BRASIL/MCT (2009).

Notas: 1) publicados em português, em revistas técnico-científicas e periódicos especializados (inclui aqueles sem informação sobre o idioma); 2) publicados em outro idioma que não o português, em revistas técnico-científicas e periódicos especializados; 3) Texto em jornais ou revistas (magazines) e demais tipos de produção bibliográfica (partitura musical, tradução, etc.); 4) Produção científica do Diretório dos Grupos de Pesquisa, referente ao Censo de 2002, na data de referência 15/07/2002; 5) Produção científica do Diretório dos Grupos de Pesquisa, referente ao Censo de 2004, na data de referência 11/12/2004.

A categoria publicação de artigos em revistas especializada é a que projeta maior impacto e reflete o crescimento e o amadurecimento da pesquisa científica de um país. É reconhecidamente notável o crescimento exponencial da produção científica do Brasil nos últimos anos e que acompanha o processo histórico de criação da universidade e a trajetória recente da Ciência e da Tecnologia no país.

Em 2006, a produção científica brasileira catalogada na base de dados do ISI (*Institut for Scientific Information*) foi de 16.872 artigos completos, significando um crescimento de 76% em relação do ano 2000 das nossas publicações completas qualificadas (Tabela 1). Nesse ano o Brasil obteve a 17ª posição, à frente de países como Bélgica, Áustria e Polônia. Em 2007 o Brasil obteve a 15ª colocação na classificação da produção científica mundial. De 2007 para 2008, a produção científica brasileira cresceu 56% e o país passou da 15ª para a 13ª colocação no *ranking* mundial de artigos publicados em revistas especializadas. No entanto, a qualidade dessa produção – medida pelo número

de citações que um artigo gera após ser publicado – continua abaixo da média mundial (CAPES, 2008b).

Tabela 1 - Artigos publicados em periódicos científicos internacionais indexados: 1981-2006

<i>ANO</i>	<i>BRASIL</i>	<i>MUNDO</i>	<i>% DO BRASIL EM RELAÇÃO AO MUNDO</i>
1981	1.884	432.059	0,44
1982	2.179	443.150	0,49
1983	2.196	452.097	0,49
1984	2.274	452.692	0,5
1985	2.300	484.997	0,47
1986	2.489	503.118	0,49
1987	2.528	502.215	0,5
1988	2.759	521.949	0,53
1989	3.083	542.965	0,57
1990	3.539	558.087	0,63
1991	3.874	569.835	0,68
1992	4.555	607.311	0,75
1993	4.403	600.725	0,73
1994	4.791	635.836	0,75
1995	5.410	665.924	0,81
1996	5.957	676.324	0,88
1997	6.640	681.175	0,97
1998	7.974	707.299	1,13
1999	9.015	721.370	1,25
2000	9.563	718.466	1,33
2001	10.606	737.350	1,44
2002	11.347	733.817	1,55
2003	12.672	797.933	1,59
2004	13.316	767.648	1,73
2005	15.796	883.508	1,79
2006	16.872	879.011	1,92

Fonte: MCT (2009); *Institute for Scientific Information (ISI). National Science Indicators (NSI)*.

Com 19.428 artigos publicados em 2007, o país responde por 2,02% do total da produção científica no mundo, superando a Suíça (1,89%) e a Suécia (1,81%) e aproximando-se da Holanda (2,55%) e da Rússia (2,66%). É a primeira vez que o Brasil supera a marca de 2% da produção científica mundial. Os EUA lideram com 30,95%, seguidos pela China, com 9,33%. Depois do Brasil, o país latino-americano em melhor posição é o México, em 28º lugar, com 7.469 artigos publicados no mesmo período, o que corresponde a 0,78% da produção no mundo (CAPES, 2008b).

Entre os motivos para o destaque do Brasil na produção científica, estão os programas de iniciação científica, o fortalecimento da Pós-Graduação, a formação de

grupos de pesquisa, as cooperações internacionais e, mais recentemente, o Portal de Periódicos da CAPES.

Para o governo, a conquista é fruto de maior investimento público em ciência e tecnologia nos últimos anos. Mas especialistas argumentam que o fator determinante é a ampliação do número de periódicos nacionais indexados na ISI (*Institut for Scientific Information*).

Para dar cumprimento aos objetivos estabelecidos de assegurar a existência de pessoal especializado e qualificado suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, e oferecer aos indivíduos mais capazes e sem recursos próprios acesso às oportunidades de aperfeiçoamento, atualmente a CAPES financia 60% das bolsas de Pós-Graduação oferecidas pelo Governo Brasileiro, representando 40.000 concessões no Brasil e 4.000 no exterior, avalia e fomenta mais de 3.600 Programas de Pós-Graduação em diferentes áreas, disponibiliza o acesso ao Portal de Periódicos (investimento em 2007 foi de US\$ 37,6 milhões anual) com mais de 12 mil títulos de periódicos eletrônicos e mais de 130 bases referenciais, além 700 projetos em andamento na Cooperação Internacional, participando intensamente do ciclo virtuoso da ciência brasileira (CAPES, 2008c).

A próxima seção analisa o processo de criação da Pós-Graduação no Brasil, inserido num momento marcado pela necessidade de desenvolvimento tecnológico que desencadeou maior demanda por pesquisa e produção de conhecimento.

3.2 A Pós-Graduação brasileira: origens e trajetória

As origens da Pós-Graduação podem ser referenciadas no modelo das cátedras adotadas nas primeiras universidades brasileiras criadas nos anos 1930. Naquela época, alguns professores estrangeiros vieram atraídos por estas universidades ou por missões acadêmicas com apoio de seus governos europeus ou fugindo das turbulências européias nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. Esses professores trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos pós-graduados no Brasil (BALBACHEVSKY, 2005).

Apesar da instituição do Grau de Doutor em Ciências Matemática, já existir desde 1842, na Escola Militar, apenas a partir de 1931 é que, no país, tivemos a possibilidade de implantação de Programas de Pós-Graduação. Newton Sucupira afirma que o

doutoramento obtido mediante simples defesa de tese sempre existiu no ensino superior brasileiro. Mas de doutorado surgiu, pela primeira vez, com a Reforma Francisco Campos, em 1931. O Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931) previa o doutoramento do tipo europeu, com defesa de tese, “atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos institutos”. Por sua vez, o Decreto nº 19.852, também de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, criava programas regulares de doutorado no campo do direito e das ciências exatas e naturais. Tais programas constituíam, de fato, uma Pós-Graduação, que hoje denominamos *Stricto Sensu*⁷ (SUCUPIRA, 1977).

Também o Estatuto da Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro), aprovado pelo Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, já assinalava que:

art. 71. Os cursos universitários serão os seguintes: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de Pós-Graduação; f) cursos de doutorado;
 art. 76 Os cursos de Pós-Graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento; e
 art. 77 Os cursos de doutorado serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas.

Outras instituições de ensino superior do país tomaram essa legislação como referência e que evidenciava em seus artigos os princípios da Pós-Graduação.

Essas primeiras experiências de estudos pós-graduados tiveram pouco impacto no ensino superior brasileiro como um todo. Naqueles anos, a Pós-Graduação era uma iniciativa de pequenas dimensões. Na maioria dos casos, a Pós-Graduação era apenas uma dentre muitas portas de entrada para a vida acadêmica.

Até os anos 60, o desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira, além de bastante modesto, fez-se de forma quase espontânea, segundo tendências ou padrões endógenos às próprias instituições universitárias. A partir de

⁷ Vale registrar o disposto no art. 90 do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931): Além dos diplomas e certificados referidos nos artigos e parágrafos anteriores, os institutos universitários de que trata o art. 5º, item I, expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normais, técnicos ou científicos e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria. § 1º. A tese, de que trata este artigo, para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assunto de natureza técnica ou puramente científica. § 2º. A defesa de tese será feita perante uma comissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da matéria.

1964/65, sente-se a ação do Governo Federal no sentido de implantar um determinado modelo de Pós-Graduação que vai buscar inspiração nos moldes norte-americanos (MARTINS, 1991, p. 100).

A partir de 1959, as estatísticas do ensino superior brasileiro começam a registrar professores e alunos participando de programas de Pós-Graduação ao lado de algumas centenas de cursos nitidamente profissionalizantes. Esta característica deu feição aos primeiros programas formalmente reconhecidos, excetuando-se os oferecidos pela Universidade de São Paulo (USP), onde por muito tempo vigorou o sistema francês de conceder o grau de doutorado como parte da carreira docente (SCHWARTZMAN, 1979).

Esses princípios estatutários avançaram na criação de universidades, mas não prosperaram em uma efetiva implantação da Pós-Graduação brasileira. Apenas a partir dos anos 1960, é que várias instituições de ensino superior deram início a um movimento nacional de implantação de programas de mestrado em diversas áreas do saber e pode-se afirmar que:

A gênese dos estudos pós-graduados no Brasil se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição de seus espaços institucionais; e, só mais tarde, se entrelaça à Universidade com o surgimento da consciência de que o país se embaraça nas teias da dependência tecnológica (CORDOVA; GUSSO; LUNA, 1986, p.1).

O surgimento da Pós-Graduação teceu um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB), pela Lei nº. 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Pelo menos três presidentes da República participaram do nascimento da UnB: Juscelino Kubitschek que mandou elaborar o projeto de criação e o encaminhou ao Congresso Nacional para aprovação; Jânio Quadros que confirmou por decreto a comissão que fora encarregada de projetar a UnB; e João Goulart que promulgou a lei de criação e nomeou o primeiro reitor, Darcy Ribeiro, que teve que enfrentar uma intervenção durante a ditadura. Apesar dos abalos que sofreu o projeto inicial em consequência das mudanças políticas ocorridas a partir de março de 1964, deve-se reconhecer que o projeto vingou e a UnB realizou seu desafio inicial.

Criada com o intuito de atender a necessidade de formação de quadros para a burocracia governamental de especialistas bem qualificados, além de servir como modelo, foi na UnB que a Pós-Graduação se tornou atividade institucional, cabendo aos institutos

formar pesquisadores e especialistas, e às faculdades, na esfera de sua competência, além de ministrar cursos de graduação para a formação profissional e técnica, ministrar cursos de especialização e de Pós-Graduação. Às faculdades cabia ainda a função de realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

A Pós-Graduação surgiu e foi implantada como proposta de Governo, articulada com outros setores político-econômicos, que promoveria a modernização de vários segmentos do país à época. A criação de novos programas, principalmente o mestrado, teve como objetivo a formação de professores para atender a expansão do ensino superior. A formação de pesquisadores, objetivo maior da Pós-Graduação, constituiu um sub-produto, tendo em vista que a maioria dos pós-graduandos realiza pela primeira vez o exercício efetivo da pesquisa. O modelo de Pós-Graduação existente no Brasil foi criado a partir de uma necessidade externa à universidade, em um momento histórico marcado pelo autoritarismo.

No início dos anos de 1960, as universidades acompanharam o clima político e econômico do país, com crescente inflação, custo de vida e taxas de juros altos, com diversos reflexos na política econômica. Esta situação provocou intensa mobilização e participação popular no plano político, gerando movimento de reivindicações pelas chamadas “Reformas de Base”, que exigia mudanças estruturais em vários setores da sociedade (CUNHA, 1989).

Em função da demanda pela comunidade acadêmica e mercado por instituições, cursos com a concepção moderna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, nº 4.024, facilitou a expansão de escolas isoladas, sendo exceção as universidades, que se caracterizam pela universalidade de conhecimento e pela associação ensino e pesquisa. Essa lei, portanto, regulamentou a expansão desigual do setor, principalmente privado, sem estimular a iniciação científica, embora estabeleça três modalidades de ensino:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de Pós-Graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino: abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, Art. 69).

Contemplada em dispositivo legal (Art. 69, letra b), a Pós-Graduação não havia sido ainda objeto de uma conceituação, definindo sua natureza e formas de organização. Havia então no ambiente universitário certa confusão onde cursos de especialização e até de extensão eram imprecisamente considerados como Pós-Graduação. Diante da necessidade de se conceituar os cursos até então desenvolvidos, em 3 de dezembro de 1965 o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n.º 977/65 que organizou o sistema de Pós-Graduação dividindo-o em duas categorias – *Stricto Sensu*, que visa prioritariamente à formação do pesquisador, e *Lato Sensu*, dirigido à especialização profissional – e estabelecendo as categorias de mestrado e de doutorado para o *Stricto Sensu*. O marco legal ficou conhecido como “Parecer Sucupira” (Parecer n.º 977/65), alusão a seu relator, o professor emérito da UFRJ, Newton Sucupira. Em 1969 foi regulamentada a implantação da Pós-Graduação no Brasil com o Parecer n.º 77⁸ (ANEXO B).

O parecer faz uma nítida distinção entre Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. A primeira modalidade caracteriza-se como sendo os cursos de especialização e aperfeiçoamento que têm normalmente o:

objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clovis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (BRASIL, 1965, p. 165).

A segunda modalidade – *Stricto Sensu* – define como um sistema de estudos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural, apresenta como característica ser de natureza acadêmica e de pesquisa tendo como objetivo essencialmente científico, sendo representado por dois níveis de estudo: mestrado e doutorado). O relator Newton Sucupira reforça a natureza acadêmica e de pesquisa:

⁸ O Parecer 77/69 foi elaborado por Newton Sucupira, o mesmo autor do Parecer 977/65. Estabelecia que o credenciamento dos cursos de Pós-Graduação seria concedido mediante Parecer do Conselho Federal de Educação aprovado pela maioria de seus membros e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura. Contemplava os requisitos básicos para a organização e funcionamento dos cursos de Pós-Graduação, tais como a qualificação do corpo docente, sua produção científica, tradução de ensino e pesquisa do grupo, disponibilidade de recursos materiais, etc.

Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de Pós-Graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, p. 166).

O relator Newton Sucupira tomou como modelo a Pós-Graduação norte-americana e deixou evidente ao longo do parecer a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa, por meio dos Programas de Pós-Graduação, para atender às necessidades de desenvolvimento do próprio país. Ressalta a necessidade de preparação de professorado para atender a expansão do ensino superior, função esta que passou a integrar as atribuições de novos programas de Pós-Graduação em todas as áreas. A influência do modelo foi assim interpretada:

No Brasil, a influência do modelo francês e norte-americano, foram sendo assimilados ao lado de outras influências. E, com base em nossas necessidades e em nossos recursos, foi-se constituindo um sistema novo, próprio, com características originais, embora mostrando marcas daquelas influências (LÜDKE, 2005, p. 121).

Duas perspectivas se sobressaem na concepção do Parecer 977/65 e devem orientar a organização dos Programas de Pós-Graduação:

- 1 – uma de natureza utilitarista, em que a formação qualificada de professores, pesquisadores e técnicos é buscada como respostas às demandas do desenvolvimento nacional, sendo a mais forte delas procedente da expansão do ensino superior que punha em risco a qualidade dos profissionais colocados no mercado;
- 2 – outra de natureza menos pragmática, ao admitir como objetivo da Pós-Graduação “(...) além dos interesses práticos e imediatos, a Pós-Graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (BARROS, 1998, p. 88).

É oportuno lembrar que a regulamentação da Pós-Graduação brasileira se deu sob a égide de um regime militar, com forte traço nacionalista, que ambicionava a construção de um Estado nacional forte, com planos de desenvolver grandes projetos, como a construção de usinas nucleares e hidroelétricas, rodovias e ferrovias, expansão das fronteiras da região Amazônica e investimento na indústria bélica. No entanto, “havia carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos, o que foi um dos fatores determinantes para o

apoio à criação e expansão da Pós-Graduação dentro e fora das universidades” (KUENZER; MORAES, 2005, p.1.344).

O regime militar, em função do ambicioso projeto de desenvolvimento nacional, com vistas a elevar o país à condição de potência mundial implementou uma política de formação de recursos humanos que obedecia, a duas linhas fundamentais: de um lado, “a necessidade futura de mão-de-obra especializada para preencher os novos empregos criados pelo desenvolvimento econômico previsto”; de outro, “a necessidade de cientistas, pesquisadores e técnicos aptos a desenvolver a pesquisa indispensável para a mudança, ao longo dos anos, do eixo de origem e de sustentação do desenvolvimento, do exterior em direção ao próprio país” (MARTINS, 1991, p. 94).

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos pioneiros da Pós-Graduação devido a essas adaptações dos modelos que nos inspiraram na implantação de nossos programas de Pós-Graduação. Foram extraídos de fontes pessoais dos precursores, recursos para enfrentar as precárias condições de trabalho e falta de infra-estrutura, em comparação com as disponíveis em outros países, especialmente o norte-americano. Essa dramática situação, denominada por Dermeval Saviani como “período heróico” foi assim relatado:

Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a Pós-Graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infra-estrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972). Nessas circunstâncias, às vezes o coordenador era também o secretário, datilografando os ofícios e até, como procedi em 1976 quando coordenei a implantação do programa de mestrado na Universidade Federal de São Carlos, desenhando e encomendando a produção das mesinhas que seriam utilizadas pelos alunos nas aulas e seminários de pesquisa (SAVIANI, 2000, p. 5).

A partir de 1965/66, o governo se empenhou na criação de um Sistema de Ciência e Tecnologia, visando atualizar o País no seu alinhamento com a expansão técnico-econômica do capitalismo internacional. Aconteceram as primeiras reestruturações do CNPq e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) formaliza suas ações neste campo com a criação do FUNTEC, FAPESP, Banco do Brasil e outras entidades de

cooperação técnica-cultural que irão constituir o sistema de financiamento da Pós-Graduação. Com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através de bolsas de auxílio ao pesquisador e de iniciação científica para os estudantes começam a se formar os grupos de pesquisa.

Outros fatores também contribuíram para a criação da Pós-Graduação no Brasil, dentre eles podemos citar:

a) O crescimento das matrículas no ensino superior na década de 1950 e início de 1960 foi marcado por um extraordinário movimento de formação avançada de recursos humanos. Para atender a demanda que se fazia de profissionais especializados e preparar técnicos para viabilizar a expansão industrial, entidades nacionais e estrangeiras, enviaram entre 1953 e 1959, para o exterior – com vários tipos de bolsas e auxílios – nada menos do que 1.200 a 1.400 pessoas por ano, nas áreas de Engenharia, Medicina, Agronomia e Ciências. Com o retorno destes cientistas ocorreram os primeiros movimentos para a criação de um sistema de Ciência e Tecnologia, esses fatos se justificam da seguinte maneira:

Havia uma “demanda reprimida” por espaço institucional e por recursos materiais e financeiros, criada pela intensa saída de estudantes para o exterior e pelo retorno de cientistas formados anteriormente. Entretanto, de um lado, estes primeiros movimentos de implantação estavam sendo estimulados pelo avanço do Governo na Criação de um sistema de C&T, cabendo papel destacado no apoio à instalação e manutenção desses programas ao CNPq e a Finep; de outro, as universidades estavam demasiadamente sobrecarregada com a expansão súbita da graduação, e seus dirigentes, ainda em maior proporção, provenientes das velhas oligarquias, apenas admitiam ou toleravam a consolidação de posições dos “jovens doutores” em unidades autônomas e independentes, dentro das universidades (CORDOVA; GUSSO; LUNA, 1986, p. 23).

b) Havia uma pressão por parte dos docentes para criação de estudos pós-graduados que permitissem o ingresso em carreiras profissionais. Na época, poucos docentes possuíam estabilidade funcional, vinculando-se às instituições por contratos provisórios. Com a Reforma de 1968, passou-se a exigir a realização de concursos nos quais a titulação passou a ter um papel fundamental no acesso à carreira e a progressão dentro dela, contribuindo assim para fortalecer e realimentar o fenômeno da Pós-Graduação.

c) A disputa acadêmica e a competição interinstitucional, também foram fatores que contribuíram para implantação da Pós-Graduação nas universidades: a facilidade para obter

recursos parece ser motivação mais forte para a implantação, além de: desejo de equiparar-se aos demais; melhorar *status* na comunidade; espírito natural de emulação; busca de diferenciação; busca de afirmação científica; aperfeiçoamento de docentes; estímulo à pesquisa; busca dos melhores alunos. O sentido pela competição: integração ensino-pesquisa, apoiada na distribuição seletiva de recursos para infra-estrutura e fomento científico-tecnológico por agências centrais do governo federal. Obtinham maior apoio justamente aquelas instituições ou suas unidades acadêmicas que mostrassem maior agilidade e consistência na implantação de programas pós-graduados (CORDOVA; GUSSO; LUNA, 1986).

Segundo os autores houve também os que se mantiveram neutros ou ausentes no processo da criação da Pós-Graduação, é o caso do papel desempenhado pelas entidades profissionais (conselhos, regionais, sindicatos e associações); estas se dedicaram à tarefa de regulamentação das profissões e conseqüente defesa de uma espécie de reserva de mercado para seus associados, fiscalizando e normatizando o exercício da profissão.

As pressões quando existiram, foram nas associações científicas no caso da Acadêmica Brasileira de Ciências (ABC), que já contava com 50 anos e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entidades que congregando profissionais de diferentes áreas do conhecimento preocupados com o avanço científico e tecnológico do país, procuraram sempre influenciar as políticas públicas para o setor. Destes movimentos surgiram as Associações Nacionais de Pós-Graduação que se formaram em diferentes áreas do saber: Associação Nacional de Pós-Graduação em Economia (ANPEC); a de Política e Sociologia (ANPOCS); a de educação (ANPEd) a de administração (ANPAD). Essas associações foram pioneiras de um movimento que se irradiou para outras áreas.

Uma vez definida e regulamentada, seguiu e a implantação da Pós-Graduação no sistema universitário brasileiro, por meio da reforma de ensino implantada pelo Estado em 1968, que agregou a doutrina contida no Parecer n.º. 977/65. Tendo sido contemplada de forma prioritária na Reforma Universitária de 1968⁹ (Lei n.º. 5.540/68), a Pós-Graduação conquistou formalmente seu espaço na estrutura da universidade brasileira, considerando os princípios básicos que norteiam a nova proposta para o ensino universitário:

⁹ A Reforma Universitária surgiu da necessidade de adequar o aparelho escolar ao capitalismo monopolista. Promulgada pela Lei n. 5.540 em 28 de novembro de 1968, a qual “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”. O anteprojeto foi elaborado por um grupo instituído no governo militar de 1964, Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que teve como objetivo dar continuidade aos “estudos” quanto a modernização da universidade já iniciada pelos decretos-lei n. 53/66 e n. 252/67 “visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (SHEEN, 2001, p. 26).

qualificação docente, plena dedicação acadêmica e indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Para respaldar a implementação da Pós-Graduação algumas medidas foram propostas: criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, exigência de credenciamento dos programas de mestrado e doutorado pelo CFE para validar os diplomas emitidos, obrigatoriedade da titulação de mestre e doutor para progressão na carreira docente, incentivo para o tempo integral e dedicação exclusiva no magistério, contratação de professores qualificados para consolidação dos programas de Pós-Graduação. Algumas dessas medidas não chegaram a ser concretizadas, como o caso dos centros regionais, à exceção do Centro Regional de Pós-Graduação do Sul e outras como a exigência de qualificação via programa de mestrado e doutorado para progressão na carreira do magistério superior (Lei 5.539/68), foram modificadas onde a titulação passa a ser apenas um dos critérios para a progressão na carreira (BARROS, 1998).

As características dos alunos de Pós-Graduação na época inicial, tanto dos programas de mestrado, como depois do doutorado era que havia uma demanda reprimida altamente qualificada. Ela era composta por professores que vinham há muito acumulando sua experiência de magistério no ensino superior e tinham amadurecido suas reflexões e análises sobre problemas da educação. Assim, eles iam fazer o mestrado ou doutorado com conhecimento e experiência, investido então num esforço de qualificação formal. Ao final dos anos de 1970, começou a variar sensivelmente a composição das turmas de mestrado: ingressaram alunos mais jovens, vinculados à rede pública e dos movimentos sociais populares (LÜDKE, 2005).

A evolução da Pós-Graduação *Stricto Sensu* apresentou um crescimento expressivo ao longo dos anos em todas as áreas do conhecimento, com algumas oscilações, porém a tendência vem sendo nitidamente positiva. Apesar do expressivo aumento no número de programas e egressos na Pós-Graduação, constatava-se a necessidade da formação de quadros docentes para atuar em diferentes níveis de ensino. Em 1965, quando os primeiros estudos pós-graduados foram reconhecidos, o Conselho Nacional de Educação identificou ao todo 38 programas de Pós-Graduação: 27 mestrados e 11 doutorados. Dez anos depois, em 1975, o Brasil já contava com 429 programas de mestrado e 149 de doutorado. Desde então esses números não pararam de crescer (BALBACHEVSKY, 2005).

Em 2007, os programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES/MEC (em todas as áreas) somavam 2.410 programas distribuídos em nove grandes áreas, sendo os

das Ciências da Saúde e das Humanas os que possuem a maior quantidade de programas de Pós-Graduação, conforme Tabela 2:

Tabela 2 - Número de programas de Pós-Graduação, por nível, agrupados por Grandes Áreas (ano base 2007)

Grande área	Total	M	D	M/D	F
Ciências Agrárias	262	101	2	153	6
Ciências Biológicas	196	45	2	143	6
Ciências da Saúde	408	118	12	245	33
Ciências Exatas e da Terra	250	99	4	139	8
Ciências Humanas	345	166	4	169	6
Ciências Sociais Aplicadas	311	168	0	103	40
Engenharias	274	112	4	126	32
Linguística, Letras e Artes	134	64	0	70	0
Multidisciplinar	230	108	9	60	53
TOTAL	2410	981	37	1208	184

Fonte: CAPES/MEC (2009).

Legenda: M – Mestrado, D – Doutorado, M/D – Mestrado/Doutorado, F – Profissionalizante

O número de pós-graduandos matriculados ao final do ano de 2007 foi de 84.358 no mestrado acadêmico, 7.638 no mestrado profissional e 49.668 no doutorado, sendo que deste total foram titulados, 30.568 mestres acadêmico, 2.331 em mestrado profissional e 9.919 no doutorado, conforme (Quadro 4).

Os dados apresentados no Quadro 4 demonstram a expansão do número de alunos matriculados e titulados na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no período de 1987 a 2007.

Ano	Alunos matriculados ao final do ano			Alunos titulados		
	Mestrado		Doutorado	Mestrado		Doutorado
	Acadêmico	Profissional		Acadêmico	Profissional	
1987	30.337	...	8.309	3.865		1.005
1988	31.575	...	8.515	3.965		990
1989	33.273	...	9.398	4.797		1.139
1990	36.502	...	10.923	5.579		1.410
1991	37.205	...	12.015	6.772		1.750
1992	37.412	...	13.682	7.272		1.759
1993	38.265	...	15.569	4.557		1.875
1994	40.027	...	17.361	7.550		2.031
1995	43.121	...	19.492	8.982		2.497
1996	45.622	...	22.198	10.499		2.985
1997	47.788	...	24.528	11.922		3.620
1998	50.816	...	26.828	12.681		3.949
1999	56.182	862	29.998	15.324	56	4.853
2000	61.735	1.879	33.004	18.132	241	5.335
2001	62.353	2.956	35.134	19.670	362	6.040
2002	63.990	4.350	37.728	23.445	987	6.894
2003	66.959	5.065	40.213	25.996	1.652	8.094
2004	69.399	5.814	41.309	24.902	1.931	8.112
2005	73.980	6.303	43.958	28.646	2.056	8.989
2006	79.111	6.798	46.572	29.763	2.517	9.365
2007	84.358	7.638	49.668	30.568	2.331	9.919

Quadro 4 - Alunos matriculados ao final do ano e titulados nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil: 1987-2007

Fonte: CAPES/MEC (2009).

Elaboração Coordenação Geral de indicadores – ASCAV/SEXEC – MCT

Apesar desses índices aparentemente fabulosos, o Brasil ainda não forma um número suficiente de profissionais para atender a demanda técnico-científica necessária. Diante de tais fatos foi definido no novo Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) como um dos principais desafios, diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da Pós-Graduação e o atender às novas áreas de conhecimento. O documento destaca a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país. De acordo com o PNPG (2005-2010):

Em 2003, o Brasil estava formando 4,6 doutores por 100 mil habitantes, ou seja, cerca de 15% da taxa exibida pela Alemanha (30 doutores titulados/100 mil habitantes); a Coreia do Sul, em 2000, ao atingir a marca de 13,6 doutores por 100 mil habitantes, ultrapassou o Japão, com 12,1 doutores titulados/100 mil habitantes. O índice alcançado pela Coreia do Sul representa o triplo da taxa de formação observada no Brasil, naquele mesmo ano; nos Estados Unidos, em 1991, titularam-se 126 mestres por 100 mil habitantes, em todas as áreas do conhecimento; nas áreas de C&T, esta relação foi de 31 mestres por 100 mil habitantes. Em 2000 estas relações passaram para 165 e 35, respectivamente. No caso do Brasil, em 1991 formavam-se em todas as áreas 4,5 mestres por 100 mil habitantes, passando para 10,8 em 2000 e 15,6 em 2003 (BRASIL, 2004, p. 37).

A meta do governo Lula (2002-2010) é de formar oito mil doutores anualmente. Neste sentido ocorreu um expressivo crescimento das matrículas e das titulações, conforme estabelecido no PNPG (2005-2010) que tem como uma das metas formar até 2010 16 mil doutores em todo o país, o que representa o dobro do que as universidades brasileiras formaram em 2003. Para o ano de 2010 o orçamento do setor deverá ter acréscimo de R\$ 528 milhões.

Porém, a inserção de tais quadros qualificados no mercado não acadêmico, não está garantida, pois o mercado empresarial não está preparado para acolher esta oferta, e os concursos em universidades públicas há muitos anos não se realizam. (MACHADO; ALVES, 2006).

Embora o número de alunos matriculados na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil tenha aumentado persiste a distribuição desigual dos programas de Pós-Graduação entre as regiões brasileiras. Observamos que do total de alunos matriculados nos programas de Pós-Graduação em 2007, a maior concentração encontra-se na região Sudeste, com aproximadamente 51% de matrículas; os outros 49% distribuem-se, de forma desigual,

entre as regiões Sul, com 20%, Nordeste, com 17%, Centro-Oeste, com 7%, e Norte, com 4% (Tabela 3 e Gráfico 1).

Tabela 3 - Número de Programas, Alunos e Docentes na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, por Região – 2007

REGIÕES	PROGRAMAS		ALUNOS		DOCENTES	
	N	%	N	%	N	%
Sudeste	1.236	51	46.681	55	28.257	56
Sul	488	20	16.498	20	9.135	18
Nordeste	412	17	12.302	15	7.969	16
Centro-oeste	170	7	5.669	7	3.230	6
Norte	104	4	3.208	4	2.006	4
Brasil	2.410	100	84.358	100	50.597	100

Fonte: CAPES/MEC, 2009 (ano base 2007).

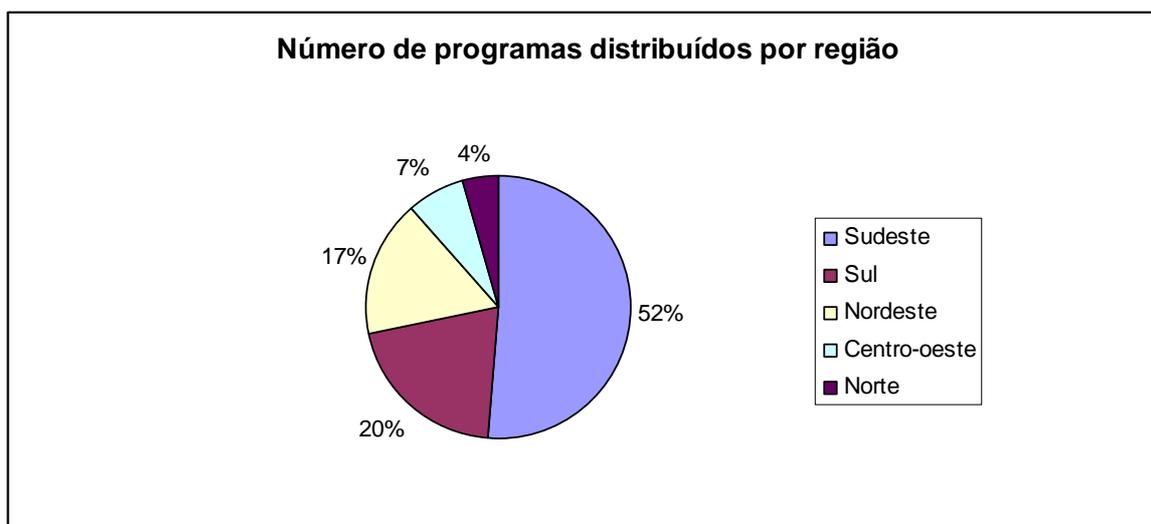


Gráfico 1 - Número de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* distribuídos por região – 2007
Fonte: CAPES/MEC (2009), (ano base 2007).

A distribuição geográfica revela a desigualdade na distribuição dos pesquisadores, no que se refere aos programas de modo geral, que maneira que a Região Sudeste detém 54,1% dos pesquisadores (Tabela 4). As dificuldades regionais para a consolidação da pesquisa e da Pós-Graduação seguem a critérios tanto no financiamento como na avaliação da Pós-Graduação, cuja tendência é “privilegiar os centros de excelência e os programas já consolidados, os quais se concentram nas regiões Sul e Sudeste” (BITTAR, 2005, p. 103). Dessa tendência decorrem a concentração de produção científica, um dos pesos mais significativo da avaliação.

Tabela 4 - Distribuição dos pesquisadores segundo a região geográfica – 2006

Região	Pesquisadores - 2006			
	Doutores c/ dupla contagem	Doutores s/ dupla contagem	Doutores 1/	%
Sudeste	67.612	45.928	33.900	54,1
Sul	32.060	22.269	12.711	20,3
Nordeste	22.217	15.601	9.380	15
Centro-Oeste	9.446	7.011	4.339	6,9
Norte	6.943	4.950	2.313	3,7
Brasil	138.278	95.759	62.643	100

Fonte: CNPq/ Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (2009).

Os chamados “centros de excelência” são priorizados pelo Ministério de Ciência e Tecnologia quanto à distribuição de recursos, com predomínio das regiões Sudeste e Sul, que em 2004 obtiveram aproximadamente 80% dos recursos, ao passo que as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte receberam apenas 12%, 6,7% e 3,1%, respectivamente. Quanto ao financiamento de projetos de pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais em 2003, a região Sudeste recebeu 50% do financiamento, a região Sul, 32,5%, as regiões Nordeste e Norte ficaram com 15% e 2,5%, respectivamente, e a região Centro-Oeste não recebeu nenhum (BITTAR, 2005, p. 104). Existem outros fatores que contribuem para com o desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira, de maneira que:

Acrescem-se a esses fatores a dificuldade que os programas das regiões Norte-Nordeste e Centro-Oeste têm em atrair e fixar jovens doutores, já que a grande maioria desses novos pesquisadores conclui seus cursos de doutorado em centros consolidados de pesquisa, em universidades que já possuem grupos de pesquisa instalados e produção científica reconhecida pelos pares, portanto, não se sentem estimulados a se fixarem em centros considerados “periféricos” e que não recebem os mesmos incentivos financeiros das políticas governamentais. Esse fenômeno pode ser verificado tanto em programas de universidades privadas quanto de universidades públicas, pois ambos os setores têm dificuldades em contratar jovens pesquisadores (BITTAR, 2005, p. 104).

No que diz respeito à área das ciências humanas, área composta por 345 programas, a hegemonia na oferta pertence à educação, com 84 programas, ou 24% do total. Logo em seguida, está posicionada a psicologia, com 56 programas (16%), a história que oferece 51 programas (15%) e a sociologia, com 40 programas (12%). Em seguida, estão as seguintes áreas: geografia (36 cursos), filosofia (31), ciência política (5), antropologia (4), teologia (4) e, finalmente, a arqueologia, com (2) programas de Pós-Graduação (Tabela 5).

Tabela 5 - Número de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, agrupado por Área (ano base 2007)

ÁREA	N	%
Antropologia	15	4
Arqueologia	2	1
Ciência política	17	5
Educação	84	24
Filosofia	31	9
Geografia	36	10
História	51	15
Psicologia	56	16
Sociologia	40	12
Teologia	13	4
TOTAL	345	100

Fonte: CAPES/MEC, 2009.

Esses indicadores da Pós-Graduação brasileira que evidenciam a distribuição desigual entre as regiões do país servem de parâmetro para as políticas articuladas para o ensino superior em seu conjunto.

3.2.1 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

A política de formação de recursos humanos qualificados passou a ter espaço próprio no planejamento governamental somente a partir do II PND (1975/79), compondo um conjunto de ações a serem implementadas pelo Estado visando acelerar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico do país, entre elas a Pós-Graduação é contemplada com um plano específico, o I PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação). As medidas que foram concretizadas em direção a uma política de formação de recursos humanos (CAPES, CNPq, FINEP) foram tomadas devido a percepção do Estado sobre a necessidade de maior autonomia do país no setor de C&T, ora priorizando o pensamento nacionalista, ora em defesa dos interesses do setor produtivo.

Embora a implantação formal da Pós-Graduação no Brasil tenha se dado em 1968, com a aprovação da Lei 5.540, que tratou da Reforma Universitária¹⁰, somente em 1973

¹⁰ Em 1968 o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior. Essa reforma adotou o modelo norte-americano para as universidades brasileiras, substituindo o antigo sistema de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos seqüenciais pelo sistema de créditos.

uma política específica para área de Pós-Graduação teve sua importância reconhecida. Quando então o MEC constituiu um grupo de trabalho que, a partir de estudos, propôs a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), pelo Decreto nº. 73.411 de 4/1/1974, com a incumbência de definir uma política nacional de Pós-Graduação, a qual tomou forma no I Plano Nacional de Pós-Graduação.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), aprovado pela CAPES em 1975, vigente durante os anos do regime militar e aprovado sob os auspícios do governo do general-presidente Ernesto Geisel (1974-1979), estava previsto para ser desenvolvido no período de cinco anos, porém perdurou até 1982.

Os objetivos explícitos no I Plano estavam concentrados em torno do diagnóstico da Pós-Graduação, análise do processo de crescimento e construção de indicadores necessários à expansão do sistema. As justificativas para tal ampliação respaldavam-se nas “transformações ocorridas no país nas últimas décadas, notadamente a urbanização e a industrialização”, as quais exigiam “novas profissões e especialidades”. Além disso, apontava a necessidade de estimular a “produção científica própria e regular” dos pesquisadores brasileiros que estavam vinculados aos “poucos núcleos de produção científica, isolados entre si, com poucos recursos e sem programas orientadores” (BRASIL, 1975, p.15).

Além do mérito de reconhecer que a expansão da Pós-Graduação só seria exequível por uma política indutiva deliberada do Estado e de integrá-la ao sistema universitário, o objetivo principal do I PNPG consistia em:

Transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de Pós-Graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas de conhecimento humano e da cultura brasileira. (BRASIL, 1975, p.17).

Com isso em vista, propuseram-se os programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e o apoio à admissão de docentes para atuar na Pós-Graduação nas Universidades. O recurso à Pós-Graduação *Lato Sensu* foi proposto apenas para qualificar os profissionais dos setores produtivos e de prestação de serviços (COELHO, 1986).

Já o II PNPG aprovado para o período de 1982-1985 enfatiza a Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação de pesquisadores (ou docentes-pesquisadores) para a área científica e tecnológica, sem cogitar as necessidades do ensino superior de quadros mais qualificados. Mantinha como objetivo central “a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas, para o atendimento às demandas dos setores público e privado” (BRASIL, 1982, 1998, p. 24).

O II Plano trazia mais explicitamente a preocupação com a “qualidade, manifestada seja nos profissionais formados, seja nas pesquisas realizadas”. Para acompanhar a qualidade do sistema, acenava-se para a necessidade de se criarem “estímulos e condições favoráveis” para o “aumento qualitativo” dos programas de Pós-Graduação, “acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação” (BRASIL, 1982, p. 27). Para justificar o processo de avaliação, o plano explicitava que a “exigência da qualidade” derivava de três instâncias: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento; desse modo, a avaliação deveria ser um processo a ser implementado para garantir a qualidade dos programas de Pós-Graduação, levando em consideração “o mérito do pedido e os resultados finais esperados” (BITTAR, 2005, p. 26).

Conseqüentemente, o II Plano subscreve inteiramente a manutenção (e o reforço) da duplicidade do sistema universitário brasileiro: um sistema para formação profissional (ensino) em que a Pós-Graduação *Lato Sensu* seria o mecanismo de treinamento avançado e capacitação docente e outro sistema com vocação dirigida para a pesquisa básica e formação de pesquisadores por meio da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, constituindo assim existência dos dois paradigmas predominantes na estrutura universitária brasileira: o da universidade voltadas para a formação dos diferentes tipos de profissionais que irão atender às exigências cada vez mais complexas e sofisticadas de produção de bens e serviços e o da universidade que a isto junta vocação dirigida para a pesquisa básica e capacitação de pesquisadores.

Fica claro que o II Plano optou por uma definição restrita de pesquisa: por este termo apenas a pesquisa original, aquela que faz avançar o conhecimento é a pesquisa que é feita na fronteira de uma disciplina. Também afirma que certas áreas do conhecimento pouca afinidade tem com a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o que pode ser interpretado como afirmação de que a pesquisa original é privilégio de algumas áreas e não de outras. Parece

claro que originalidade não é questão de área, mas de competência individual e quando esta existe, a pesquisa original surge em áreas tão diferentes quanto são as de Administração de Empresas e Biologia Celular, seja ela ‘básica’ ou ‘aplicada’ (COELHO, 1986).

A pesquisa ganhou relevância na Pós-Graduação no âmbito do III PNPG (1986-1989), conseqüência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. O PND, seguindo a política da época, determinava como meta a conquista da autonomia nacional. Diante do contexto, Pós-Graduação teve por função formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição esta reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica. Com objetivo centrado na docência, este intento, contudo, não foi suficiente para superar a tradição da Pós-Graduação (KUENZER; MORAES, 2005).

Para atingir esta meta, o III PNPG priorizou a pesquisa nas Universidades, enfatizando seu papel no desenvolvimento nacional, e a integração da Pós-Graduação ao sistema de ciência e tecnologia (BRASIL, 2004, p. 14). A tônica do III PNPG recaía sobre a necessidade de continuar-se investindo na formação de recursos humanos para a ciência e a tecnologia, pois se admitia que o país não possuía número suficiente de cientistas que pudesse responder às exigências de atingir a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil (BRASIL, 1986).

O III Plano Nacional de Pós-Graduação apresentava os seguintes objetivos: 1) consolidação e melhoria do desempenho dos Programas de Pós-Graduação; 2) institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da Pós-Graduação; 3) integração da Pós-Graduação ao sistema de ciência e tecnologia, inclusive com o setor produtivo (BRASIL, 1986, p. 24).

As diretrizes definidas no III PNPG deveriam desenvolver-se num período de quatro anos – de 1986 a 1989 –, quando passaria a vigorar o IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Este, no entanto, não chegou a ser elaborado durante toda a década seguinte, embora tenham sido publicados, no boletim *InfoCAPES*, vários artigos e documentos oriundos de seminários sobre a Pós-Graduação brasileira, apontando a necessidade de um novo plano que definisse a política para o setor (BITTAR, 2005).

Em 2001, a CAPES promoveu um seminário nacional e reuniu representantes da comunidade acadêmica com objetivo de refletir sobre as lacunas da Pós-Graduação nacional, elaborando então o documento intitulado ‘Pós-Graduação: enfrentando novos

desafios’. Algumas das principais ‘lacunas’ apontadas no documento foram: 1) inexistência do IV Plano Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e de uma adequada política de governo para a educação superior no país; 2) perda de quadros atuantes na Pós-Graduação, devido à ausência de política salarial; 3) insuficiência de infra-estrutura, acervos e recursos para custeio, destacando-se a criação dos Fundos Setoriais e da necessária vinculação entre os programas de Pós-Graduação e os projetos apoiados pelos diferentes Fundos, para que o investimento permita a expansão da base científica nacional e 4) desequilíbrio, tanto em termos regionais como intra-regionais (capitais *versus* interior) e em termos de subáreas temáticas (PÓS-GRADUAÇÃO..., 2001, p. 7).

Em maio de 2004, por meio da Portaria n.º. 046, de 19 de maio de 2004, a CAPES instituiu a ‘Comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, relativo ao quinquênio 2005-2010’. Nesse documento, a comissão considerava a existência de um IV Plano Nacional de Pós-Graduação (vigente de 1998 a 2002), mas afirmava a ausência de sua oficialização baseada no fato de que “seu resultado não parece ter sido assimilado como uma definição de políticas de governo em relação à Pós-Graduação brasileira” (BITTAR, 2005, p. 110).

Atualmente, estamos vivendo o período do V PNPG (2005-2010), aprovado em janeiro de 2005, que incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. No que diz respeito ao período de duração, esse plano se diferencia dos anteriores, pois sua vigência está proposta para um período de cinco anos. Na perspectiva de uma política de ação, podemos dizer que este é um dado interessante já que uma proposta de ação de maior duração é o “mínimo que se exige para o delineamento, para implementação e para avaliação de qualquer política consistente” (SEVERINO, 2006, p. 53).

O V PNPG incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da nossa sociedade. Este novo plano também defende a idéia que a Pós-Graduação tem a tarefa de produzir profissionais qualificados para atuar em diferentes espaços sociais, contribuindo para a modernização do país. Reconhecendo que a Pós-Graduação é a etapa da educação mais bem sucedida no conjunto do sistema educacional brasileiro, destacando que essa condição é fruto de políticas indutivas desenvolvidas nos últimos anos com o apoio da sociedade acadêmica brasileira.

O novo plano tem como um dos seus objetivos fundamentais “uma expansão do sistema de Pós-Graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (BRASIL, 2004, p. 9).

O V PNPG faz um diagnóstico da situação atual da Pós-Graduação no Brasil e apresenta tabelas e dados estatísticos que comprovam crescimento expressivo ao longo dos anos e destaca o orçamento necessário para implementação do plano: prevê o acréscimo do orçamento de bolsa e fomento no valor de 1,66 bilhões, em seis anos; para o corpo docente da Pós-Graduação, necessário para atender às demandas do PNPG 2005-2010, exigirá recursos adicionais da ordem 1,6 bilhão, consideradas todas as agências federais e estaduais que fornecem recursos sob formas de bolsas e auxílios conexos para a Pós-Graduação. Assim, o total de recursos necessários para implementação do PNPG 2005-2010 será de 3,26 bilhões de reais, distribuídos ao longo de seis anos (BRASIL, 2004).

Embora tenham ocorridos avanços, o documento registra que um dos principais problemas da Pós-Graduação no país ainda persiste: a distribuição desigual entre as regiões do Brasil. Esse problema é identificado em todos os Planos anteriores e em vários documentos e artigos que discutem a problemática da Pós-Graduação no Brasil. Baseado no Seminário *Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios*, realizado pela CAPES em 2001, por exemplo, que apresentava essa preocupação colocando o desequilíbrio, tanto regional quanto intra-regional (capitais versus interior), como uma das lacunas da Pós-Graduação. Algumas lacunas, apontadas no referido Seminário, são retomadas no V PNPG, dentre essas, as questões das desigualdades regionais, a necessidade de repensar os recursos com uma proposta orçamentária para a Pós-Graduação e do modelo organizacional vigente.

O novo modelo do PNPG diz que seus objetivos da Pós-Graduação nos próximos anos são:

- O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;
- A formação de docentes para todos os níveis de ensino;
- A formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2004, p. 59).

Além destes objetivos, deve-se destacar a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País. As metas deste projeto de expansão e equilíbrio necessitam se ancorar na qualidade, estabilidade e pertinência. Percebe-se nessa proposta que:

É preciso destacar a evidência de um discurso economicista e utilitarista permeando a necessidade de ‘formação de quadros’ qualificados para atuar em vários âmbitos da sociedade, além de mencionar a necessidade de formar perfis profissionais para atuar em setores acadêmicos e não acadêmicos. Nesse sentido, o foco privilegiado na discussão recai sobre o ensino e não sobre a pesquisa e a formação de pesquisadores com vistas à melhoria da qualidade de vida no nosso país (SANTOS, 2008, p. 101).

A Reforma da Educação Superior do Governo Lula, com relação à Pós-Graduação, nos leva a afirmar que as bases desse documento põem ênfase na dimensão do ensino como formação de quadros/recursos humanos, havendo a predominância de uma perspectiva mercantil-utilitarista-imediatista-tecnicista-privatista. Isto porque defende um modelo que reduz o tempo de titulação e as exigências e rigidez do sistema, a exemplo de o mestrado ser condição indispensável para o doutorado (SIQUEIRA, 2006).

3.2.2 Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES

A avaliação das instituições de educação superior, no Brasil, constitui um processo que vem se desenvolvendo desde os anos 1970, no que diz respeito ao Sistema de Pós-Graduação e Pesquisa. A partir dos anos 1990 é que o processo de avaliação global das instituições vem desafiando as relações entre o Estado, a universidade e a sociedade, tendo em vista suas características intrínsecas e seus efeitos sobre os sistemas de educação superior.

O modelo nacional de avaliação da educação superior no Brasil coordenado pelo MEC engloba diversos processos de certificação que visam reconhecer os cursos: autorização, reconhecimento, credenciamento e recondução, tais como, para o ingresso no ensino superior temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o exame Vestibular; a auto-avaliação e avaliação interna das IES (PDI); Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e Avaliação dos Cursos de Graduação.

A rápida expansão da Pós-Graduação brasileira, especialmente nos primeiros anos da década de 1970, levou a CAPES, a pensar na formulação de um mecanismo de acompanhamento e de avaliação do sistema. Após uma sondagem de experiências já existentes, inclusive internacionais, a CAPES implantou em 1976 um sistema de avaliação de todos os Programas de Pós-Graduação, em todas as áreas do conhecimento, fatores que

lhes dão um caráter de experiência pioneira. Esse sistema foi implantado gradativamente e proporcionou de imediato, dois resultados: 1) acompanhar a evolução da Pós-Graduação brasileira e, por meio de um conjunto de critérios, avaliar a qualidade dos Programas de Pós-Graduação; e 2) facultar a elaboração de mecanismos mais adequados de apoio institucional, ou seja subsidiar a agência na alocação dos recursos destinados a bolsas de estudos e auxílios institucionais (BARROS, 1998).

Os objetivos da avaliação da Pós-Graduação são assim definidos:

- Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos programas de mestrado e doutorado brasileiros – exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC;
- impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- contribuir para o aprimoramento de cada programa de Pós-Graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da Pós-Graduação;
- oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da Pós-Graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e Pós-Graduação (CAPES, 2009).

A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende os processos de Acompanhamento Anual e de Avaliação Trienal do desempenho dos programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os dois processos – Avaliação das Propostas de Cursos Novos e Avaliação dos Programas de Pós-Graduação – são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo um só Sistema de Avaliação.

O Acompanhamento Anual é realizado no período compreendido entre os anos de realização das avaliações trienais. Tem por objetivo o estabelecimento de um diálogo entre

a CAPES e as instituições promotoras de programas de mestrado e de doutorado com vistas à orientação dos programas de forma que possam elevar a qualidade de seu desempenho e superar os problemas que eventualmente estejam a enfrentar. A Avaliação Trienal é realizada ao final de cada triênio, sendo o ano de sua realização estabelecido pela seqüência histórica do processo de avaliação da CAPES. Os resultados da avaliação de cada programa são apresentados na ‘Ficha de Avaliação’ definida pelo CTC, e ao final, o conceito correspondente ao seu desempenho no triênio, na escala de 1 a 7. Os resultados da Avaliação Trienal realizada pela CAPES, além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição relativa de cada programa no contexto de sua respectiva área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais de investimento na pesquisa e na Pós-Graduação e fundamentam as deliberações do Conselho Nacional de Educação sobre quais programas de mestrado e de doutorado obterão, para vigência no triênio seguinte, a renovação de seu ‘reconhecimento’ (CAPES, 2009).

A avaliação, desde que foi instituída em 1976, teve periodicidade anual, depois bianual e a partir de 1998 passou a ser trienal. Sendo de conhecimentos dos programas, os critérios de avaliação foram sofrendo alterações e se consolidando ao longo dos anos. No princípio a classificação foi pontuada por conceitos A, B, C, D e E, hierarquizada do melhor ao pior desempenho. No “Modelo CAPES de avaliação¹¹” introduzido partir de 1998, os critérios de aferição da qualidade passaram a incluir novos procedimentos, ou seja, os programas de Pós-Graduação são avaliados em seu conjunto – programas de mestrado e doutorado – tendo como parâmetro o nível de excelência internacional. As avaliações agora, são pontuadas em números, numa escala de 1 a 7, sendo a nota “3” estabelecida como padrão mínimo de desempenho para validação nacional dos diplomas emitidos pelos programas de Pós-Graduação. Os programas que não possuem um desempenho qualificado recebem notas “1 e 2”, que o reprovam, a promulgação da consolidação dos programas é expressa pelas notas “4 e 5”, que indicam um desempenho bom e muito bom, respectivamente.

A atribuição das notas 6 e 7 seguem critérios de alta qualificação e desempenho e de liderança nacional do Programa. São candidatos aos conceitos 6 e 7, os Programas que atenderem aos seguintes critérios mínimos:

¹¹ Expressão utilizada por Sguissardi (2006) para significar o atual formato da avaliação da CAPES, em vigor desde os anos de 1996-1997.

1. Conceito Muito Bom nos cinco quesitos avaliados¹²;
2. Média de produção bibliográfica por docente permanente de 21 pontos, ou seja, cerca de 20% acima da necessária para conceito Muito Bom (o equivalente em pontos a 1,5 artigo em periódico internacional A por docente por ano);
3. Número de titulados de doutorado correspondente a, no mínimo, 80% do total de docentes permanentes no decorrer de todo triênio.

As alterações que foram sendo efetuadas no processo de avaliação da CAPES no decorrer dos anos são apresentadas no Quadro 5:

ANO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
1980	Teve início as visitas de pares aos programas de Pós-Graduação
1982	Os resultados das avaliações deixaram de ser reservados, passando a ser divulgados individualmente
1984	Os programas adquiriram o direito de solicitar reconsideração de suas avaliações em caso de julgarem prejudicados com o conceito obtido
1985	Os conceitos foram divulgados para todos os programas e não apenas para aqueles que haviam sido avaliados
1988	Os recursos da informática permitiram que a avaliação fosse, em parte, realizada por meio eletrônico
1992	As comissões de pares acadêmicos passaram a receber amplo material de apoio, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos para realizar a avaliação externa, com visitas <i>in loco</i>
1994	As avaliações passaram a ser feitas em duas etapas
1998	O sistema foi modificado, tendo em vista a estabilidade atingida – 79% dos programas de mestrado e 90% dos doutoramentos atingiram classificação A ou B
A partir de 1998	Neste período houveram três avaliações trienais: 1998-2000; 2001-2003 e 2004-2006, utilizando no novo Modelo CAPES de avaliação.

Quadro 5 - Evolução dos critérios de avaliação

Fonte: Leite (2002, p. 94).

As principais características do novo “Modelo CAPES de Avaliação” introduziu a idéia de Programa, e não mais o mestrado e o doutorado serem avaliados isoladamente; atenção especial foi dada à constituição de linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas de pesquisa, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisas, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos programa; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER;

¹² Os critérios de avaliação trienal do último triênio (2004-2006) foi composto pelos seguintes quesitos: 1) Proposta do programa (sem atribuição de peso); 2) Corpo docente (peso de 30%); 3) Corpo discente, teses e dissertações (peso de 30%); 4) Produção intelectual (peso 30%) e 5) Inserção social (peso 10%)

MORAES, 2005, p. 1347). O novo modelo também tem a preocupação de investir na produção científica e na formação de pesquisadores, reforçando a proposta do III PNPG combinado com o I Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-89), “deixando de lado a preocupação específica com a formação de docentes, uma das razões da criação do ‘sistema’ de Pós-Graduação” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

O Modelo CAPES de avaliação vem sendo objeto de estudo de diversos especialistas na área que analisam a Pós-Graduação brasileira, tais como: José Dias Sobrinho, Dilvo Ilvo Ristoff, Adolfo Stubrin, José Silvério Baia Horta, Maria Célia Marcondes de Moraes, Acácia Zeneida Kuenzer, Fernando Spagnolo, Maria Gladys Calhau e Valdemar Sguissardi. Esses estudos tratam de questões como: qual o sentido da avaliação; qual a contribuição para universidade; quais conseqüências para educação superior; qual tem sido a contribuição para o desempenho dos programas de Pós-Graduação.

O sistema CAPES de avaliação, ao longo de seus mais de 30 anos de experiência, teve resultados excepcionais, ao estabelecer parâmetros de qualidade para a Pós-Graduação brasileira, que é hoje reconhecida internacionalmente. Parte deste sucesso deve-se ao uso sistemático de indicadores de produtividade acadêmica e a combinação destes indicadores com procedimentos de revisão por pares, que avaliam os dados disponíveis e dão legitimidade ao processo. No entanto, a CAPES apresenta algumas limitações para a operacionalização desse Sistema, que são identificados por Simon Schwartzman como:

- 1) Dificuldade de estender os critérios e procedimentos de avaliação próprio das ciências básicas da natureza para as áreas aplicadas e de ciências sociais e humanas; 2) a dificuldade em lidar com áreas novas, ou interdisciplinares, que não se enquadram facilmente nos moldes das disciplinas mais tradicionais e institucionalizadas; 3) a dificuldade de controlar a diversificação cada vez maior do sistema de Pós-Graduação no país, com a proliferação dos MBA, dos cursos de extensão, de convênios e títulos conjuntos com universidades estrangeiras, cursos semipresenciais e por internet, etc; e 4) finalmente, valorizar excessivamente o lado acadêmico da atividade de pesquisa, em detrimento de seu lado mais aplicado e prático (SCHWARTZMAN, 2008, p.32).

Outros dois problemas que comprometem a pesquisa e a produção científica, segundo Simon Schwartzman estão relacionados com a própria existência do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e à maneira pela qual estão instituídas as universidades públicas brasileira. O MCT por possuir uma estrutura burocrática de grande porte – mas

com poder limitado – nunca conseguiu efetivamente, coordenar as atividades de pesquisa no país e vinculá-las ao sistema produtivo. “Disputa recursos e o controle dos gastos de ciência e tecnologia com outros setores do governo, ao invés de se dedicar, como seria preferível, a um papel de coordenação efetiva e ampla das políticas de ciência e tecnologia do país” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 32). A maior parte dos gastos governamentais com pesquisa é feita por meio de outros ministérios como: Educação, Saúde, Energia e até militar. Ressalte-se que o Estado de São Paulo, principalmente, possui suas próprias instituições de pesquisa, como a Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e outros institutos estaduais de pesquisa que não respondem ao sistema federal.

Quanto às dificuldades encontradas nas universidades públicas, a maior parte da pesquisa está concentrada nas universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) e algumas federais, como as do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul). Por fazerem parte do serviço público federal ou estadual, “respondem, sobretudo, aos interesses e orientações de professores e funcionários que não se dedicam à pesquisa como atividade principal”. Elas estão submetidas a uma dupla rigidez, “uma derivada de normas burocráticas da administração pública, outra das pressões dos sindicatos docentes, estudantis e de funcionários administrativos”, impedindo-as de ter uma administração de recursos humanos flexível, prestar serviços e gerar recursos próprios legalmente (SCHWARTZMAN, 2008, p. 32).

Apesar das dificuldades, o país vem se destacando internacionalmente com sua produção científica, as várias instituições universitárias, principalmente as privadas, buscam ocupar o lugar da formação de alto nível e da pesquisa acadêmica, mas que ainda prevalece nas instituições públicas. Estas, por sua vez, buscam estabelecer relações mais firmes de cooperação com o setor privado e governamental.

3.3 A pesquisa na área da Educação

A pesquisa científica no campo da Educação é uma atividade regularmente existente no Brasil desde fins da década de 1930. A pesquisa sistemática encontrou um espaço específico de produção, formação e estímulo que pode ser remetido a 1938, com o reconhecimento da importância da pesquisa em Educação, quando se instalou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Na época, o INEP tinha a finalidade de desenvolver investigações a respeito dos problemas de ensino nos seus diferentes aspectos,

procurando subsidiar a administração pública na tomada de decisões sobre problemas relacionados ao sistema educacional e, posteriormente, com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1956, acompanhado de seus Centros regionais em: São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais. Esses centros tiveram importante papel no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo da pesquisa de caráter empírico; e contribuíram para certa institucionalização da pesquisa, ao organizar fontes de dados e implantar grupos voltados à pesquisa na área de educação em universidades (GOUVEIA, 1971).

A relação entre Pós-Graduação e pesquisa está na própria ordem dos termos empregada na expressão “Pós-Graduação e pesquisa”, conforme afirma Alceu Ravello Ferraro “a Pós-Graduação precedeu, pois, a pesquisa no Brasil” (FERRARO, 2005, p. 49). Ao invés de ter se manifestado como resultado de uma prática consolidada de pesquisa, a Pós-Graduação foi criada com o propósito explícito de promover a pesquisa na ainda principiante universidade brasileira. A pesquisa que deveria ser função básica da universidade e condição precípua da graduação passou a ser vista e tratada como função da Pós-Graduação, e esta, por sua vez, como o *locus* da produção do conhecimento.

A influência nesse tipo de encaminhamento da Pós-Graduação deve-se ao caráter de urgência que lhe deu o regime militar (1964-1985), em função do ambicioso projeto de desenvolvimento nacional, com vistas a elevar o país à condição de potência mundial. Essa importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que o governo militar fosse incentivado a formar recursos humanos de alto nível (principalmente nas áreas técnicas), visando à implantação do projeto de modernização conservadora: as universidades públicas foram as escolhidas para atingir esse fim. Nelas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, foram criados programas de mestrado e mais tarde, de doutorado. Além disso, foram estimuladas as atividades de pesquisa (OLIVEN, 2002).

O desenvolvimento da pesquisa em educação pode ser identificado por dois períodos marcantes, distinguidos pelo tipo de espaço onde se realizam privilegiadamente as investigações: do final da década de 1930 até aproximadamente os anos de 1970, temos uma primeira etapa em que a pesquisa acontece no âmbito de institutos e centros ligados a órgãos governamentais e, mais raramente, em núcleos de pesquisa vinculados a entidades privadas. O segundo se configura a partir de fins da década de 1960 e início da década de 1970, com a criação dos primeiros programas de Pós-Graduação em Educação, em que,

gradativamente, a Pós-Graduação vai se constituir como o foco privilegiado de geração de pesquisas no meio universitário (TEIXEIRA; MAGID NETO, 2006).

A participação das universidades nesse campo era pouco expressiva, sendo a pesquisa deixada num segundo plano:

A maior parte, porém dos trabalhos realizados por professores universitários resulta de esforços individuais relacionados com interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário (GOUVEIA, 1971, p. 10).

As universidades não estavam preparadas para desempenhar as funções atribuídas pela Reforma Universitária de 1968, em que se determinava que as instituições de ensino superior brasileiras adotassem o modelo de Universidade moderna, associando o ensino e pesquisa. Portanto, a universidade tinha o papel de formar pesquisador e desenvolver a tecnologia que o país precisava, para isso era necessário fornecer-lhe recursos que possibilitassem exercer adequadamente atividades acadêmicas (ensino e pesquisa), assim:

Com a transferência da responsabilidade de gerar pesquisa para a universidade, [houve] uma descontinuidade radical: porque a universidade estava conceitual e administrativamente despreparada para tal empreitada, porque encontrou quadros da área educacional teórica e praticamente desguarnecidos, porque as instituições que vinham assumindo a tarefa da pesquisa educacional, mesmo que de maneira incipiente, não foram absorvidas (em suas experiências institucionais e em suas finalidades) pelos programas de Pós-Graduação (WARDE, 1990a, p. 70).

Apesar das dificuldades, a pesquisa educacional toma impulso com a criação e consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Tais pesquisas visavam à formação de recursos humanos para a docência e a investigação qualificada, cujos resultados foram se avolumando em Dissertações de Mestrado e em Teses de Doutorado que são, concretamente, a prova viva da elaboração sistemática dos conhecimentos no campo da educação.

3.3.1 Fases da pesquisa na área da Educação

A crescente produção acadêmica desencadeia um novo tipo de estudo, que surge ante a necessidade de analisar a proliferação de pesquisas e centros de pesquisa na área das ciências da educação. A complexa diversidade de temas estudados, os modismos metodológicos, as variadas estratégias de pesquisa, a diversidade de técnicas e instrumentos, o significativo aumento da massa crítica nos centros de pesquisa, justificam o estudo sobre a pesquisa desenvolvida particularmente nos Programas de Pós-Graduação. Diversos são os motivos que têm levado os pesquisadores a analisar a produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação, tais como:

Questões como o tipo de pesquisa, sua qualidade, núcleos temáticos desenvolvidos, métodos e técnicas predominantes, tendências teórico-metodológicas, produtividade dos cursos, prioridades políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica desses cursos (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p.43).

Analisando a literatura recente sobre a pesquisa na área da educação no Brasil, nota-se também que o momento atual é caracterizado por uma postura reflexiva, isto é, um “interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento” (ANDRÉ, 2001, p. 52). Desta tendência decorrem os estudos investigativos do tipo “estado da arte” que proliferaram em diferentes campos da pesquisa em educação na última década, ampliando e diversificando as contribuições das revisões bibliográficas da produção científica em educação.

Um dos primeiros estudos que faz uma análise da produção discente na área de educação é o de Aparecida Joly Gouveia (1971) – considerado como referência básica neste assunto – a autora identifica e classifica três períodos que caracterizam as tendências da pesquisa em educação no Brasil, a partir dos anos 1940 até 1971. Segundo a autora, de 1940 a 1955 predominam estudos de natureza psicopedagógica; de 1956 a 1964 estudos com enfoque sociológico; e de 1964 a 1970 estudos de natureza econômica.

No primeiro período (1940 a 1955) predominou um enfoque psicopedagógico e temáticas como desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, processos de ensino e instrumentos de medida e aprendizagem, neste período ocorreu a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP).

No segundo período que abrange a segunda metade da década de 1950 e parte da década de 1960, teve início com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPE). O foco foi deslocado para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. O contexto vivido nesse período, com o país em pleno ciclo ditatorial e almejando integrar processos democráticos nas práticas políticas, a expansão da escolaridade da população e o acesso à escola pública constituem objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais. Destacaram-se a relação escola-sociedade, organização social da escola, aspectos culturais e regionais, entre outros.

O terceiro período iniciou em 1964; teve o predomínio temático dos estudos de natureza econômica, técnicas programadas de ensino e apareceram trabalhos sobre a educação como investimento e como formação de recursos humanos. A partir de 1964 instaurou-se um novo modelo político-econômico, o governo redirecionou as perspectivas sociopolíticas do país. Foram enfatizadas planejamento dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e o ensino profissionalizante. A política científica passou a ser definida num contexto de macro planejamento, redirecionando os esforços e os financiamentos no ideário da política desenvolvimentista, e a pesquisa na área de educação partiu desse cenário como objeto de estudo. Também contribuiu para esta terceira fase a institucionalização da Pós-Graduação, com o Parecer nº 977/65. (GOUVEIA, 1971; 1976).

Estudos complementares neste sentido, também foram feitos por Cunha (1979) e Mello (1983), identificando um quarto período, a partir de 1971. Completando a exposição de Gouveia sobre as três primeiras fases de evolução da pesquisa em educação, Luiz Antonio Cunha admite uma “quarta fase”, inaugurada em 1971, e que se caracterizou pelo papel preponderante desempenhado pelos Programas de Pós-Graduação com as primeiras produções, os quais começaram a centralizar a pesquisa em educação, quer como dissertações dos alunos, quer como pesquisas encomendadas por órgãos governamentais, ou como pesquisa de docentes. Ao invés de tendências, Cunha prefere falar de “orientações viesadas” e destaca o legalismo, o idealismo, o estrangeirismo, o economicismo, o sociometrismo, o psicologismo, o sistemismo e o computacionismo. A tese da “quarta fase” contagiou os que escreveram sobre a pesquisa em educação na Pós-Graduação, a partir da publicação do Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, onde o professor Luiz Antonio Cunha fez sua exposição: “ser defensável a afirmação de que a maioria absoluta [...] das teses consiste em trabalhos de

pesquisa, sendo minoria aquelas que contêm projetos específicos ou [são] produtos de especulação” (CUNHA, 1979, p.4).

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 Guiomar Namó de Mello acrescenta como quarto período o “aparecimento de trabalhos sobre política educacional, quase ausente até então, e de trabalhos de análise institucional e organizacional” (MELLO, 1983, p.4).

Silvio Sánchez Gamboa também identifica o quarto período a partir de 1971 e confirma o reaparecimento dos estudos psicopedagógicos com preocupação técnica (avaliação, currículo, metodologia do ensino, programas e outros estudos) e o aparecimento de estudos mais amplos com relação à política educacional (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

As tendências da pesquisa na área da educação, abordadas anteriormente, foram definidas a partir dos interesses dos pesquisadores por conhecer as várias técnicas utilizadas no tratamento dos dados, as temáticas predominantes, as áreas das ciências humanas que mais influenciaram, ou da qual dependeram os estudos sobre a educação, sejam estas, relacionadas com a psicologia, a sociologia, a economia ou a política, e por revelar as influências ideológicas que, qualificadas como parâmetros enviesados ou “ismos”, orientaram a pesquisa em educação (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

O aparecimento de um referencial mais crítico nas temáticas da pesquisa na área de educação ocorre no final na década de 1970 e início de 1980, num contexto político e social em que:

Num *primeiro momento*, a sociedade é cerceada em sua liberdade de manifestação, tendo em vista a vigência da censura, em que se impõe uma política econômica de acúmulo de capital para uma elite, e em que as tecnologias de diferentes naturezas passam a ser prioritárias. Em um *segundo momento*, deparamo-nos com movimentos sociais diversos que emergem e continuam a crescer, criando espaços mais abertos para manifestações socioculturais e para crítica social, inaugurando-se um período de transição, de lutas sociais e políticas, que constroem a lenta volta à democracia. A pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social, e, na década de 80, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passam a ser a grande fonte de produção da pesquisa educacional – a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista (GATTI, 2001, p.68, grifo do autor).

Os textos publicados do início a meados da década de 1980 passaram a revelar um tom negativo em relação às condições de produção da pesquisa nos programas pós-graduados, pois o lugar subordinado da pesquisa em relação ao ensino provocou uma crítica às “áreas de concentração” em contraposição às “linhas de pesquisa”. Dentre as causas e conseqüências da subordinação da pesquisa ao ensino, são apontadas: a falta de condição nas universidades; ausência de tradição de pesquisa nos meios educacionais; baixo respaldo das agências de fomento; ritualização e burocratização dos cursos, além das exigências credencialistas que têm nas normas do Conselho Federal de Educação (CFE) e na sistemática de avaliação da CAPES, seus pontos máximos de evidência (WARDE, 1990a, p. 68).

O modelo imposto de áreas de concentração priorizava o ensino de disciplinas obrigatórias e eletivas de domínio conexo e relegava ao segundo plano a pesquisa e a problematização da realidade. A mudança de áreas de concentração para linhas de pesquisa, com o objetivo de superar esse modelo, centralizado no ensino e estruturar os programas com base nas de linhas de pesquisa dando prioridade à produção do conhecimento, foi implementada durante a década de 1990 (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003).

Outro estudo que também colabora com a análise das temáticas das dissertações e teses, foi publicado em 1993 em continuidade a um projeto do CNPq denominado “Avaliação & Perspectiva¹³”, sob a responsabilidade da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, intitulado *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-91*. Este estudo foi claramente inspirada na pesquisa de Miriam Jorge Warde, intitulada A&P : da trajetória das dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A pesquisa de Miriam Jorge Warde teve como objeto de estudo a produção de dissertações e teses da Pós-Graduação em Educação no período de 1982-1991 e buscou caracterizar, avaliar e indicar suas tendências e perspectivas. Foram analisados 11 programas de mestrados e dois de doutorado e tabulados os dados de 3.001 dissertações e 280 teses. Os resumos das dissertações e teses foram utilizados como fontes. Os dados coletados foram armazenados num banco de dados que possibilitou a geração de relatórios parciais. Os resumos foram tabulados por assunto e subdivididos em grupos temáticos. Em cada resumo foram destacados dois assuntos declarados: o principal e o secundário

¹³ A&P – Avaliação & Perspectiva: projeto criado pelo CNPq que teve como objetivo analisar a situação e a evolução das áreas de conhecimento dos programas de Pós-Graduação, por meio de uma análise crítica do estado de uma subárea (ou mesmo da área) a fim de radiografá-la e assim poder abrir caminho para consolidar o que se apresenta bem e superar o que se apresenta problemático (CURY, 1993, p. 3).

Considerando o grau de dispersão dos assuntos nas 3.281 dissertações/teses tabuladas foram agrupados em quinze categorias e, dentre estes, destacaram-se somente os dez assuntos principais e os nove assuntos secundários com maior incidência, que resultou na elaboração de uma lista categorizada de assuntos (WARDE, 1993).

O resultado desta pesquisa demonstrou que a soma dos 19 assuntos representou 38,3% do total de temas mais abordados nas teses e dissertações; um dado que evidencia a enorme dispersão temática na área da educação, o que significa um índice baixo e que reúne os assuntos com maiores incidências, enquanto todas as demais temáticas atingem o índice de 61,7%. A preferência por assuntos de caráter pedagógico foi a que obteve maior frequência, dentre os 19 assuntos (38,3%) do total.

Em outro estudo anterior a este a autora concluiu que a tendência temática das pesquisas produzidas no âmbito da Pós-Graduação os temas são irrelevantes e socialmente pouco significativos, quando afirmou que:

Boa parte aponta os avanços temáticos, por decorrência de novas abordagens, mas enfatiza a tendência à escolha de temas irrelevantes, socialmente pouco significativos, desligados dos interesses do conjunto da população. – por conta do estrangeirismo e modismos que grassam na área – bem como apontam o caráter fragmentário e descontínuo dos temas selecionados (WARDE, 1990a, p.69).

A produção científica em educação tem sido tema de estudos não só na produção dos pesquisadores do próprio campo do conhecimento como também por estudiosos de outras áreas. As dissertações, como formas de expressão da literatura considerada cinzenta, vêm se constituindo em potencial importante, mas pouco explorado, de contribuição às ciências. A análise da produção discente como um dos resultados da Pós-Graduação e geração de novos conhecimentos contribui para que:

A educação, enquanto área de produção do conhecimento científico, também precisa ter suas teses avaliadas para se ter uma perspectiva de como está seu desenvolvimento em termos de várias características. É particularmente relevante pesquisar como estão as teses nesta área, já que é esperado que a pesquisa em educação tenha impacto na comunidade como um todo e no próprio desenvolvimento científico (WITTER 1996, p. 194).

Com o objetivo de verificar as pesquisas que tratam da produção discente em educação foi efetuado um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da CAPES e na

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os termos de busca: Pós-Graduação em Educação, produção discente, temáticas – dissertações, produção científica. Foram encontradas 12 dissertações e 5 teses, sendo que onze pesquisas (11) foram produzidas no período de 2000 a 2009, seguidos por quatro (4) da década de 1990, uma (1) em 1987 e uma (1) em 1972, conforme lista a seguir:

ALMEIDA, R. Avaliação das teses de mestrado na área de Educação no Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1972.

ANJOS, L. dos. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: tendências temáticas das dissertações (1977-2000). Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da informação)-PUC-Campinas / UFPR, 2001.

CARLAN, P. A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, 1996

GOMES JUNIOR, D. P. Pesquisas sobre o negro e a educação propostas da década de 1980 e análise de dissertações do programa de Pós-Graduação em educação da UFPE. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

FIORENTINI, D. Rumos da pesquisa brasileira em Educação matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação. Tese (Doutorado em Educação)-Unicamp, 1994.

IVASHITA, S. B. Produção discente do mestrado em Educação da UEM (1993-1999). Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SILVA, M. R. da. Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1998-2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, 2004.

MEGID NETO, J. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

PAIVA, A. M. de. Rumos e perspectivas do egresso do programa de Pós-Graduação stricto-sensu em Educação PUC-Campinas (1993-2004). Dissertação (Mestrado em Educação)- PUC-Campinas, 2006.

PENA DE FLORES, E. D. **A Pós-Graduação em Educação: o Caso da Unicamp na opinião de professores, ex-alunos e alunos.** Tese (Doutorado em Educação)-Unicamp, 1995.

SILVA, R. H. dos R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SANTOS, A. L. F. dos. **A Pós-Graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação)-UFPE, 2008.

SANTOS, M. J. C. dos. **O percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN: a trajetória dos egressos mestres e doutores no período 1981 a 2005.** Dissertação (Mestrado em Educação)-UFRN, 2006.

SILVA, L. D. da. **História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1987-2007).** Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, 2008.

SILVA, M. S. F. da. **O mestrado em educação da UEL: um estudo das dissertações 1995-2006.** Dissertação (Mestrado em Educação)-UEL, 2008.

WASSEM, J. **A produção científica de um programa de Pós-Graduação em Educação: um estudo sobre a FURB.** Dissertação (Mestrado em Educação)-FURB, 2007.

Esses dados demonstram que o interesse por estudos da produção discente se intensificou no século XXI, e essa incidência pode ser justificada como:

Com o surgimento e consolidação dos Cursos de Pós-Graduação cresce a produção de pesquisas e sua correspondente análise se torna mais complexa. Daí porque esse tipo de análise sobre as tendências da pesquisa educacional, pela complexidade implícita no aumento e na diversidade da produção, exige estudos que incluam novos elementos e abordagens mais abrangentes (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 45).

Alguns desses trabalhos acadêmicos são estudos mais gerais do *Estado da Arte* dessa produção, outros fazem análises de aspectos mais específicos, como tendências de temas, métodos ou paradigmas de pesquisa. Os temas ou assuntos predominam em

determinados períodos e depois são superados ou substituídos por outro, sob a influência externa e interna, portanto:

É consensual, nessa literatura, ser apontada a diversidade de assuntos abordados nas pesquisas em educação, bem como os `modismos` ou `flutuações` temáticas e metodológicas ao longo das décadas. Esses modismos conduzem as investigações ao sabor das políticas governamentais e das diretrizes das agências de fomento, como também, e principalmente, ao sabor de movimentos gestados em outros países, como Estados Unidos, França, Inglaterra, Alemanha, Espanha, etc. Fazem ecoar, aqui, teorias e metodologia lá propostas ou revitalizadas algum tempo atrás e, muitas vezes adequadas tão somente a situações educacionais bem distintas das nossas (MEGID NETO, 1999, p. 18).

Para o autor Jorge Megid Neto, historicamente, temos três fases metodológicas da pesquisa educacional, com características relativamente distintas. Os limites de início e término de cada período não são bem definidos, podendo haver certa superposição parcial na passagem de uma para outra.

A primeira fase, da década de 1940 até meados dos anos de 1970, predominou os métodos quantitativo/estatísticos e empírico-indutivos; a segunda fase começou a se desenhar ao final da década de 1970, com o surgimento dos estudos descritivos da realidade, tipo estudo de caso, estudo etnográfico, ou estudo fenomenológico, bem como com as pesquisas de intervenção, tipo pesquisa-ação ou pesquisa-participante. Os métodos qualitativos passaram preponderar sobre os quantitativos a partir de então. A terceira fase é identificada nos últimos anos da década de 1980, onde surgiram os primeiros debates redimensionando a disputa entre abordagens qualitativas e abordagens quantitativas. Passaram ser discutidas quais abordagens seriam mais adequadas às pesquisa, tendo em vista o problema a ser estudado, o objeto de investigação, as condições de trabalho, as hipóteses e outras variáveis. A metodologia da pesquisa passou a ser compreendida de forma articulada e independente do objeto de investigação e dos propósitos e metas do trabalho (MEGID NETO, 1999).

Outras questões são apontadas relativas à teoria e ao método que surgiram nas décadas de 1980 até meados dos anos 1990 e deram novo impulso aos trabalhos e alimentaram alguns grupos pesquisa. Esses estudos apontam para a dificuldade de se construir, na área, categorias mais consistentes que abarquem a complexidade das questões educacionais, como a preocupação das condições determinantes dos fatos educacionais e mecanismos internos às escolas, “essa dificuldade fez com que a investigação em educação

mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos, de outro as chamadas teorias sócio-construtivistas” (GATTI, 2001, p. 69).

Nesse período, também se consolidaram grupos de pesquisa em algumas subáreas, tanto por necessidades institucionais – avaliações dos órgãos de fomento à pesquisa – quanto pela maturação dos grupos já constituídos em décadas anteriores e que vinham desenvolvendo trabalhos integrados. A criação de associações nacionais por área de conhecimento foi uma das estratégias acionadas pela CAPES, com o objetivo de consolidar a Pós-Graduação no país. Destacam-se, nesse movimento, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) na década de 1980¹⁴, e as reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que a partir da década de 1970, teve papel marcante na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa na área de educação e questões a elas ligadas.

Assim a ANPEd e outras associações que foram criadas:

[...] surgiram ou foram induzidas para serem braços do Estado e, no encaminhamento dessa proposta, não se discutiu se a pesquisa tinha de anteceder a Pós-Graduação ou se a Pós-Graduação é que produziria condições de pesquisa. A idéia era a de desencadear uma Pós-Graduação em todas as áreas onde a pesquisa fosse precária ou extremamente limitada. E na área de humanas, especialmente na educação, isso era ainda mais acentuado. (Alceu Ferraro)¹⁵ (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p. 389).

A ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais e sócios individuais. É interessante ressaltar que, do ponto de vista da CAPES, propôs-se a criação da Associação Nacional de Cursos de Pós-Graduação em Educação. Ao ser criada a ANPEd denominou-se: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (CARVALHO, 2001). A inserção do termo “pesquisa” foi feita em 1981, por ocasião da primeira reforma do estatuto da ANPEd, na 4ª Reunião Anual, realizada em Belo Horizonte, quando foi decidida também a criação dos grupos de trabalho (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p. 391).

¹⁴ Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE) sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo.

¹⁵ Este texto resulta do debate realizado na Fundação Carlos Chagas (FCC), em São Paulo, nos dias 7 e 8 de maio de 2007

A ANPED conta atualmente com 23 grupos de trabalhos, que se concentram em temas específicos dos estudos de questões educacionais; publica a Revista Brasileira de Educação, desde 1995; realiza reuniões anuais com a participação de aproximadamente dois mil especialistas, entre pesquisadores e alunos de mestrados e doutorados (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008).

Os esclarecimentos sobre como se desenvolveu a pesquisa na área da Educação, sua evolução e caracterização de suas fases, foram necessários para a discussão de sua inserção na Pós-Graduação em Educação, considerando ser a pesquisa acadêmica o resultado desta modalidade de estudos.

3.4 A Pós-Graduação em Educação

A criação do primeiro programa de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado data de 1965 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), estruturado de acordo com o Parecer n.º. 977/65. Em 1969 foi criado o Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Educacional na PUC-SP, e na seqüência: UFSM (1970); UFF, UFMG e USP (1971) (SAVIANI, 2002).

No âmbito da educação, os programas pioneiros de Pós-Graduação *Stricto Sensu* foram voltados principalmente para a formação e o aperfeiçoamento de professores do ensino superior e a ascensão na carreira universitária. Na década de 1970, a Pós-Graduação em Educação teve como clientela principal os próprios docentes das universidades, que por suposto tinham objetivos bem definidos, o aperfeiçoamento de seu corpo docente. No entanto, esses supostos, não correspondem exatamente à realidade, porque os professores que buscaram esses programas, na condição de mestrandos, a maioria não o fez para aperfeiçoar sua prática docente e muito menos para se tornar pesquisador; a maioria o fez, fundamentalmente, porque o mestrado se tornou condição de permanência na universidade ou condição de nela ingressar (WARDE, 1990b).

Com a institucionalização e a expansão dos programas de mestrado em Educação nos anos 1970 e com incentivo dos programas de formação no exterior, a pesquisa em educação tomou impulso. Ocorreu uma expansão rápida e intensa a ponto de somente na primeira metade da década de 1970, terem sido criados 65% dos programas de mestrado na área, dentre aqueles em funcionamento até 1992 (FAVERO, 1993, p. 31).

O período de implantação tem como marco histórico, meados da década de 1970, quando em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado num claro indício de que se iniciava o período de consolidação da Pós-Graduação em educação no país. A fase de consolidação se completou no início da década de 1980, quando se reduziu o ritmo de abertura de novos programas, ficando durante cinco anos (1979-1984) sem novos mestrados e sete anos (entre 1982 a 1989) sem ocorrência de novos programas de doutorado (SAVIANI, 2002).

A justificativa para tal fenômeno pode ser encontrada quando se descreve a situação da universidade daquela época, levando-se em conta que “a crise de identidade da universidade surgiu com os anos 80, agravando-se na segunda metade, contemporânea,

portanto, da transição para um tão ansiado (e tantas vezes adiado) regime democrático” (CUNHA, 1989, p. 5).

Desta forma, a crise econômica estagnou o crescimento do número de bolsas de mestrado e de doutorado; a CAPES passou a transferir para as universidades quotas de bolsas, deixando para que a administração superior de cada uma fizesse a distribuição pelos programas de Pós-Graduação; os recursos governamentais para a pesquisa diminuíram muito, comparativamente à demanda, fazendo com que os programas de Pós-Graduação e pesquisa fossem se definindo, perdendo força a nova identidade para a universidade de que eles eram portadores

A expansão dos programas de mestrado foi retomada em 1984 e nos anos que se seguiram, lentamente. A grande expansão ocorre na década de 1990, quando o número de mestrado saltou de 10 para 26, o doutorado de 4 para 14 programas. Este crescimento foi impulsionado pelas teses neoliberais no Brasil em que a criação de Programas de Pós-Graduação esteve atrelada aos interesses governamentais e de setores sociais que buscavam o incremento do modo de produção capitalista. Esta expansão também pode ser explicada pelo aumento da quantidade de cursos de graduação, pela exigência da titulação de docentes para o credenciamento de universidades e a recomendação de novos programas. Essa tendência também se confirmou no período de 2000 a 2008 onde o número de mestrado praticamente dobrou, enquanto que o número de programas mestrado/doutorado triplicou em relação à década anterior, como pode ser visualizado no Gráfico 2.

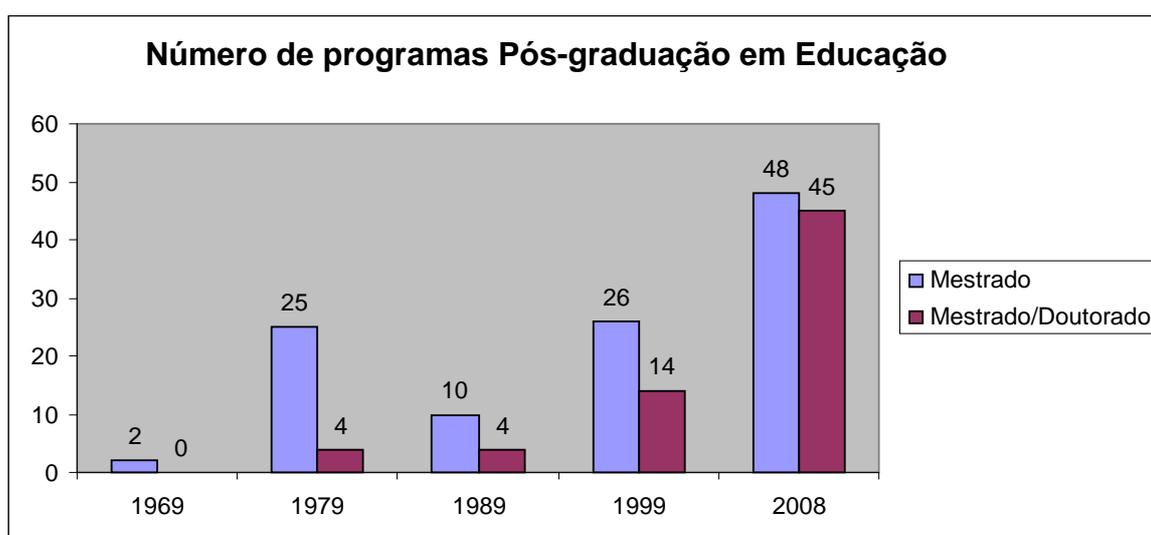


Gráfico 2 - Criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil 1969-2008

Fonte: Machado e Alves (2006); CAPES/MEC (2008).

Com relação ao doutorado, os primeiros credenciamentos para o doutorado em Educação datam de 1976 (PUC-RJ e UFRGS), porém, sua expansão foi lenta e a maior pressão passou a ocorrer ao final da década de 1980, com a criação do doutorado na PUC-RS (1989). A demanda por esse grau de titulação ocorre proporcionalmente ao número de professores que concluíram o mestrado e desejavam o título de doutor, tanto para continuar progredindo na carreira, como para iniciar a docência na Pós-Graduação, impulsionados pelas novas exigências de ingresso na carreira de magistério superior, principalmente nas instituições públicas.

Ao final de 2008, a CAPES registrava a existência de 392 programas e cursos de Pós-Graduação na área de Ciências Humanas, recomendados e reconhecidos¹⁶, conforme Quadro 6, com maior número de programas na área de educação com 93 programas, seguidos pela Psicologia e História.

ÁREA (ÁREA DE AVALIAÇÃO)	Programas de Pós-Graduação				
	Total	M	D	F	M/D
Antropologia (Antropologia / Arqueologia)	19	6	0	1	12
Arqueologia (Antropologia / Arqueologia)	2	1	0	0	1
Ciência política (Ciência Política e Relações Internacionais)	26	12	0	1	13
Educação (Educação)	93	48	0	0	45
filosofia (Filosofia / Teologia:subcomissão Filosofia)	36	23	1	0	12
Geografia (Geografia)	41	23	0	0	18
História (História)	53	28	0	1	24
Psicologia (Psicologia)	63	26	1	0	36
Sociologia (Sociologia)	44	11	2	2	29
Teologia (Filosofia/Teologia:subcomissão Teologia)	15	7	0	1	7
BRASIL	392	186	4	6	196

Quadro 6 - Mestrados e Doutorados reconhecidos na área de Ciências Humanas – 2008

Fonte: CAPES. Avaliação.Cursos recomendados e reconhecidos / Data Atualização: 04/05/2009.

Cursos: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Educação possui 93 programas reconhecidos pela CAPES. Destes, 48 oferecem apenas o mestrado e 45 mantêm também o doutorado. A área da educação não oferece curso na modalidade Mestrado Profissional, que foi regulamentado pela CAPES pela Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Este

¹⁶ Os dados referem-se aos programas e cursos de Pós-Graduação que obtiveram nota igual ou superior a "3" na avaliação da CAPES (CAPES, 2008a).

é um tema ainda polêmico, e dentre os pesquisadores da área da educação, Antonio Joaquim Severino coloca-se contra essa modalidade, argumentando que:

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela Pós-Graduação e é objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. [...] O mestrado profissionalizante é, sem dúvida, uma deturpação do sentido qualitativo de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu*: não por razões institucionais ou de nomenclatura, mas porque se trata de finalidades, certamente importantes, mas fundamentalmente diferentes. [...] Enquanto, de um lado, o mestrado profissional, atento às necessidades sempre aceleradas de novas tecnologias para o mundo da produção, preocupa-se em repassar as contribuições mais recentes do conhecimento já produzido em sua área, de outro lado, um mestrado acadêmico, se adequadamente compreendido, tem sua razão de ser na construção de conhecimento novo (SEVERINO, 2002, p. 69).

A expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, embora influenciada pelas exigências do modelo político de credenciamento e da avaliação, apresenta uma trajetória de crescimento, até certo ponto, orientada pelas exigências do modelo de avaliação de cada período. Segundo dados da CAPES a Pós-Graduação em Educação, até o momento atual (2009), conta com 93 programas recomendados, sendo a maioria com área de concentração em Educação. O Quadro 7 a seguir, apresenta a relação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por Estados da Federação, Instituição de Ensino Superior, modalidades de formação (Mestrado ou Doutorado) e o respectivo conceito da CAPES no último triênio.

PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO	
			M	D
Educação	UFAL	AL	4	-
Educação	UFAM	AM	4	-
Educação	UFBA	BA	4	4
Educação	UFC	CE	4	4
Educação	UECE	CE	3	-
Educação	UNB	DF	4	4
Educação	UCB	DF	4	4
Educação	UFES	ES	4	4
Educação	UFG	GO	5	5
Educação	UCGO	GO	4	4
Educação	UFMA	MA	3	-
Educação	UFMG	MG	6	6
Educação	UFV	MG	3	-
Educação	UFJF	MG	4	4
Educação	UFU	MG	5	5

(continua...)

(continuação)

Educação	PUC/MG	MG	4	-
Educação	UNINCOR	MG	3	-
Educação	UEMG	MG	3	-
Educação	UNIUBE	MG	3	-
Educação	UFMS	MS	4	4
Educação	UFMS	MS	3	-
Educação	UCDB	MS	5	-
Educação	UFGD	MS	3	-
Educação	UFMT	MT	4	4
Educação	UFPA	PA	4	4
Educação	UEPA	PA	3	-
Educação	UFPB/J.P.	PB	4	4
Educação	UFPE	PE	4	4
Educação	FUFPI	PI	4	-
Educação	UFPR	PR	4	4
Educação	UEL	PR	3	-
Educação	PUC/PR	PR	4	4
Educação	UEM	PR	4	4
Educação	UEPG	PR	4	-
Educação	UNIOESTE	PR	3	-
Educação	UTP	PR	4	-
Educação	UFRJ	RJ	3	3
Educação	UFF	RJ	5	5
Educação	UERJ	RJ	6	6
Educação	PUC-RIO	RJ	6	6
Educação	UNESA	RJ	4	4
Educação	UCP/RJ	RJ	4	-
Educação	UNIRIO	RJ	3	-
Educação	UFRN	RN	5	5
Educação	UFRGS	RS	6	6
Educação	UFSM	RS	4	4
Educação	UFPEL	RS	4	4
Educação	PUC/RS	RS	5	5
Educação	UNISINOS	RS	6	6
Educação	UCS	RS	3	-
Educação	UPF	RS	4	-
Educação	ULBRA	RS	4	-
Educação	UNISC	RS	3	-
Educação	UNILASALLE	RS	3	-
Educação	UFSC	SC	5	5
Educação	UDESC	SC	3	-
Educação	UNIVALI	SC	3	-
Educação	FURB	SC	3	-
Educação	UNOESC	SC	3	-
Educação	UNISUL	SC	3	-
Educação	UNESC	SC	3	-

(continua...)

(continuação)

Educação	UNIPLAC/SC	SC	3	-
Educação	FUFSE	SE	4	4
Educação	UFSCAR	SP	4	4
Educação	USP	SP	5	5
Educação	UNICAMP	SP	5	5
Educação	UNESP/MAR	SP	4	4
Educação	UNESP/PP	SP	4	-
Educação	UNESP/RC	SP	3	-
Educação	PUCAMP	SP	3	-
Educação	UNIMEP	SP	5	5
Educação	UMESP	SP	4	-
Educação	UNISANTOS	SP	3	-
Educação	USF	SP	4	-
Educação	UNICID	SP	3	-
Educação	CUML	SP	3	-
Educação	UNOESTE	SP	3	-
Educação	UNISO	SP	4	4
Educação	UNINOVE	SP	4	4
Educação	UNISAL	SP	3	-
Educação (Currículo)	PUC/SP	SP	4	4
Educação (Psicologia da Educação)	PUC/SP	SP	5	5
Educação - Processos formativos e desigualdades sociais	UERJ	RJ	3	-
Educação Agrícola	UFRRJ	RJ	3	-
Educação Ambiental	FURG	RS	4	4
Educação e Contemporaneidade	UNEB	BA	4	4
Educação Escolar	UNESP/ARAR	SP	4	4
Educação Especial (Educação do indivíduo especial)	UFSCAR	SP	5	5
Educação nas Ciências	UNIJUÍ	RS	4	-
Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	UFRRJ	RJ	3	-
Educação, Cultura e Comunicação	UERJ	RJ	3	-
Educação: História, Política, Sociedade	PUC/SP	SP	4	4
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	UFSJ	MG	3	-

Quadro 7 - Programas Recomendados de Pós-Graduação em Educação – 2008

Fonte: CAPES/MEC, 2009.

* Conceitos da CAPES de acordo com Avaliação Triênio 2004-2006.

De acordo com os dados da Avaliação Trienal 2004-2006¹⁷ a área de Educação obteve dentre os 93 programas de Pós-Graduação avaliados, os seguintes resultados: Conceito 6: 5 programas; Conceito 5: 12 programas; Conceito 4: 41 programas e conceito 3: 35 programas. Esses dados avaliativos refletem os esforços que a comunidade científica e acadêmica da Pós-Graduação em educação vem fazendo para reverter os resultados negativos desde o biênio 1996-1997.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/planalhas-comparativas-da-trienal-2007>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

O processo avaliativo da Pós-Graduação na área das Ciências Humanas, Letras e Artes tem provocado debates e polêmicas no meio acadêmico, devido as suas características em relação às outras áreas do conhecimento. A educação, por exemplo, na avaliação do primeiro biênio (1996-1997) teve um resultado desastroso: o descredenciamento de vários programas de mestrado, que mobilizou os programas da área, bem como a diretoria, o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e os participantes da 21ª Reunião Anual da ANPEd, em 1998 (HORTA; MORAES, 2005).

Um dos motivos foi que a área de educação perdeu 3 dos 6 programas aos quais era atribuído o conceito 6, pois os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, ou seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros. Na avaliação do triênio 1998-2000 dos 29 programas que tiveram os seus conceitos 7 e 6 rebaixados, 15 (52%) eram da Grande Área de Ciências Humanas (GACH), especialmente os das áreas de Geografia e Educação, que juntas, somaram 12 conceitos (41%). O embate travado pela área de Educação e as demais áreas de ciências humanas, de maneira especial a de Geografia, para terem assegurados os conceitos 6 e 7 atribuídos a seus programas, permearam as discussões nas avaliações posteriores, que buscou formas de resistência e de articulação para confrontar a supremacia das áreas hegemônicas no Conselho Técnico Científico (CTC), defendendo uma proposta e uma compreensão político-acadêmica da área de educação, e também delimitar seu perfil epistemológico (HORTA; MORAES, 2005).

Os esforços da GACH, especificamente da área de educação, foram bem sucedidos e teve seus quatro programas com conceito 6 aprovados sem qualquer reparo no triênio de 2001-2004.

O funcionamento do “Modelo CAPES de Avaliação” é um campo de disputas por hegemonia, prestígio e reconhecimento, pois “o que estava em jogo, não era a avaliação, mas a disputa pelo espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio” (HORTA; MORAES, 2005, p.98).

A questão da desigualdade e das disparidades sociais não acontece apenas entre países, mas pode ocorrer entre diferentes regiões de um mesmo país. A sociedade brasileira tem como grande característica a sua riqueza cultural, num país de dimensões continentais, onde as diferenças são muitas. A análise de indicadores sociais das diferentes regiões brasileiras revela desigualdades e disparidades em diversas áreas tais como educação,

saúde, habitação, qualidade de vida, dentre outros. Os brasileiros que vivem na região Sudeste do Brasil, considerada o centro econômico e financeiro do país, recebem vários benefícios sociais e historicamente possuem infra-estrutura ainda longe de serem alcançadas na região Amazônica. No campo educacional, por exemplo, algumas universidades do Sudeste foram fundadas há mais ou menos 50 anos antes da criação das universidades do Norte do Brasil e são consideradas centro de referência para o ensino e as pesquisas nacionais, sendo equipadas com recursos tecnológicos mais avançados, com profissionais mais qualificados do que na região Amazônica. Nessa região, os recursos educacionais para educação superior são escassos e há poucos profissionais qualificados. Além disso, as universidades dessa região do país contam ainda com recursos limitados, insuficientes para atender à demanda por vagas e às necessidades da pesquisa e do ensino na educação superior (PROENÇA; NENEVÉ, 2004).

A partir dessas constatações podemos afirmar que há um desequilíbrio quanto à distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Em 1993 estavam em funcionamento 56 mestrados e 14 doutorados, sendo 55% dos mestrados e 71% dos doutorados na região Sudeste e na região sul, 20% dos mestrados e 21% doutorado, ambas concentravam 75% dos mestrados em Educação e a quase totalidade, 93% do doutorado na área (MEGID NETO, 1999).

As implicações da concentração da Pós-Graduação na região Sudeste estão relacionadas com: a) a natureza das instituições, onde prevalece um vínculo com 90% das IES públicas, as privadas não têm demonstrado muito interesse; b) em relação às grandes áreas de conhecimento, observa-se grande concentração na região Sudeste, com mais de 60% nas áreas biológicas, engenharia e humanas e 75% na área da saúde, como consequência, maior percentual de alunos titulados, publicações, conceitos avaliados com nota de 5 a 7; c) existe um equilíbrio acentuado nos percentuais relativos aos itens: número de programas, alunos titulados, doutores titulados e população nas regiões Sul e Sudeste, e grande desproporcionalidade, principalmente, comparando-se as regiões Nordeste e Norte com a Sudeste. Essa condição de liderança da região Sudeste sobre as demais imprime, além de uma condição de dependência, uma competência natural para a obtenção de recursos e centralizar atividades relevantes. Isso se explica pelo atual mecanismo de repasse de recursos e critérios adotados para sua distribuição (SOUZA; PEREIRA, 2002).

Em 2008, esse desequilíbrio regional dos programas continuou, com a concentração na região Sudeste em 46% e Sul com 29%, ficando os outros 33% distribuídos entre o

Nordeste com 12%, Centro-Oeste com 10% e Norte com 3%, conforme Gráfico 3. A modalidade de formação está consolidada com 52% em Programas de Mestrado/Doutorado e 48% apenas com Programa de Mestrado.

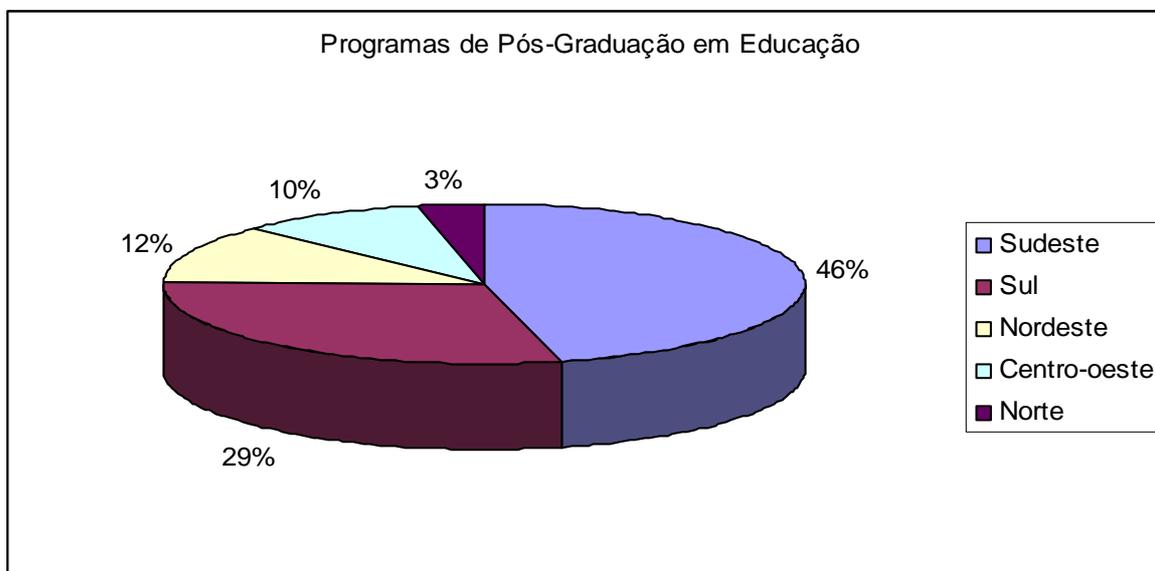


Gráfico 3 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação, recomendados e reconhecidos pela CAPES por região em 2008

Fonte: CAPES/MEC, 2009.

* Estão inclusos todas as suas áreas: currículo, psicologia da educação, educação agrícola, educação ambiental, educação e contemporaneidade, educação escolar, especial, educação nas ciências, educação contextos contemporâneos e demandas sociais, educação em história, política e sociedade, educação cultura e comunicação e processos sócio-educativos e práticas escolares.

O Gráfico 4 mostra a Distribuição dos Programas de Mestrados em Educação, recomendados e reconhecidos pela CAPES em 2008. Destacam-se a região Sudeste e Sul com 47% (22) e 35% (17) respectivamente que oferecem essa modalidade, em contraposição com a região Centro-Oeste com 6% (3), Nordeste 8% (4) e Norte com 4%, representado por apenas 2 programas. Os números indicam um desequilíbrio não só nos Programas da Pós-Graduação em Educação, mas acompanha a mesma desigualdade regional verificada na Pós-Graduação de modo geral no Brasil.

Esta parece ser a lógica presente nos critérios de oferta de bolsas para a Pós-Graduação, no financiamento de projetos de pesquisa priorizando os chamados “centros de excelência”; desse modo, “as regiões Sudeste e Sul continuam detendo aproximadamente 80% dos recursos, ao passo que as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte receberam apenas 12%, 6,7% e 3,1%, respectivamente” (FOLHA DE S. PAULO, 10 mar. 2004). Somam-se a esses fatores a dificuldade que os programas das regiões Norte-Nordeste e

Centro-Oeste têm em atrair e fixar jovens doutores, já que a grande maioria desses novos pesquisadores conclui seus Programas de doutorado em centros consolidados de pesquisa, em universidades que já possuem grupos de pesquisa instalados e produção científica reconhecida pelos pares, portanto, não se sentem estimulados a se fixarem em centros considerados periféricos e que não recebem os mesmos incentivos financeiros das políticas governamentais. Esse fenômeno pode ser verificado tanto em programas de universidades privadas quanto de universidades públicas, pois ambos os setores têm dificuldades em contratar jovens pesquisadores (BITTAR, 2005).

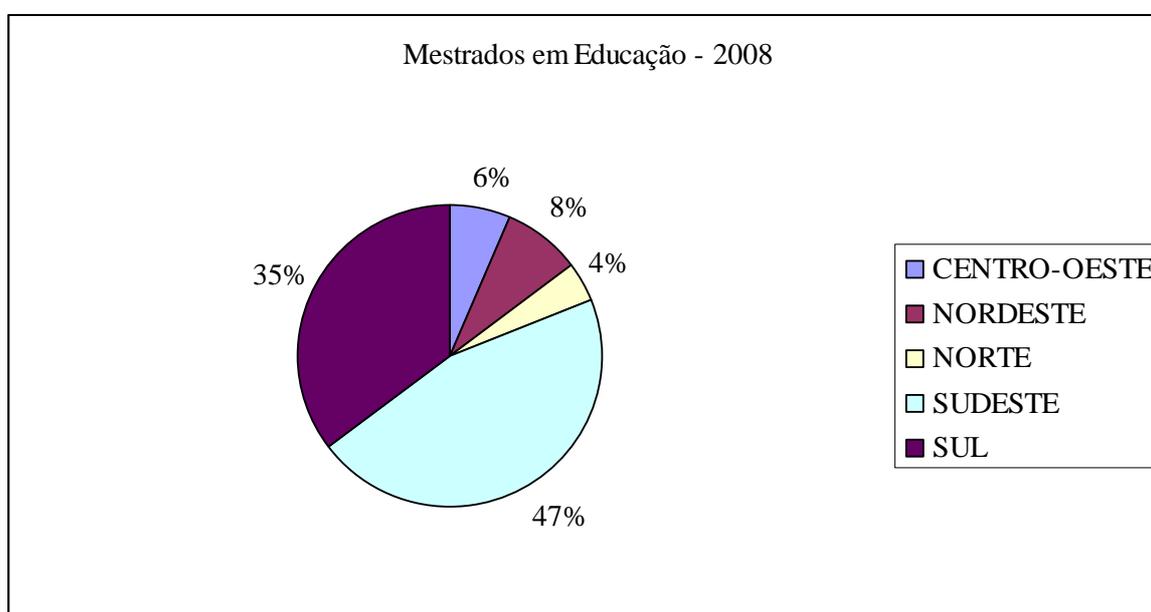


Gráfico 4 - Distribuição dos Programas de Mestrados em Educação, recomendados e reconhecidos pela CAPES por região em 2008*

Fonte: CAPES/ MEC (2009).

* Estão incluídos todas as suas áreas: currículo, psicologia da educação, educação agrícola, educação ambiental, educação e contemporaneidade, educação escolar, especial, educação nas ciências, educação contextos contemporâneos e demandas sociais, educação em história, política e sociedade, educação cultura e comunicação e processos sócio-educativos e práticas escolares.

Se compararmos só os programas com Mestrado/doutorado, vamos observar que a disparidade se acentua também na concentração da região Sudeste (47%), fato que nos leva a reconhecer que quanto mais estruturada e desenvolvida for a região, maiores serão as possibilidades de prioridades de financiamento e atração de recursos humanos (Gráfico 5).

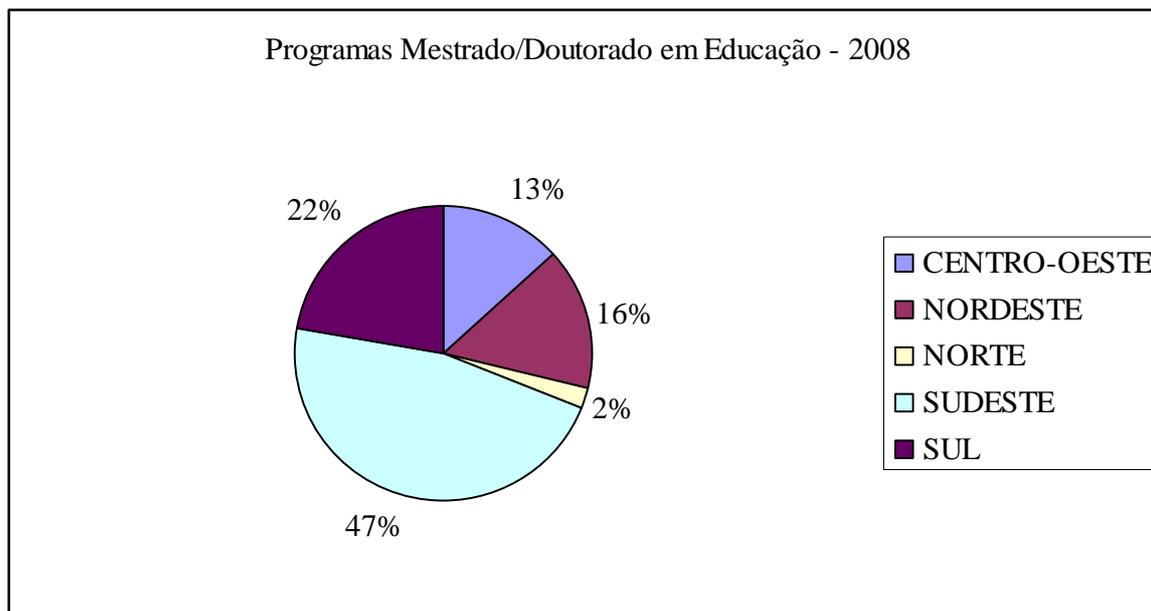


Gráfico 5 - Distribuição dos Programas de Mestrado/Doutorado em Educação, recomendados e reconhecidos pela CAPES por região em 2008*

Fonte: CAPES/ MEC (2009) atualizado em 30/10/2008.

* Estão inclusos todas as suas áreas: currículo, psicologia da educação, educação agrícola, educação ambiental, educação e contemporaneidade, educação escolar, especial, educação nas ciências, educação contextos contemporâneos e demandas sociais, educação em história, política e sociedade, educação cultura e comunicação e processos sócio-educativos e práticas escolares.

A baixa concentração de programas nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste restringe o desenvolvimento de pesquisas educacionais nessas regiões e obriga professores a migrarem para instituições do Sudeste e Sul para realizar a Pós-Graduação. Muitos acabam não retornando após obtenção do título de doutor, inviabilizando a abertura de novos Programas nessas regiões, já deficitárias.

O objetivo da Pós-Graduação *Stricto Sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa e sendo a Pós-Graduação *Stricto Sensu* organizada em dois níveis: mestrado e doutorado. Assim podemos dizer que o primeiro nível tem por objetivo iniciar a formação do pesquisador, cabendo ao doutorado a função de consolidação.

A iniciação à pesquisa no mestrado implica na realização de um trabalho próprio e completo de investigação consolidado na dissertação, neste sentido, sendo inconcebível um mestrado sem dissertação. A questão da exigência da dissertação é motivo de preocupação para Dermerval Saviani, tendo em vista que a redução do tempo de formação, que acena com a organização de curso de mestrado sem dissertação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos (modelo de Pós-Graduação adotado no Brasil, conforme se pode observar no texto do Parecer n.º. 977/65). Para Saviani, esse tipo de mestrado se descaracterizaria

como Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo mais aproximado dos cursos de especialização. Pretender a redução do tempo de realização do mestrado, abrindo mão da dissertação é obter a redução ao preço de sua descaracterização, pois o ponto central e o momento culminante do mestrado estão configurados na dissertação (SAVIANI, 2002).

O fator tempo e os prazos sempre estiveram presentes nas discussões e no processo de avaliação da Pós-Graduação. O cumprimento dos prazos é que garantirá o sucesso de outros aspectos traduzidos em números na avaliação da CAPES: nota atribuída aos programas, número de bolsas, financiamentos, credenciamentos, descredenciamentos e recredenciamento.

A redução dos prazos de conclusão do mestrado e doutorado, considerados por demais longos, em média, na área de educação, depende de uma série de medidas ligadas, de um lado, à estrutura e organização dos Programas e, de outro, às medidas de ordem acadêmico-administrativas. Destacam-se nessas medidas, a redução do número de créditos; maior flexibilidade em sua obtenção; definição por um projeto de pesquisa desde a seleção; inserção num grupo de pesquisa desde a admissão no Programa; concentração de estudos em função do trabalho final; valorização dos seminários de discussão dos projetos; definição da orientação desde o início do curso e orientação em pequenos grupos. Quanto à medida de ordem acadêmico-administrativas, admite-se que, nos últimos anos, se tenha obtido alguma redução do tempo de conclusão dos Programas, mais por pressão das agências de fomento, diminuindo a duração das bolsas de estudos, e pela avaliação mais rigorosa da CAPES e das próprias universidades, do que em decorrência da auto-avaliação e/ou reestruturação dos programas (FÁVERO, 1993).

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a política de fomento à pesquisa teve como objetivo a diminuição do tempo de formação de mestres e doutores, com o argumento ter sido o fator que interfere no tempo de atuação dos pesquisadores. A média de idade de formação de doutores está entre 35 e 40 anos e o que se espera é que eles estejam formados entre 25 e 30 anos. Por esta razão o CNPq tem promovido nos últimos anos a formação do pesquisador desde a graduação, principalmente por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) e de doutorado no país. A diminuição do período de concessão das bolsas de mestrado para 24 meses e do doutorado para 48 meses, pelo CNPq, também tem contribuído para esse processo de aceleração da formação do pesquisador e imposto mudanças na estrutura dos programas de Pós-Graduação (OLIVEIRA; BIANCHETTI, 2006).

O contexto ora apresentado sobre a história e a evolução do Programa de Pós-Graduação em Educação é fundamental para se compreender em que contexto foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

4 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Esta seção tem por objetivo analisar a construção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá no período de 1990 a 1999, correspondente a data de criação do Programa com o ingresso da primeira turma até turma ingressante em 1999. Para compreensão dessa trajetória é apresentado o panorama do ensino superior e da Pós-Graduação no Estado do Paraná, situando as condições políticas, sociais e econômicas que influenciaram a criação e implantação deste Programa. A seção é encerrada com o mapeamento da produção discente e análise da temática das dissertações produzidas nesse período.

4.1 O ensino superior no Estado do Paraná: uma história de lutas e contradições

O Estado do Paraná corresponde a 2,3% da superfície total do Brasil, constituído por 399 municípios, população com cerca de 10 milhões de habitantes, correspondendo a uma participação de 5,59% na população do Brasil e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (2000) de 0,787. A economia paranaense é a quinta maior do País, sendo que no ano de 2008, o valor do PIB atingiu R\$ 168,8 bilhões, com uma taxa de crescimento de 5,8%. Como resultado do bom desempenho econômico no período recente, o Estado responde atualmente por 5,84% do PIB nacional (IPARDES, 2008).

A presença de universidades no Paraná esteve concentrada, até 1960, na capital – Curitiba – onde estavam sediadas a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Desde a década anterior, o interior do Estado já clamava por universidades. Nesse período a sociedade brasileira passava por profunda crise que se concretizava em níveis econômico, social e político. As origens dessa crise talvez possam ser localizadas em 1930, “quando com o rompimento da República Agrário-Exportadora, o país entrava no modelo convencionalmente chamado pelos economistas de ‘substituição de importações’, e conheceria o populismo” (SHEEN, 1986, p. 35).

No interior, a partir do final da década de 1940, foram criadas faculdades isoladas ao invés de universidades – possivelmente isso tenha decorrido da inexistência de tradição universitária no Brasil. Esse processo de interiorização do ensino superior no Paraná teve início no governo de Moysés Wille Lupion de Tróia (1908-1991) período (1947-1951), em

1949, quando da criação da primeira faculdade paranaense em Ponta Grossa. Dessa forma, o ensino superior paranaense foi sendo construído e até a década de 1970 foram criadas 20 faculdades, sendo a maior parte delas de Filosofia, Ciências e Letras. A estrutura organizacional atendia ao previsto no Decreto Lei 1.190, de 1939, que estabelecia a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, bem como seus programas de curso, padrão a ser seguido em todo o país (PADILHA, 2007).

Por que no final da década de 1960 foram criadas pelo Governo do Estado do Paraná três Universidades Estaduais com ensino pago? A essa indagação Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen fez uma análise na qual foi possível demonstrar que, o período imediatamente anterior ao Golpe Militar de 1964 singularizou um momento de busca de recomposição da hegemonia em nível das classes dominantes, redefinindo-se ao papel do Estado e sua relação com as classes sociais, à medida que avançava o capitalismo monopolista, o aparelho de Estado assumia um caráter mais nitidamente intervencionista, forçando um novo delineamento dos aparelhos privados de hegemonia e, entre esses, a escola (SHEEN, 1986).

A crise do Estado brasileiro na década de 1960, com a instalação da ditadura civil militar, promoveu a definição de uma nova política educacional. As esferas políticas, culturais e ideológicas eram uma ameaça à conquista da hegemonia política pelo novo bloco do poder, e por meio de medidas e ações implementadas por esses dirigentes, levamos a crer que o Golpe de Estado de 1964 “não teve por finalidade apenas recompor o poder político eliminando o populismo, mas, sim, processar o reordenamento das instituições básicas da sociedade, adaptando-se às exigências do novo estágio do capitalismo – o capitalismo monopolista” (SHEEN, 2001, p. 19).

Tais medidas e ações visavam conquistar e preservar o poder. Para tanto, o grupo de dirigentes que atuou no Golpe de 1964, adotou medidas que promoveram o fortalecimento do aparelho do Estado e medidas voltadas à obtenção do consenso por meio dos aparelhos privados da hegemonia. Um desses aparelhos foram as instituições escolares em todos os níveis (da escola elementar à Universidade), consideradas os principais meios de controle do Estado na sociedade e que pode ser efetivado sem o uso da violência repressora (SHEEN, 2001).

As medidas educacionais resultantes desse movimento como a aprovação da Reforma Universitária em 1968 e a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná, em 1969, constituem os elementos que fizeram parte da política educacional do

ensino superior no Estado do Paraná. A política educacional da Ditadura Militar emergiu de contradições das lutas de classes do período, na verdade ela representou um instrumento de hegemonia do grupo dominante:

Não só porque procurou adequar a educação às necessidades de reprodução do capital, mas também porque procurou, via educação, obter o consenso através da inculcação de novos padrões culturais e ideológicos. Foi um instrumento de hegemonia, também, porque procurou, através das medidas propostas para o aparelho escolar, conferir legitimidade ao sistema político (SHEEN, 2001, p. 30).

A busca pela recomposição da hegemonia e a redefinição das relações capital/trabalho também ocorria no Estado do Paraná, que foi considerado um dos estados-chave no desencadeamento do processo que levou à ditadura, demonstrado pelo comprometimento do então Governador Coronel Ney Aminthas de Barros Braga (1961-1965) com o novo grupo multinacional e associado que assumiu o poder no Brasil a partir de 1964. Fortemente ligado ao General Ernesto Geisel e o Presidente Castelo Branco, o Governador Ney Braga foi figura dominante na vida política do Paraná, onde exerceu diversos cargos: foi prefeito de Curitiba, duas vezes governador, senador e duas vezes ministro de Estado, o que contribuiu para que no plano político e ideológico houvesse uma perfeita harmonia de interesses (SHEEN, 2001; SHEEN, 1986).

Na década de 1930, a ocupação do território paranaense se limitava ao chamado “Paraná tradicional” (que abrangia desde Curitiba, Campos Gerais, Campos de Guarapuava e Campos de Palmas). A partir da década de 1940 com a entrada da cafeicultura no Estado desencadeou-se a ocupação e colonização das terras da região norte e posteriormente sudoeste. A forma como se processou essa expansão capitalista no Paraná gerou um desenvolvimento desigual entre as regiões. A cultura cafeeira foi então um grande fator estimulador do processo de desenvolvimento do Paraná até a crise da década de 1960, que afetou não só a cafeicultura, mas paralelamente ao processo de transformações econômicas, sociais e políticas porque passava o país e deram novos rumos ao Estado do Paraná.

Para o Governo Paulo Pimentel (1966-1971), não bastava reorganizar economicamente o Estado, era preciso difundir uma nova ideologia para manter unido o bloco histórico. Medidas foram tomadas pelo governo do Estado para implantar um programa de diversificação agrícola no sentido de substituir o café por outras culturas e pastagens para criação de bovinos, bem como o incentivo à industrialização. Essa ideologia

foi representada pela proposta de “desenvolvimento integrado”, que tinha intenção de prosseguir a obra do governo anterior (Ney Braga – 1961-1965) e para atingir esta meta investiram na melhoria das condições infra-estruturais do Estado (transportes, energia elétrica e telecomunicações), pois o Paraná não dispunha de infra-estrutura adequada à industrialização (carência de energia elétrica e sistema viário) e era necessário também investir nos setores sociais (educação, saúde, habitação e saneamento) (SHEEN, 1986).

A integração econômica e política entre as regiões do Estado do Paraná era um desafio para a organização política, administrativa e a expansão do capitalismo. A substituição da cultura cafeeira constituída basicamente por pequenos agricultores e a expansão do processo de industrialização promoveu uma concentração da propriedade rural, devido as necessidades de grandes extensão de terras para novas culturas, o que implicou na expulsão de muitos trabalhadores do campo e no aparecimento de trabalhadores assalariados (bóias-frias). Até a década de 1960, a hegemonia política pertencia a dois grupos do “Paraná Velho ou Tradicional”. Um deles, formado pelos proprietários de terras tradicionais; o outro formado pelos representantes da burguesia industrial-comercial com base na erva-mate e na madeira (SHEEN, 1986):

Com isso, a partir da década de 60, mas principalmente a partir da década de 70, passaram a ter hegemonia no Paraná os chamados setores modernos da burguesia industrial e agrária, ou seja, aqueles setores que se organizaram nas grandes empresas agrícolas, comerciais e industriais. Este foi o grupo que, aliado ao governo, passou a conduzir o processo de expansão do capitalismo monopolista no Estado (SHEEN, 1986, p. 258).

O projeto desenvolvimentista previa medidas voltadas para setores sociais (educação, saúde, habitação e saneamento), partindo do pressuposto de que os recursos humanos trariam o progresso e desenvolvimento, decorrendo daí a necessidade de se promover a sua qualificação. Embora se reconhecesse a necessidade de recursos humanos qualificados, a educação em nível superior não se expressava como prioridade. Para atingir esta meta a qualificação era vinculada a um processo de formação tanto ao nível informal (treinamento) quanto em termos de nível do sistema formal de ensino (SHEEN, 2001).

Nas mensagens encaminhadas à Assembléia Legislativa do Paraná, Paulo Pimentel deixava claro que a escassez de recursos humanos especializados era um empecilho para o desenvolvimento do Estado não só para o setor público como também para o privado. Para resolver essa questão, o governador propunha, como um dos pontos básicos de sua gestão, a melhoria da qualificação dos recursos humanos do Estado, com projeto de alfabetização

em massa, dando mais ênfase ao ensino técnico e ampliando a rede de ensino, levando em consideração a demanda setorial e regional.

No que se refere ao ensino superior, as medidas propostas para expansão estavam vinculadas à idéia de interiorização como um dos componentes da ideologia do desenvolvimento integrado. Neste sentido, a criação das universidades estaduais do Paraná, embora tenha tido como amparo legal a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) foi também resultante da luta pela hegemonia no interior das classes dominantes do Estado do Paraná, que significou um reordenamento do aparelho privado de hegemonia escolar. “A partir desse reordenamento passou a haver uma excessiva centralização da sociedade política nos assuntos concernentes à educação, ficando pouca margem política para os Estados decidirem sobre suas próprias políticas educacionais” (SHEEN, 1986, p. 260).

O governo federal, ao promover a descentralização do ensino superior para os governos estaduais, por meio da Lei 5.540/68, possibilitou a criação de instituições de ensino superior em outras regiões que não as capitais e destacou a organização universitária como forma privilegiada para a ampliação do sistema de ensino superior brasileiro.

O processo de interiorização do ensino superior no Paraná ocorreu em 1969 com a criação das três primeiras universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Maringá (UEM) promulgada pelo Governador Paulo Cruz Pimentel, na Lei nº. 6.034, de 06 de novembro de 1969. As três universidades estaduais do Paraná foram criadas, como “fundações de direito público” e, depois de instaladas, instituíram o ensino pago, até 1987, quando, no Governo Álvaro Dias (1987-1991), foi promulgada a Lei nº. 8.675, de 21 de dezembro, decretando a gratuidade do ensino nas universidades e faculdades estaduais do Paraná. Elas foram constituídas fundamentalmente pela junção de Faculdades, que compreendia diversas áreas do conhecimento. (SHEEN, 1986; ALTOÉ, 2007).

Três fases são identificadas sobre o processo de interiorização do ensino superior no Paraná:

- os anos 1950 e 1960 do século XX caracterizam-se pela criação de estabelecimentos de ensino superior isolados;
- ao final dos anos de 1960 foram criadas três universidades estaduais: Ponta Grossa, Londrina e Maringá, integrando a política educacional definida pela Lei nº 5540/68, Lei da Reforma Universitária;

- a partir de 1975, observa-se a expansão do ensino superior, sob a responsabilidade de instituições municipais (SHEEN, 1986).

Portanto, o aspecto político foi de fundamental importância para a criação e desenvolvimento do ensino superior em determinadas regiões do Estado do Paraná. No que se refere ao fator educacional e, especialmente ao ensino superior, pode-se afirmar que:

Historicamente, as Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade como um todo, mas, sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o Estado. O fato evidenciou a quase total inexistência, ao longo do tempo, de uma política que sistematizasse a educação superior estadual (SCHMIDT, 1999, p. 97).

No caso das universidades paranaenses, sua criação fez parte de um processo maior de recomposição da hegemonia entre os grupos dominantes do Estado, recomposição esta particularmente presente na proposta de “desenvolvimento integrado” do Governo Paulo Cruz Pimentel. A criação das universidades paranaenses, pelo fato de ter se dado na fase da reforma universitária, seguiu o que estava previsto em lei n. 5.540/68:

Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento (BRASIL, 1968, art. 8º).

A congregação de instituições que caracterizou a criação das primeiras universidades estaduais no Paraná permaneceu também quando da criação da quarta Universidade em 1994, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) com a reitoria instalada em Cascavel, a expansão prosseguiu com a quinta em 1997, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) com sede em Guarapuava. Em 2001, foi criada a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) pela Lei Estadual nº. 13.283 de 25 de outubro, com sede em Jacarezinho, congregando 12 faculdades isoladas.

O sistema estadual de ensino superior do Paraná em 2007, representado pelo Quadro 8, é constituído por 183 IES, das quais 22 são públicas e 161 privadas. Esses números são significativos e sua importância pode ser mais bem percebida quando situada dentro de um contexto mais amplo. Neste sentido, o Paraná em 2007 (com 183 IES) detinha 49% do total das IES da região sul do país (com 375 IES), sendo que este

percentual chega a ser ainda mais expressivo quando se trata especificamente das instituições públicas, uma vez que 55% delas estão situadas em território paranaense (Tabela 6).

Cabe aqui ressaltar que o crescimento do número de IES, no período entre 2001 e 2007, foi praticamente o mesmo, tanto no Paraná quanto no Brasil, ou seja, aproximadamente de 64%, sendo que a região Sul atingiu um patamar superior em relação ao Brasil e Paraná com crescimento de 74% (Quadro 8). O principal responsável por este crescimento foi o setor privado, que de 182 instituições em 2001 passou para 335 em 2007 com aumento de 84%, enquanto que o crescimento do setor público permaneceu praticamente inalterado neste período de tempo.

UF/ CATEGORIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÕES											
	2001						2007					
	TG	UNIV.	CENT.	FI	FAC.	CETs	TG	UNIV.	CENT.	FI	FAC.	CETs
BRASIL	1.391	156	66	99	1.036	34	2.281	183	120	126	1.648	204
SUL	215	36	8	11	155	5	375	42	17	12	247	57
PÚBLICA	33	13	-	-	17	3	40	19	1	-	14	6
Federal	10	6	-	-	1	3	15	9	-	-	-	6
Estadual	17	6	-	-	11	-	19	7	-	-	12	-
Municipal	6	1	-	-	5	-	6	3	1	-	2	-
PRIVADA	182	23	8	11	138	2	335	23	16	12	233	51
Particular	123	5	3	9	104	2	249	5	5	12	179	48
Comun/Confes/Filant	59	18	5	2	34	-	86	18	11	-	54	3
PARANÁ	112	10	4	6	90	2	183	12	7	6	142	16
PÚBLICA	22	6	-	-	15	1	22	7	1	-	14	-
Federal	2	1	-	-	-	1	2	2	-	-	-	-
Estadual	16	5	-	-	11	-	17	5	-	-	12	-
Municipal	4	-	-	-	4	-	3	-	1	-	2	-
PRIVADA	90	4	4	6	75	1	161	5	6	6	128	16
Particular	78	3	3	5	66	1	131	4	3	6	103	15
Comun/Confes/Filant	12	1	1	1	9	-	30	1	3	-	25	1

Quadro 8 - Distribuição das Instituições de Ensino Superior, por organização acadêmica e localização no Brasil, região Sul e Estado do Paraná

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2001 e 2007).

Legenda: TG – Total Geral; Univ – Universidades; Cent. – Centros Universitários; FI – Faculdades Integradas; Fac. – Faculdades/Escolas/Institutos; CETs – Centros de Educação Tecnológica; e Comun/Confes/Filant – Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas.

Esta expansão é justificada pelas reformas educacionais que ocuparam todo o cenário da década de 1990, e que no século XXI continuou sob a sua orientação. As propostas neoliberais quanto à política educacional seguiram a lógica do mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica, e deixando os outros níveis sujeitos às leis de oferta e procura. Sejam pelo aspecto da competitividade, dos determinantes econômicos ou da equidade, todas as políticas implantadas, as ações empreendidas, levaram a um mesmo objetivo: um processo de intensa mercantilização da

educação superior brasileira, imposição do pensamento desse receituário ideológico, com fins explícitos da aceitação, sem questionamentos das determinações impostas pelos organismos internacionais, como instrumento que possa facilitar a globalização econômica (CARNOY, 2002).

A Tabela 6 representa outro aspecto a ser analisado, que é a distribuição das instituições de ensino superior na região Sul: onde o Paraná detém 49% das instituições da região Sul. Quanto a categoria administrativa o Estado do Paraná conta com 55% (22) das IES públicas do total da região Sul (40) – sendo 2 federais, 17 estaduais e 3 municipais -, enquanto que Rio Grande do Sul é representado por 27% (11) – com 10 federais e 1 estadual – e 25% (7) em Santa Catarina, sendo 3 federais, 1 estadual e 3 municipais. Observar-se que a distribuição das IES na região Sul está concentrada em instituições de natureza privada, sendo que Estado do Paraná detém 48% (161) desse total, demonstrando a estreita relação entre as políticas educacionais e os princípios neoliberais, em especial a privatização que marcou o cenário e os rumos das universidades brasileiras a partir da década de 1990.

Tabela 6 - Distribuição de Instituições de Ensino Superior na Região Sul em 2007

REGIÃO SUL	TOTAL	%	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
Paraná	183	49	22	55	161	48
Santa Catarina	92	25	7	18	85	25
Rio Grande do Sul	100	27	11	28	89	27
TOTAL	375	100	40	100	335	100

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2007).

A maior parte da produção das pesquisas científicas de uma universidade está no seu quadro de mestres e doutores. O número de docentes doutores alocados da região Sul, conforme Tabela 7 demonstra que houve um crescimento de 81% no período de 2001 a 2007. Porém, a concentração maior de docentes doutores está no Estado do Rio Grande do

Sul, com 42%, mesmo possuindo menor número de instituições de ensino superior (100), representado na Tabela 6; já o Estado do Paraná com 183 IES, possui 38% de docentes doutores. Este dado pode ser justificado pelo fato de no Estado do Rio Grande do Sul 10 das 11 IES públicas pertencerem à esfera federal, onde a política de formação e capacitação de recursos humanos está mais consolidada.

No Estado do Paraná, 60% dos doutores no período estavam em instituições públicas, porém ao inverso do Rio Grande do Sul, a concentração maior é em IES estaduais. Cabe aqui, notar que em ambos os anos, 2001 e 2007, o número de docentes com doutorado nas IES públicas estaduais é superior ao das privadas, apesar de a expansão do ensino superior no país ter sido baseada no crescimento do setor privado.

Tabela 7 - Distribuição de docentes doutores (em exercício e afastados) – Ensino Superior na Região Sul em 2001 e 2007

UF / DOCENTES	2001		2007	
	Doutores	%	Doutores	%
Região Sul	8.326		15.095	81
Paraná	3.104	37	5.663	38
Santa Catarina	1.629	20	3.025	20
Rio Grande do Sul	3.593	43	6.407	42

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2001 e 2007).

Diante desse panorama, o Estado do Paraná constituiu uma estrutura acadêmica que permite oferecer uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*, totalizando, em 2007, 172 programas, sendo 95 mestrados, 2 doutorados, 65 mestrado/doutorado e 10 mestrados profissionalizantes, distribuídos entre as dependências administrativas (estadual, federal e privada). No Quadro 9 podemos visualizar que os conceitos 4, 5 e 6 foram atribuídos a instituições públicas, destacando-se a UEM e UFPR.

INSTITUIÇÕES	CONCEITO				
	0-3	4	5	6	7
ESTADUAL					
FUNDINOPI	1				
UEL	29	14	4		
UEM	26	19	7	2	
UEPG	10	2			
UNICENTRO	1				
UNIOESTE	11	3			
FEDERAL					
UFPR	52	39	11	2	
UTFPR	6	2			
PRIVADA					
CEUMAR	1				
FEPAR	1				
IESPP	1	1	1		
ILAPEO	1				
LACTEC	1	1			
PUC/PR	13	9	2		
UNIANDRADE	1				
UNIBRASIL	1				
UNICENP	3	1			
UNICURITIB	1				
UNIFAE	1				
UNINGÁ	1				
UNIPAR	3				
UNOPAR	2				
UTP	3	3			

Quadro 9 - Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Estado do Paraná – Conceitos atribuídos na Avaliação Trienal 2007 (Triênio 2004-2006)

Fonte: CAPES/MEC Estatística da Pós-Graduação – Ano base 2008 (2009).

No Estado do Paraná, os Programas de Pós-Graduação iniciaram sua trajetória como nas demais universidades brasileiras amparados pela Lei n.º. 4.024 de 1961 que fixou Diretrizes e Bases da Educação – a primeira lei geral de ensino que considerou os Programas de Pós-Graduação como categoria especial – definido pelo Parecer n.º. 977/65 do Conselho Federal de Educação que teve como objetivo atribuir o conceito e fixar as características dos Programas de Pós-Graduação.

Até a década de 1960 o ensino superior no Paraná concentrava-se na UFPR e na PUC-PR, por isso é natural que os primeiros Programas pós-graduados tenham tido início nas suas estruturas acadêmicas. A institucionalização da pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil parece traduzir o amadurecimento de uma política destinada a responder às demandas geradas pelo modelo urbano-industrial de desenvolvimento econômico.

Entre as preocupações que as novas exigências desencadearam por este novo modelo assumido, era de que sem desenvolvimento científico - tecnológico o país não poderia se colocar como parceiro autônomo e auto-sustentado, e um dos entraves era a falta de recursos humanos capacitados. Nessa perspectiva, a pesquisa na universidade tomou certa direção, constituído pelo

conjunto de instrumentos responsáveis pela implantação da política de Pós-Graduação e de pesquisa colocada em prática pelo regime de 64: a integração do ensino e da pesquisa como instrumentos necessários à viabilização do projeto de desenvolvimento encampado pelo novo grupo dirigente (BARROS, 1998, p. 117).

A formalização dessa associação, no âmbito da estrutura universitária, foi efetuada pela Reforma Universitária (1968) que deu partida a um processo de expansão do sistema de Pós-Graduação (1968/74), “sem qualquer diretriz orientadora a não ser incrementar a formação de pesquisadores nas áreas de ciências exatas e naturais e de profissões tecnológicas” (BARROS, 1998, p. 117).

Desta forma, a Universidade Federal do Paraná, a partir de 1964, organizou-se em institutos centrais de pesquisa e departamentos de ensino, a exemplo das universidades americanas, ao invés de tradicionais escolas profissionais com cadeiras independentes. As transformações ocorridas após a Reforma Universitária de 68 não alteraram em muito o gênero das pesquisas feitas na UFPR, nem as áreas onde elas se desenvolviam. Deram-lhes, porém, uma maior especificidade atrelando-as aos Programas de Pós-Graduação que então se expandiam e subordinado-as aos vários setores organizacionais da instituição. Tais medidas não foram, porém, prejudiciais às práticas investigativas, pois, além dos incentivos advindos da política nacional e local para a Pós-Graduação, maiores investimentos foram aplicados nesse campo. Podem ser aí computados os financiamentos da CAPES e do CNPq, bem como os das agências privadas. Essas últimas voltavam seus interesses, sobretudo, para as especialidades que trouxessem melhor retorno econômico para as empresas e as indústrias. Como exemplo, recebiam recursos da Fundação *Rockefeller*, da *Overseas Research Grant and Education*, da Organização Mundial de Saúde e da Fundação Calouste Gulbenkian, que direcionava seus incentivos a várias áreas, dentre elas havia três grupos patrocinados pela Fundação: o Instituto de Bioquímica e o departamento de Zoologia e a Genética. Dada a tradição de pesquisas, teve início, então, o

Mestrado em Bioquímica (1965); Mestrado em Entomologia e Mestrado em Genética em 1969 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008).

Este conjunto de fatores levou à implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Estado do Paraná, compondo ações implementadas pelo Estado e visando acelerar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico do qual o país necessitava. Deste modo, a política de formação de recursos humanos qualificados passa a ter espaço próprio no planejamento governamental a partir do II PND (1975/1979).

A Tabela 8 e Gráfico 6 apresentam a evolução do número de Programas de Pós-Graduação no Estado do Paraná em 1996 e 2007. Observamos que em uma década o quadro geral teve um expressivo aumento, com 266%, sendo que na categoria pública mantida pelo Estado do Paraná esse número triplicou (344%). Nas instituições públicas a concentração maior está vinculada aos Programas de mestrado (com 56 Programas) nas instituições estaduais, enquanto que os programas de mestrado/doutorado (33) são oferecidos pelas federais. As particulares também aumentaram consideravelmente seu quadro, seguindo a tendência do ensino de graduação e os estímulos pelas atuais políticas educacionais, caracterizadas pelo expressivo aumento em dez anos com investimento maior nos cursos profissionalizantes.

Tabela 8 - Evolução dos Programas de Pós-Graduação no Estado do Paraná – 1996 e 2007

Dependência/ ano	TOTAL		%	M		D		M/D		F	
	1996	2007		1996/07	1996	2007	1996	2007	1996	2007	1996
Estadual	18	80	344	16	56	0	1	2	21	0	2
Federal	28	58	107	19	21	1	1	8	33	0	3
Privada	1	34	3300	1	18	0	0	0	11	0	5
TOTAL	47	172	266	36	95	1	2	10	65	0	10

Fonte: CAPES/MEC. Estatística da Pós-Graduação (2009) – Ano Base 2008.

Legenda: M=Mestrado, D=Doutorado, F=Profissionalizante

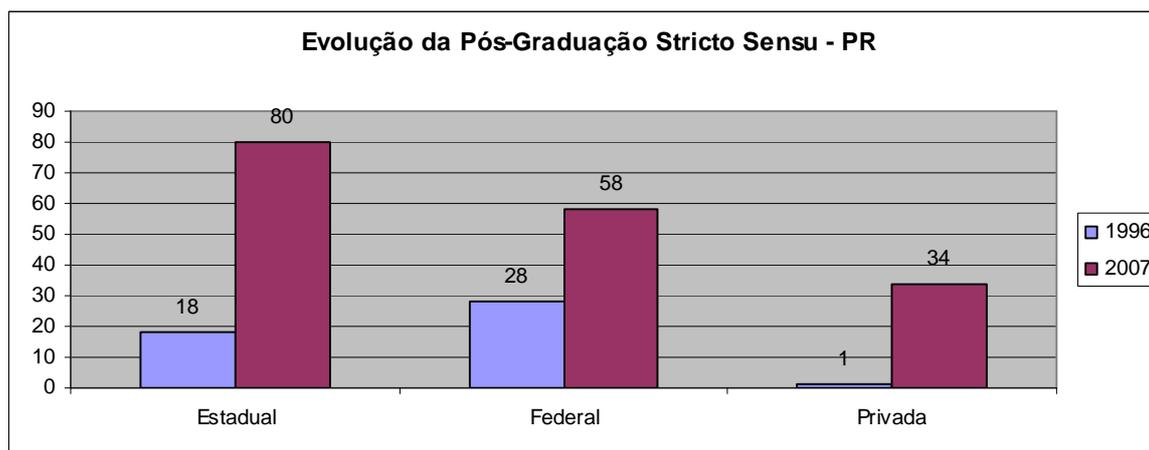


Gráfico 6 - Evolução da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Paraná – 1996-1997

Fonte: CAPES/MEC. Estatística da Pós-Graduação (2009) – Ano Base 2008.

Ao confrontarmos esses dados com a Região Sul em 2007 (Tabela 9), observamos que o Estado do Rio Grande do Sul detém 47% do número de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, seguidos pelo Estado do Paraná que representa 33% e Santa Catarina com 20%. No entanto, o investimento na Pós-Graduação pelo setor público não ocorre da mesma forma nos três Estados. O Estado do Paraná tem a característica de manter uma ampla rede de universidades estaduais, enquanto nos outros estados predominam as federais. No entanto na Pós-Graduação, o Rio Grande do Sul detém o maior número de Programas de Pós-Graduação com 47% (245) do total da região Sul (520), enquanto que o Paraná possui 172 programas (33%) e Santa Catarina 103 programas (20%). Quanto a natureza administrativa, prevalece a tendência do setor público no investimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com 373 programas dos 520 da região Sul. No Rio Grande do Sul todos os programas (153) são ofertados por instituições Federais, e em Santa Catarina: 14 são estaduais, 58 federais e 10 municipais. No Paraná dos 138 programas, 80 são ofertados por IES estaduais e 58 pelas federais.

Tabela 9 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Região Sul em 2007

REGIÃO SUL	%	TOTAL	%	PÚBLICA	%	PRIVADA
Paraná	33	172	37	138	23	34
Santa Catarina	20	103	22	82	14	21
Rio Grande do Sul	47	245	41	153	63	92
TOTAL	100	520	100	373	100	147

Fonte: CAPES. Estatística da Pós-Graduação (2009) – Ano Base 2008

Legenda: M=Mestrado, D=Doutorado, F=Profissionalizante.

Esses dados justificam os esforços que as universidades estaduais paranaenses vêm realizando no sentido de ampliar o número de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como formar e qualificar recursos humanos devido a demanda com a expansão do ensino superior.

4.2 A pesquisa e a Pós-Graduação na Universidade Estadual de Maringá

Para se discutir o que representa uma instituição de ensino superior para sua cidade e região é importante considerar os objetivos que levaram à sua criação.

A ocupação de Maringá não foi diferente das demais cidades do Norte do Paraná e o início de seu povoamento foi decorrência da expansão da cultura do café da década de 1940. O espaço agrícola de Maringá, na época, era composto por pequenos proprietários, empregando numerosa mão-de-obra. A partir de 1961, a cidade começou a sentir o declínio da cultura cafeeira diante do quadro da crise nacional em que foi recomendada a erradicação do café e pregada a diversificação agropecuária. Além da crise, concorreram para a erradicação dos cafeeiros as geadas que ocorreram na região desde a segunda metade da década de 1960 e a praga da ferrugem que atacou os cafezais nesse mesmo período. A substituição das lavouras de café se fez por pastagens no período de 1963 a 1966; e, oleaginosas e outras atividades produtivas, a partir de 1966 (WANDERLEY, 2001; GASPARETO, 2009).

Em 1968, a cultura do café já havia sido substituída pela cultura de soja e trigo, provocando uma modificação no sistema fundiário, com a formação de grandes propriedades, visto que estas culturas exigiam áreas mais extensas. A cultura mecanizada provocou um êxodo rural, e a população urbana começou a aumentar em comparação com o meio rural. A população vinda do campo começa a se mostrar preocupada com o futuro de sua família e vêm no estudo uma saída para seus filhos (WANDERLEY, 2001).

O ensino superior sempre foi desejado pela comunidade maringaense, já que Londrina e outras cidades vizinhas contavam com esse tipo de nível de ensino na época. Os objetivos que levaram a criação de três faculdades (Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 31 de agosto de 1959 e reconhecida pelo Decreto federal n. 48.431 de 20 de outubro de 1967; Faculdade de Direito de Maringá, criada em 21 de dezembro de 1965 e reconhecida pela Lei n. 5304 de 29 de abril de 1966; a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 24 de dezembro de 1966 e autorizada pela

Resolução n. 59 de 27 de dezembro do mesmo ano e o Instituto de Ciências Tecnológicas, criado em 5 de junho de 1968) no período de 1959 a 1966 foram de ordem econômica, devido às alterações ocorridas no meio agrícola e de ordem pessoal – política, conforme relata Terezinha Dantas Wanderley:

O primeiro curso superior foi criado para contribuir com o desenvolvimento econômico do município. A opção feita pelo curso de Ciências Econômicas em lugar do curso de Filosofia revela que a ciência dos negócios era vista como prioritária e necessária para a região se desenvolver. O segundo curso superior criado em Maringá só foi possível pelo menos naquela época, devido à disposição e ao empenho de um cidadão, no caso, Ardinial Ribas, em lutar pela criação da Faculdade de Direito para poder realizar o curso que desejava. O trabalho realizado por um grupo de professores para criar a Faculdade de Filosofia e encaminhá-la para área tecnológica tinha por objetivo mediato a fundação da universidade, que por sua vez deveria dar prioridade à área tecnológica, escolhidas por seus idealizadores (WANDERLEY, 2001, p. 96).

Em decorrência da Reforma Universitária de 1968 que nos seus artigos 2º e 7º estimula a organização de universidade, mediante reunião de estabelecimentos de ensino superiores já reconhecidos, em 12 de abril de 1969, por meio do Decreto Estadual nº 14.323, foi constituída em Curitiba a Comissão de Reforma do Ensino Superior do Paraná, com representantes de Londrina, de Maringá e de Ponta Grossa. Em 06 de novembro de 1969 a Lei nº 6.034 autorizou a criação da Universidade Estadual de Maringá, agregando à mesma as faculdades existentes. Pelo Decreto Estadual nº 18.109 de 28/01/70 foi criada, sob a forma de fundação de direito público, a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), sendo reconhecida em 11/05/76, pelo Governo Federal (Decreto nº 77.583) e tornou-se autarquia pela Lei Estadual nº 9.663 de 16/07/91, mantendo a mesma denominação.

A UEM está localizada no Noroeste do Paraná, com atuação que compreende 119 municípios. A UEM tendo na sede na cidade de Maringá, historicamente em seu processo de institucionalização adotou a estratégia de regionalização via multi campi, com presença físico-institucional em algumas cidades do noroeste paranaense, sob a influência de Maringá. Está organizada nos *campi* de Maringá, Umuarama, Cianorte, Goioerê, Diamante do Norte e Cidade Gaúcha, além da Fazenda Experimental de Iguatemi, da Base Avançada de Pesquisa em Porto Rico e do Centro de Pesquisa em Piscicultura em Floriano.

A UEM oferece 45 cursos de graduação presencial nos diversos *campi* distribuídos em: Maringá (33 cursos), Cidade Gaúcha (1), Cianorte (4), Goioerê (2), Umuarama (5) e (Diamante do Norte – Colégio Estadual Agrícola do Noroeste), além de 7 cursos na modalidade Educação à Distância (Administração, Biologia, Física, História, Letras, Normal Superior e Pedagogia). Os níveis, fundamental e médio são oferecidos pelo Colégio de Aplicação Pedagógica de Maringá. A oferta de vagas para graduação presencial no vestibular de 2008 foi de 1582 e na modalidade Educação à Distância 675 vagas, com 11.229 alunos matriculados na graduação em 2008. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009a).

Quanto a Pós-Graduação, em 2009 a UEM oferece 89 cursos *Lato Sensu* e já titulou 5.997 especialistas e 2.829 receberam o certificado de cursos de atualização. Na Pós-Graduação *Stricto Sensu* possui 40 programas, tendo já titulado 2.837 mestres e 417 doutores até 2008 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009a).

O perfil da UEM pode ser interpretado como sendo uma universidade que traduz o resultado de um esforço e internalização de uma cultura voltada à investigação, criação e conhecimento, tanto na pesquisa pura quanto aplicada. Até o início da década de 1990, embora um posicionamento estratégico fosse adotado institucionalmente para implementar ações na pesquisa e Pós-Graduação, o grande foco da UEM ainda era a graduação. A partir de 1990 a UEM adotou uma política com forte ênfase na Pós-Graduação *Stricto Sensu* e na pesquisa. A capacidade científica e tecnológica evidencia que a UEM apresenta um quadro consistente e consolidado, praticamente em todas as áreas do conhecimento, com destaque para as exatas, biológicas, tecnológicas e da terra. (TATTO, 2005).

A pesquisa na UEM tem tido, também, papel importante na proposição e formulação de políticas públicas nas diversas áreas do conhecimento. Assim, desempenha papel importante na formação e capacitação de recursos humanos para a pesquisa, docência e mercado de trabalho. As perspectivas dos diversos grupos de pesquisa têm apelo regional, interestadual e nacional. A instituição vem canalizando esforços para a consolidação de projetos que congreguem as diversas vocações dos grupos implantados, incentivando o desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares.

A UEM possui atualmente 733 projetos de pesquisa institucionais em andamento e 326 grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos Pesquisa do CNPq. A iniciação científica também é valorizada e apoiada pela instituição, que possui:

- 332 alunos bolsistas do programa PIBIC-CNPq-FA-UEM (212 com bolsas do CNPq, 68 da Fundação Araucária e 52 bolsas da UEM);
- 56 alunos bolsistas IC-Balcão/CNPq; 15 alunos bolsistas PIBITI/CNPq e 37 alunos bolsistas IC-Júnior.
- 550 projetos de iniciação científica no programa PIC, sem bolsa, envolvendo 660 alunos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009a).

Os primeiros Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UEM foram criados em 1987 com a implantação dos programas de Ciências Biológica e Química. Até o final de 1990, estavam em funcionamento os mestrados de Química Aplicada, Educação e Biologia Celular. Em 1991, deu-se a implantação do Mestrado em Engenharia Química e a criação e implantação do mestrado em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais e em 1992 a criação do doutorado deste programa. Nos anos que se seguiram foram criados os demais programas. Atualmente a Universidade Estadual de Maringá oferece 28 mestrados e 12 doutorados devidamente credenciados pela CAPES. A Pós-Graduação na UEM tem se mostrado de excelente qualidade, visto que dos 28 Programas existentes 70% deles têm nota igual ou superior a 4, que representa o conceito BOM na avaliação da CAPES. Vale ressaltar a existência de cinco Programas com nota 5, e dois com nota 6, o que equivale à referência de Centro de Excelência na Pós-Graduação no Brasil (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009a).

A seguir apresentamos o Quadro 10, contendo uma lista dos programas de Pós-Graduação existentes na Universidade Estadual de Maringá e seus respectivos conceitos atribuídos pelas CAPES na avaliação trienal 2007.

UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ / PR			
PROGRAMA	CONCEITO		
	M	D	F
Programa de Pós-Graduação em Administração – UEM/UEL	4	-	-
Programa de Pós-Graduação em Agronomia	5	5	-
Programa de Pós-Graduação em Biociências aplicadas à Farmácia	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em Biologia Comparada	4	-	-
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas (Biologia celular)	5	5	-
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde	4	-	-
Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas	4	4	-
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	3	-	-

(continua...)

(continuação...)

Programa de Pós-Graduação em Direito	3		
Programa de Pós-Graduação em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais	6	6	-
Programa de Pós-Graduação em Economia	4	-	-
Programa de Pós-Graduação em Educação	4	4	-
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática	4	4	-
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química	4	4	-
Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em Física- UEM/UEL	5	5	-
Programa de Pós-Graduação em Educação Física – UEM/UEL	3		-
Programa de Pós-Graduação em Genética e Melhoramento	5	5	-
Programa de Pós-Graduação em Geografia	4	4	-
Programa de Pós-Graduação em História	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em Letras	4	-	-
Programa de Pós-Graduação em Matemática	4	-	-
Programa de Pós-Graduação em Odontologia	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em Psicologia	3	-	-
Programa de Pós-Graduação em Química	5	5	-
Programa de Pós-Graduação em Zootecnia	6	6	-

Quadro 10 - Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – UEM

Fonte: CAPES / MEC. Data Atualização: 04/05/2009.

Legenda: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

O Quadro 11 apresenta o número de docentes efetivos e afastados da UEM por titulação no ano 2007 e 2008 e demonstra o investimento da UEM na política de qualificação de seu corpo docente, resultando em aumento de 12% no ano 2008.

TITULAÇÃO / ANO	EFETIVOS		AFASTADOS	
	2007	2008	2007	2008
Graduação	72	63	1	1
Especialização	92	83	1	2
Mestrado	419	396	49	38
Doutorado	778	800	13	31
Livre Docência	2	2	0	0
Pós-Doutorado	10	11	0	0
Total	1373	1355	64	72

Quadro 11 - Distribuição de Docentes da UEM (Ano base 2007 e 2008)

Fonte: UEM/ASP. Base de dados 2008 e 2009.

A década de 1980 e 1990 significou um período de forte efervescência social e política, na qual a juventude e os trabalhadores realizaram inúmeras greves e manifestações. Na Universidade Estadual de Maringá em 1980, foi fundado o Diretório

Central dos Estudantes (DCE) que enfrentaram inúmeros dilemas e batalhas, como a luta contra os aumentos das taxas, a luta pelas eleições diretas para reitor e pelo fim da cobrança de “mensalidades”; também ocorreram diversas greves de docentes e técnico-administrativos por questões salariais e melhores condições de trabalho. A Prof^a Neusa Altoé analisa estes conflitos da seguinte maneira:

O ensino superior paranaense na década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, passou por inúmeras tentativas de reformas e mudanças por parte do governo do Paraná, que acabaram gerando conflitos, greves, movimentos tanto das entidades representativas de docentes, técnico-administrativos e acadêmicos. O objetivo dos governos paranaenses a partir de 1995 foi abrir o caminho legal para uma progressiva redução das responsabilidades do Estado para com o ensino superior, desobrigando-o de investir neste nível de ensino (ALTOÉ, 2007, p. 83).

Inserido no contexto de uma década marcada por reformas educacionais tanto, no cenário nacional como no Estado do Paraná, teve início a implantação de um Programa de Pós-Graduação em Educação na UEM.

4.3 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM: da criação à implantação (1990-1999)

No Estado do Paraná, a institucionalização da Pós-Graduação não ocorreu de forma diferente dos demais estados brasileiros. Com a consolidação da graduação, tradicionalmente, é natural que uma universidade pública tenha iniciativa de institucionalizar sua pesquisa e sua Pós-Graduação. Historicamente e tradicionalmente, no Brasil, a pesquisa pura e aplicada tem sido desenvolvida e institucionalizada em primeiro lugar pelas universidades públicas (federais e estaduais), seguidas pelas confessionais e com menos interesse pelas privadas.

O primeiro programa de Mestrado em Educação no Paraná foi criado em 1974 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com concentração nas áreas de Planejamento Educacional e de Metodologia de Ensino, instalado em 1975 e credenciado em 1977. A criação teve duas preocupações essenciais; a primeira, era a de atender à demanda de formação e aperfeiçoamento de professores superiores; a segunda, era a preparação de técnicos de alto nível, reclamados pelos setores de planejamento e administração do ensino nos órgãos federais, estaduais e municipais. Em 1976, o projeto realinhou-se em torno de

um objeto mais específico dentro da área do Planejamento da Educação, o Currículo. O programa passou por várias alterações e em 2001 foi criado o Doutorado em Educação, a partir de quando se instituiu, então, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, com três áreas temáticas: Cultura e Processo de Ensino-Aprendizagem, Educação e Trabalho, e História e Historiografia da Educação (ANJOS, 2001).

O segundo programa de Mestrado em Educação foi criado e implantado na Universidade Estadual de Maringá em 1990. Dentre as universidades que integram o sistema de ensino superior público, a UEM foi a primeira a implantar o Programa de Mestrado em Educação no interior do Estado do Paraná. Reflexo da política de expansão do ensino superior na década de 1990 e da necessidade de atender a demanda por formação de recursos humanos no interior Estado do Paraná. Seguiu-se a criação de outros Mestrados em Educação: PUC/PR em 1992, UEL em 1994, UTP em 1999, UEPG em 2001 e UNIOESTE 2006. Em 2001 teve início o Doutorado na UFPR e em 2007 na UEM e PUC/PR (Quadro 12).

Instituição	Ano início Mestrado	Ano início Doutorado	Conceito CAPES (2008)
UFPR	1976	2001	4
UEM	1990	2007	4
PUC/PR	1992	2007	4
UEL	1994		3
UTP	1999		4
UEPG	2001		4
UNIOESTE	2006		4

Quadro 12 - Pós-Graduação em Educação no Estado do Paraná

Fonte: CAPES / Mestrados e Doutorados reconhecidos.

Data Atualização: 04/05/2009

O Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, foi criado pela Resolução 042/88-COU, de 28/11/1988, a partir da extinção do Departamento de Educação (DED). O antigo Departamento de Educação (DED) foi criado pela Resolução 01/76 de 11/05/1976, quando da implantação da Reforma Universitária de 1968, a qual estabelecia os Centros e Departamentos como estruturas organizacionais das Universidades. Anteriormente à criação dos Departamentos, já existia o Curso de Pedagogia, criado em 30/10/1972 e implantado em 1973, oferecido pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências, Letras e Artes de Maringá (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009b).

O Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) juntamente com o Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) são responsáveis pelo curso de graduação em Pedagogia formado pelas áreas de Fundamentos da Educação, Orientação Educacional e Metodologia e Técnica de Pesquisa. Desde 1974, o departamento já tinha preocupação com os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, oferecendo o 1º Curso de especialização denominado “Introdução à metodologia científica e à didática do ensino superior”, com o objetivo de capacitar os professores graduados, em exercício nas instituições de ensino superior, na rede pública e privada de 1º e 2º graus. Diversos outros cursos foram oferecidos nos anos que se seguiram até que se desenvolveram as condições para a criação de um mestrado, seja através da exigência de qualificação do corpo docente, seja pela demanda de egressos dos cursos de especialização.

Pressionados pela demanda, pela exigência de qualificação do corpo docente e ausência de outra instituição próxima de Maringá que ofertasse os estudos pós-graduados *Stricto Sensu*, um grupo de professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) teve a iniciativa de propor, criar e implantar o Programa de Mestrado em Educação na UEM, com uma única Área de Concentração: Fundamentos da Educação, com início da 1ª turma em 1990.

O PPE/UEM, após a sua implantação, passou por duas reformulações: a primeira ocorreu em 1999, quando um grupo de professores do Mestrado, em conjunto com professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), organizou um novo projeto para o curso, o qual passou a denominar-se Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) constituído por duas áreas de concentração: Fundamentos da Educação (FDE) e Aprendizagem e Ação Docente (AAD). A segunda ocorreu em 2006: as áreas que compunham o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) assumiu nova configuração e as linhas de pesquisa foram re-estruturadas. Atualmente o Programa apresenta uma única área de concentração denominada “Educação” e três linhas de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, História e Historiografia da Educação e Políticas e Gestão em Educação (UEM/PPE, 2008c).

Esta reformulação promoveu uma nova estrutura curricular do Programa de modo a refletir mais fielmente as direções de pesquisa e produção acadêmica dos docentes a ele ligado. A criação do Doutorado em Educação na UEM, que teve início em 2007 com oferta de 6 vagas, ampliada para 10 vagas em 2008 e 11 vagas para 2009 propiciou a revisão e ampliação dos objetivos, e atualmente são definidos como:

Objetivos Gerais:

1. Formar pesquisadores em educação que respondam às necessidades de investigação do campo educacional, articulado às diversas áreas do conhecimento;
2. viabilizar a produção de conhecimento científico na área de Educação vinculado às linhas de pesquisa do Programa.

Objetivos Específicos:

1. Analisar o fenômeno educativo em sua relação com o processo histórico do trabalho;
2. Discriminar ou reconhecer os parâmetros teóricos que têm subsidiado as explicações do fenômeno educativo no processo histórico;
3. Analisar as contradições inerentes às matrizes teórico-metodológicas utilizadas, avaliando seus encaminhamentos práticos;
4. Investigar as concepções e práticas pedagógicas na contemporaneidade;
5. Compreender a formação de professores em suas relações com a educação escolar;
6. Analisar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano e suas relações com o ensino escolar;
7. Discutir os fundamentos da política, com ênfase na educacional, focalizando o planejamento e a gestão em educação e suas relações com o contexto histórico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008c).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE/UEM) foi criado pela Resolução nº. 026/89-COU de 2 outubro de 1989, (ANEXO C), atualmente possui conceito 4 na avaliação da CAPES – recomendação CAPES 2008. O Programa já tituló 309 mestres até a turma de 2006. Possui em 2009, 91 alunos matriculados no mestrado e 27 no doutorado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009c).

Com objetivo de promover a integração e cooperação com outros programas/instituições, foi aprovado pela Resolução nº. 221/2006-CEP o Projeto de Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Educação, entre a UEM e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Jacarezinho (FAFIJA), ofertando 25 vagas com início em 2007.

O corpo docente é constituído, atualmente, por 31 professores que atuam nos seguintes grupos de pesquisa:

1. Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação.
2. Educação, História e Cultura: Brasil (1549-1759).
3. Educação, Preconceito e Exclusão.
4. Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar.
5. Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar.
6. Formação de Professores.
7. História dos Campos Disciplinares.
8. História, Estado e Educação.
9. História, Sociedade e Educação no Brasil.
10. Informática Aplicada à Educação.
11. Política Educacional e Ensino Superior.
12. Política Educacional e Organização do Trabalho na Escola.
13. Política, Religião e Educação nos Tempos Modernos.
14. Psicopedagogia.
15. Transformação Social e Educação na Antigüidade e Medievalidade.

Atuaram como Coordenadores e vice-coordenadores do Programa (Quadro 13):

COORDENADORES	GESTÃO
José Claudinei Lombardi (Coordenador) Sandino Hoff (Vice-Coodenador)	1992/1993
João Luiz Gasparin (Coordenador) Sandino Hoff (Vice-Coodenador)	1993/1994
Silvina Rosa (Coordenadora)	1994/1998
Lizia Helena Nagel (Coordenadora) João Luiz Gasparin (Vice-Coodenador)	1998/1999
Jean Vincent Marie Guhur (Coordenador) Nerli Nonato Ribeiro Mori (Vice-Coodenadora)	1999/2002
Vincent Marie Guhur (Coordenador pro tempore)	2002
Nerli Nonato Ribeiro Mori (Coordenadora) Angela Mara de Barros Lara (Vice-Coodenadora)	2002/2004
Nerli Nonato Ribeiro Mori (Coordenadora pro tempore)	2004
Maria Cristina Gomes Machado (Coordenadora) Geiva Carolina Calsa (Vice-Coodenadora)	2004/2006
Nerli Nonato Ribeiro Mori (Coordenadora) Terezinha Oliveira (Vice-Coodenadora)	2006/2008
Terezinha Oliveira (Coordenadora) Maria Terezinha Bellanda Galuch (Vice-Coodenadora)	2008/2010

Quadro 13 – Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM

Fonte: UEM (2008c).

De acordo com o processo de construção do PPE/UEM, podemos dividir essa trajetória em 3 (três) momentos históricos:

- 1ª fase: da criação a implantação do curso com uma área de concentração: Fundamentos da Educação (1990-1999);
- 2ª fase: da incorporação da área de concentração: Fundamentos da Educação (FDE) e Aprendizagem e Ação Docente (AAD) (2000-2006);
- 3ª fase: Criação do Doutorado em 2007, com uma única área de concentração: Educação.

Esta pesquisa focaliza a 1ª fase, com o objetivo de analisar a origem e trajetória que constituiu o processo de construção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, bem como analisar as tendências temáticas das dissertações produzidas pelas turmas matriculadas de 1990 a 1999.

4.3.1 Criação e implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM

Os cursos de Especialização da área de Educação na UEM têm servido como auxiliar na formação de pesquisadores, atualização de docentes e preparação de futuros mestrands. A UEM tem favorecido a existência de tais cursos devido à diversidade de pesquisas que possibilita; à inserção de professores que têm o título de mestre no universo da pesquisa acadêmica; à importância política regional de tais cursos e à ligação que garantem com o Ensino Fundamental e Médio.

O projeto teve início com a proposta de criação do Programa datada de março de 1988, quando o chefe do Departamento de Educação (DED), João Bento de Góes encaminhou à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) a solicitação de abertura de processo para Proposta da implantação do Programa de Mestrado em Educação na área de concentração em Fundamentos de Educação. Este processo recebeu o número 878/1988.

A elaboração do projeto foi coordenada por Lizia Helena Nagel com a colaboração de Zélia Leonel. A proposta inicial do Curso foi com uma única área de concentração: Fundamentos da Educação, que teve como objetivo de estudo:

Reflexões sistemáticas sobre o processo histórico do trabalho e sobre as formas que a educação assume nas diferentes etapas e como expressão desse processo; assume a possibilidade de analisar a educação em qualquer época do processo histórico, bem como a escolha da questão problemática responde com idêntica possibilidade (UEM, 1988, f. 8).

A justificativa apresentada no projeto para implantação do Curso de Mestrado em Educação com área de Concentração em Fundamentos da Educação para o Estado do Paraná foi:

- a) Experiência cumulativa nos cursos de especialização;
- b) Crescente demanda do número de inscritos nos Curso de Especialização já realizados no período de 1974-1986, oriundos de diversas regiões do Estado e fora dele;
- c) Crescente número de ex-alunos da UEM que procuram Programas de Mestrado no Estado de São Paulo e outros, pois, neste período, o Paraná contava com: 6 universidades (1 federal, 4 estaduais e 1 privada) e 43 faculdades isoladas, totalizando 272 cursos de graduação;
- d) No Estado do Paraná, a única alternativa em Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Educação era o Mestrado em Educação na UFPR.

Os argumentos foram pautados em dados e contextos que demonstravam a necessidade de implantação do curso, conforme relato da coordenadora:

Sabendo-se que à rede pública estadual recai a maior quota de participação no ensino paranaense (de 85.745 matriculados (em 1985), 32.013 alunos pertenciam a rede Estadual, 25.016 a Rede Particular, 16.894 a rede Federal e 12.822 a rede Municipal.), convém registrar que as duas maiores Universidades do Estado, a de Londrina e a de Maringá (com um total de 17.355 alunos) não contam com nenhum Curso de Mestrado na área da Educação embora Londrina já ofereça 4 Cursos de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*. Esta lacuna torna-se mais contraditória quando o Paraná avança no sentido de alocação de pessoal em regime de Tempo Integral e/ou Dedicção Exclusiva, o que implica em busca de titulação e de produção acadêmica objetivada em pesquisas. A capacitação de docentes do Paraná passa a se realizar, nesse contexto, decididamente fora das fronteiras do Estado, quando haveria condições para uma programação mais agressiva de formação de Recursos Humanos no âmbito estadual (UEM, 1988, f. 16).

O Projeto destaca também a situação da Formação de Recursos Humanos no Estado do Paraná, em especial em Maringá, a qual não era condizente com uma das metas da

universidade em qualificar seu corpo docente, que vinha estabelecendo uma política de formação de quadros com Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado):

- a) apenas 18,1% dos professores vinculados às 45 Instituições do Ensino Superior têm titulação de Mestre, e, apenas 5,9% de Doutor;
- b) eles representam em 4 anos (1981-1985) o esforço institucional em alocar recursos humanos com qualificação superior à graduação em 56,6% de seu efetivo se considerado o ano base de 1981;
- c) os cursos de Pós-Graduação *Stricto-sensu* no Estado não possuem como objetivo principal a formação de professores para o 3º Grau dado seu caráter tecnológico;
- d) de acordo com a classificação dada pelas CAPES, em 1985 contava-se com um número de 27 alunos concluintes dos Cursos de Mestrado e Doutorado na área de Ciências Humanas e Sociais oferecidas no Paraná pela Universidade Federal;
- e) das 49 Instituições de 3º Grau do Paraná apenas 23 realizam trabalhos de pesquisa, sendo que a maior produção fica por conta das Instituições Federais e das Universidades Estaduais de Londrina e Maringá;
- f) nessas 23 Instituições a pesquisa relativa às áreas de Ciências Humanas e Profissões Sociais (Conforme a Tabela de áreas da CAPES) corresponde apenas a 21,7% onde a Educação entra com um percentual insignificante (UEM, 1988, f. 16).

O Programa de Mestrado em Educação teve como objetivo geral formar pessoal qualificado em nível de mestrado para o sistema educacional, para as atividades de pesquisas e/ou para o exercício profissional; como objetivos específicos: a) analisar o fenômeno educativo como decorrência do processo histórico do trabalho; b) discriminar ou reconhecer os parâmetros teóricos que têm subsidiado as explicações do fenômeno educativo, no processo histórico; c) sistematizar e identificar as tendências teórico-metodológicas que explicam o processo educativo, analisando as contradições inerentes às matrizes teóricas utilizadas, e avaliando o encaminhamento prático dessas tendências; d) produzir conhecimentos que ultrapassem os limites de análise identificada como problemática ou simplificadora da complexidade do processo educativo (UEM, 1988, f. 18).

Para demonstrar o diferencial que este Programa teria em relação aos outros da Região Sul, fez-se uma comparação com ofertas de Mestrado em Educação na UFPR e nas instituições dos estados vizinhos – Santa Catarina e Rio Grande do Sul – e afirmava que, por uma questão opcional, esses Programas voltam-se preferencialmente para a análise da prática educativa enquanto fenômeno da atualidade que exige uma intervenção planejada ou científica de forma mais imediata ou pragmática. A busca, descoberta ou implantação de alternativas para educação se constitui no eixo central da investigação acadêmica desses

Programas, enquanto que o eixo de investigação do Mestrado em Educação da UEM é aquele em torno do qual se busca explicações para os processos pedagógicos assumidos ou considerados relevantes para determinadas formações sociais ou para determinados momentos históricos.

A previsão era de que o programa tivesse início em agosto de 1988, porém devido à tramitação na UEM o processo só foi concluído em março de 1989.

Em maio de 1989, o então Reitor Fernando Ponte de Sousa encaminhou ofício ao Secretário Especial de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado do Paraná, Paulo Roberto Pereira de Souza e solicitou apreciação do projeto de implantação do Programa de Mestrado em Educação. Argumentou que a proporção bem inferior de profissionais qualificados, em relação ao número total da população do Paraná; reforçou que a UEM já possuía recursos humanos qualificados e não aproveitados nestas atividades, e disse que temia que viessem a evadir-se da Instituição por convites de IES de outros Estados, que já assediavam doutores e doutorandos de Maringá – porém, não só a questão econômica foi motivo da solicitação, mas também a proibição, por algum tempo, de contratação de pessoal para as Instituições Federais que acarretou uma demanda reprimida do corpo docente. O reitor também fez referência a um documento elaborado pela antiga Secretaria Especial do Ensino Superior do Paraná, onde destacou a seguinte afirmação: “O desenvolvimento científico e tecnológico, a qualificação docente e a formação de cientistas indicam a necessidade da verticalização (Pós-Graduação *Stricto sensu*)” (UEM, 1988, f. 302). Com esta argumentação ele justificava a necessidade de verticalização do ensino, para que fosse possível atender uma demanda existente em nível de no Estado.

Tais argumentos estão se referenciam devido às políticas socioeconômicas dos anos 1980, quando as universidades paranaenses enfrentaram as dificuldades decorrentes do arrefecimento da economia no país, herança de décadas anteriores, como a elevação dos juros internos, incapacidade do Estado de gastar e investir, atraso tecnológico do parque industrial, altas taxas de inflação, fracassos dos planos econômicos. Na primeira metade da década de 1990, tiveram início ações no sentido de reestruturar o sistema estadual de ensino superior no Paraná, com estratégias públicas para atender a demanda dos processos industriais automatizado. Em vista disso uma retaguarda científica e tecnológica passou a ser solicitada pelo aumento da competitividade sistêmica. Entre as ações, no governo de Jaime Lerner (1995-2002) destacou-se a Lei 11.500/96 que autorizou as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros, bem como repassarem aos servidores parte da receita decorrente (PADILHA, 2007).

Inicialmente, o corpo docente foi constituído por professores doutores da UEM (do DED e demais departamentos), como também, de professores da UNICAMP (do Departamento de Filosofia e História da Educação) por meio de um Convênio, pelo período de 2 anos.

O Convênio com a UNICAMP, aprovado pela Resolução nº. 004/90-CAD (ANEXO D) foi um programa de cooperação técnico-científico para a implantação e o desenvolvimento do curso de Pós-Graduação, em nível de Mestrado em Educação na UEM, que previa como uma das principais atribuições da UEM:

- a. Exercer coordenação didático-pedagógico e administrativa do curso de Mestrado em Educação;
- b. Arcar com despesas de viagens e estadas de professores da Unicamp;
- c. Contratar por um período de seis meses, na categoria de professor Visitante, aqueles que tiverem que ministrar disciplinas com carga horária igual a 60 h semestrais;
- d. Remunerar os serviços de consultoria e assessoria, prestado pelos docentes;
- e. Remunerar os docentes encarregados de orientar os trabalhos de dissertação;
- f. Remunerar os docentes que participassem como membros de banca Julgadora.

E para a UNICAMP competia:

- a. Designar pelo menos um professor por semestre com titulação de doutorado, durante os dois primeiros anos do curso, para ministrar disciplinas;
- b. Providenciar a substituição dos professores indicados, caso ficassem impedidos de concluir as disciplinas;
- c. Participar das reuniões do Colegiado de Curso quando convocado;
- d. Prestar serviços de consultoria e assessoria em assuntos relativos ao desenvolvimento do curso;
- e. Atender, na medida do possível, às solicitações dos alunos para orientação;
- f. participar como membro de banca julgadora nos exames de qualificação e de defesa.

A Cláusula quarta deste convênio previa que, caso o aluno escolhesse como orientador um professor da UNICAMP, ele deveria ser cientificado do deslocamento até a instituição de origem do professor para receber a orientação.

Em 1992 conforme Resolução n.º. 371/92 – CAD o convênio com a UNICAMP foi renovado por mais 2 anos, sendo que após esse período o Programa teria que contar com recursos humanos em número suficiente para se tornar autônomo quanto à alocação de doutores.

Durante a vigência do primeiro convênio com a UNICAMP o quadro de docentes que integravam o Programa em 1990 e 1992, de acordo com a origem de lotação, esteve assim constituído, conforme Quadro 14. Podemos observar que em 1992 houve o retorno de alguns doutores e já havia expectativas de outros que estavam afastados de completarem o quadro de docentes do programa. Por isso o Convênio com a UNICAMP, uma instituição com experiência consolidada em Pós-Graduação, foi de fundamental importância para a implantação e a estruturação do curso.

1990		1992	
QUANTIDADE	LOTAÇÃO	QUANTIDADE	LOTAÇÃO
3 doutores	Departamento de Educação da UEM	3 doutores	Departamento de Fundamentos da Educação da UEM
1 doutor	Departamento de História	3 doutores	Departamento de Teoria e Prática da Educação, História e Ciências Sociais da UEM
3 doutorandos	Departamento de Fundamentos da Educação da UEM	4 doutorandos	Departamento de Educação da UEM
1 doutorando	Departamento de Teoria e Prática da Educação		
5 doutores	Unicamp	3 doutores	Unicamp

Quadro 14 - Número de docentes do PPE em 1990 e 1992

Fonte: UEM (1988, f. 508).

O Projeto Curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Fundamentos da Educação evidenciava o interesse pela História da Educação, expunha a intencionalidade de examinar o passado sem afirmá-lo como mera representação. Ao mesmo tempo, implicava em desvendar como esses mesmos homens foram abandonando as formas de ser já estruturados em hábitos e que, anteriormente, também foram objetos da ação de educar. Recuperar o passado neste curso tinha por finalidade, examinar os rompimentos com determinadas práticas e costumes sociais, assim como examinar as permanências que acompanham certas mudanças (UEM, 1988).

A organização curricular das disciplinas das turmas de 1990 a 1997 encontrava-se organizada em três (3) blocos, conforme Quadro 15:

- a) Obrigatórias básicas;
- b) Obrigatórias da área de concentração;
- c) Optativas (eletivas).

As disciplinas do bloco das Obrigatórias básicas tiveram por função o nivelamento dos alunos, já que o Programa pretendia receber candidatos com diferentes formações acadêmicas; daí a necessidade de oferecer um suporte comum de conhecimentos que favorecesse, inclusive, o domínio de terminologia própria à Educação.

As disciplinas obrigatórias da Área de Concentração procuravam responder ao interesse específico da Área de Concentração e eram consideradas imprescindíveis à formação dos alunos no interior da estrutura que definia este campo de conhecimento.

As disciplinas optativas tentavam aprofundar tópicos importantes dos conteúdos obrigatórios e responder mais especificamente ao interesse dos mestrands quanto à formulação de seu problema e/ou da elaboração de seu projeto de dissertação.

DISCIPLINAS	CRÉDITO	C/H
Obrigatórias básicas		
Tendências teóricas da educação Atual	4	60
Ciência e Método	4	60
Obrigatórias da Área de Concentração		
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I	4	60
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II	4	60
Optativas		
Teoria da transformação social e Educação	4	60
Problemática da Historiografia brasileira	4	60
Pensamento pedagógico na América Latina	4	60
História da Educação no Brasil	4	60
História das Doutrinas Pedagógicas	4	60
Correntes Teóricas e Parâmetros da Educação	4	60
Educação e Trabalho	4	60
Psicologia e Educação	4	60
Sociologia e Educação	4	60
Política educacional brasileira e legislação	4	60
Economia política e educação	4	60
Estado e Educação	4	60
Leituras orientadas	4	60
Seminários de pesquisas	s/c	(60)
A escolher três (3) sub-total	12	180
Obrigatória por legislação		
Estudos de Problemas brasileiros	s/c	30
Dissertação	s/c	
TOTAL GERAL	28	

Quadro 15 - Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM: 1990-1997

Fonte: UEM (1988, f. 28).

Aos alunos da primeira turma (1990), além de cursarem as disciplinas, foram oferecidas duas atividades:

1) seminário sobre: “O desenvolvimento do pensamento liberal”, ministrado por professores de diferentes departamentos da UEM, com o objetivo de integrar, no cotidiano institucional - o programa de Mestrado que se iniciava - encaminhado por meio da discussão das obras de diferentes escritores dos séculos XIX e XX.

2) debates sobre filmes que expressam de alguma forma o desenvolvimento histórico da sociedade.

Esta prática de apresentação de seminários prosseguiu nas demais turmas e atualmente é realizado o “Seminário de Pesquisa”, que já faz parte do calendário dos eventos acadêmicos promovidos pelo PPE.

O PPE/UEM foi criado num momento de crise do modelo de área de concentração e das mudanças de propostas em torno das linhas de pesquisas. Até a década de 1990, os programas apresentavam uma estrutura centrada nas áreas de concentração. O aluno de Pós-Graduação cursava, numa primeira fase, as disciplinas obrigatórias e as disciplinas eletivas denominadas de “domínio conexo” e depois iniciava a elaboração do projeto e o desenvolvimento da pesquisa. Esse adiamento da pesquisa para o final do curso foi entendido como um dos motivos do aumento do tempo médio de permanência dos alunos no programa e da sua desistência sem chegar a concluir a pesquisa devido ao esgotamento do prazo para a conclusão do curso. A solução para essa crise de estrutura e das condições da produção científica foi discutida pelos programas de Pós-Graduação e na ANPEd, resultando em:

A proposta de solução resulta da inversão, dos dois momentos da estrutura curricular, entre disciplinas e projetos de pesquisa. Na nova proposta, o projeto de pesquisa é antecipado. O aluno deve ingressar com um projeto de pesquisa, que serve de critério para a sua seleção e sua localização nos grupos de estudo ou laboratórios de pesquisa. Assim, as disciplinas, tornam-se secundárias, já que, em tese, devem ser oferecidas e organizadas de acordo com as necessidades de fundamentação teórica das pesquisas que estão sendo desenvolvidas. Essa nova forma exige uma oferta grande de disciplinas e traz como desdobramento a fragmentação das seqüências curriculares. Nesse novo modelo, denominado de Linhas de pesquisa, cada aluno organiza seu currículo de acordo com as necessidades da sua pesquisa, mas, a falta de recursos inviabiliza a proposta e leva os programas a perder a unidade curricular, além de obrigar a desmontar ou a reorganizar os antigos departamentos e a dividir e a redistribuir os docentes em linhas ou grupos de pesquisa (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 82).

Os programas foram, se adequando a essa tendência e abandonando a organização em torno das áreas de concentração, ficando estas apenas como referências gerais, como campos epistêmicos, devendo concretizar-se em áreas temáticas mais delimitadas e estas em linhas de pesquisa referências mais imediatas dos núcleos de estudos e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores, docentes e discentes. Para se obter um bom resultado “as linhas de pesquisas devem ser sempre constituídas e desenvolvidas por um sujeito coletivo” (SEVERINO, 2001, p. 57).

Neste sentido, Antônio Joaquim Severino recomenda que, é preferível que o programa seja constituído por poucas linhas de pesquisa, envolvendo vários docentes e discentes pesquisadores, do que muitas linhas com poucos pesquisadores em cada uma; que o “programa só deva criar uma linha de pesquisa quando contar com vários pesquisadores cujas competências e cujos interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático” e conclui que “ toda atividade deve resultar de uma produção coletiva, ainda que sua execução seja mediada pelo agente individual” (SEVERINO, 2001, p. 57).

No caso do PPE/UEM, inicialmente, o programa foi criado com uma única área de concentração: Fundamentos de Educação que vigorou de 1990 a 1999 e cinco Linhas de Pesquisa que orientaram as turmas de 1990 a 1996, intitulada “Trabalho e Educação”, distribuída e vinculada aos seguintes docentes:

a) Formas históricas de trabalho e Educação

Silvina Rosa

Fani Goldfarb Figueira

b) Movimentos políticos e Educação

Jorge Luiz C. Gonzalez

c) Estado e Educação

Jean Vincent Marie Guhur

d) Teorias e Educação

João Gasparin e Sandino Hoff

e) História e historiografia da educação

Lizia Helena Nagel e José Claudinei Lombardi

Em 1997, a proposta sofreu algumas modificações, com aprovação do novo Regulamento do curso – Resolução nº. 093/97 – CEP, tais como: redução do prazo para conclusão do curso; supressão de uma disciplina (Seminários de Pesquisa) e desdobramento de outras (Leituras orientadas I e II) e reestruturação das linhas de pesquisa, que foram reduzidas em duas, com o eixo teórico-metodológico “Formas Históricas de Trabalho e Educação” e foram agrupadas em (ANEXO E):

a) Teorias, Doutrinas e Educação na História (TDEH) que privilegiava o movimento mais geral dos comportamentos sociais na elucidação do fenômeno educativo e incorporava, nessa ótica, uma crítica àquele tipo de historiografia sem preocupações com a dinâmica social.

b) História, Historiografia e Educação (HHE) tinha como objetivo estabelecer as relações entre o pensamento (de caráter filosófico, sociológico e psicológico) e a prática social mais ampla. Conceitos, idéias, significados dos termos, estrutura lógica do discurso, entre outros indicadores, distinguiam as investigações dessa linha (UEM, 1988, f. 688).

Em 1999, houve a redução no número de docentes atuando diretamente na linha de pesquisa “Teorias, Doutrinas e Educação na História”, isto devido ao fato de que não havia oposição entre as duas linhas de pesquisa (TDEH e HHE), mas sim, complementaridade na elucidação do objeto investigado. Enquanto HHE privilegiava as práticas sociais históricas sistematizadas nas diferentes teoria e doutrinas, TDEH privilegiava os princípios e/ou sistemas de idéias produzidas socialmente em épocas diferentes. Uma desenvolvia os processos sociais e as lutas humanas que estão na origem das estruturas de pensamento, enquanto que a outra desenvolvia análise dessas estruturas sem, no entanto, desprezar aqueles processos. Em vista disso, o Colegiado do Programa, optou por extingui-la, ficando, portanto, com uma única linha: História, Historiografia e Educação.

Aproveitando a oportunidade de reestruturação das linhas de pesquisa e em decorrência da demanda diversificada como, o crescente número de doutores com projetos de pesquisa voltados para área de Aprendizagem e Ação Docente, começou a ser discutida uma proposta em conjunto com o Departamento de Teoria e Prática da Educação de incorporar uma nova área de concentração, denominada “Aprendizagem e Ação Docente”. Em 18 de agosto de 1999, por meio da Resolução nº. 101/99-CEP foi aprovada a incorporação desta nova área, sendo cada área de concentração com um eixo teórico-metodológico e uma linha de pesquisa:

I – área de Fundamentos da Educação tinha como eixo teórico-metodológico a análise das Formas Históricas de Trabalho e Educação e, como linha de pesquisa, História e Historiografia da Educação.

II – área de Aprendizagem e Ação Docente tinha como referência metodológica as teorias educacionais e, como linha de pesquisa, Trabalho-Docente, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano.

A área de FDE teve como campo de estudo e pesquisa a recuperação da história na análise do processo educativo, enfatizando a educação nas diferentes épocas. O estudo do passado buscava entender o modo como os homens organizam seus comportamentos, atitudes, idéias, valores e sua educação. Recuperar o passado, sob esse prisma permitia, segundo o projeto do Programa, examinar a constituição e o rompimento de determinadas práticas e costumes sociais, assim como as permanências que sempre acompanham as mudanças, buscando, assim, compreender a educação atual (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008c).

Na área de AAD, as investigações estavam centradas nas teorias, processos e práticas pedagógicas da contemporaneidade e tomavam como objeto de estudo a aprendizagem e a ação docente, pretendendo conhecer e apreender questões específicas do trabalho pedagógico e suas inter-relações sociais e psico-pedagógicas. Partia-se do pressuposto de que é no processo de produção e reprodução da vida que essas especialidades são engendradas e significadas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008c).

O período de 1990 a 1999 constituiu-se como modelo para seus coordenadores e professores, que foram adequando o programa aos problemas que surgiram quanto à estrutura do curso, funcionamento, avaliações da CAPES, demanda de inscritos, número de vagas, qualificação do corpo docente, entre outros. Nas três primeiras turmas (1990, 1992 e 1993) os alunos eram provenientes em sua maioria da cidade de Maringá, e de outras cidades do Paraná, predominando o gênero feminino, comprovando a necessidade de formação e qualificação regional, conforme Quadro 16.

CIDADE	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Maringá – PR	1	15	16
Curitiba – PR	1	4	5
Cianorte – PR	1	2	3
Londrina – PR	1	2	3
Cascavel – PR	-	1	1
Goiânia – GO	1	-	1
Mandaguacu – PR	-	1	1
Nova Esperança – PR	-	1	1
Porto União – SC	-	1	1
TOTAL	5	27	32

Quadro 16 - Proveniência dos alunos do Mestrado em Educação – UEM – Turma 1990-1993

Fonte: UEM (1988, f. 513).

O Quadro 16 indica a aprovação da comunidade paranaense, revelada pela crescente procura pelo Programa de Mestrado em Fundamentos da Educação, no período de 1990-1999. Observa-se que para o ano de 1998, a seleção para ingresso contou com um número de 66 candidatos para 12 vagas e no ano de 1999 o número de interessados cresceu 41%, ou seja, passou para 93 candidatos, uma média de 6 candidatos por vaga.

O reflexo das políticas educacionais nos anos de 1990 pode ser traduzido nos dados do Quadro 17, onde observamos que até 1993 o número de vagas se manteve em 12 com uma demanda média de 3 candidatos por vaga. No entanto, em 1991 e 1994 não foi possível abrir turma e o número de vagas foi reduzido de 12 para 8 em 1996 e 1997, em função da evasão de doutores, devido aos baixos salários nas IES públicas do Paraná em relação aos outros Estados da federação, e, por conseqüência, os conceitos C e D atribuídos nos Biênios 92/93 e 94/95. A recuperação do curso só foi possível em 1998, com a política de capacitação dos docentes da UEM que ampliou o quadro e com o retorno de novos doutores o Programa investir na formação de Grupos de Pesquisa com pesquisadores articulados com as Linhas de Pesquisa.

ANO DE INGRESSO	INSCRITOS	VAGAS	MATRICULADOS
1990	34	10	10
1991*	-	-	-
1992	31	12	10
1993	57	12	10
1994*	-	-	-
1995	48	12	10
1996	25	8	8
1997	24	8	6
1998	66	12	12
1999	93	15	15

Quadro 17 - Alunos inscritos / vagas / matriculados (1990-1999)

Fonte: UEM (1988).

*Em 1991 e 1994 não foram abertas vagas

Quanto ao local de trabalhos dos egressos de 1990 a 2003, pode ser identificado a partir do Gráfico 7 e mostra que o Programa tem compromisso com a formação de professores desde a sua criação em 1990. Estes dados revelam que 66% deles trabalham em instituições públicas do Estado do Paraná, dos quais 51% estão diretamente ligados ao ensino superior, seja em universidades estaduais ou em faculdades isoladas. Grande parte dos alunos trabalha em Universidades Estaduais ou na Rede Pública de Ensino, mantendo, assim, o compromisso do Programa com a capacitação dos professores. Como exemplo, podemos citar que na turma ingressante em 2005, 47% dos alunos eram de instituições estaduais, dos quais 13% atuavam no ensino superior. Em uma visão geral do local de atuação dos alunos egressos e matriculados até 2005, observa-se que 63% trabalham em instituições públicas do Estado, dos quais 44% atuam diretamente no ensino superior (LARA et al., 2005).

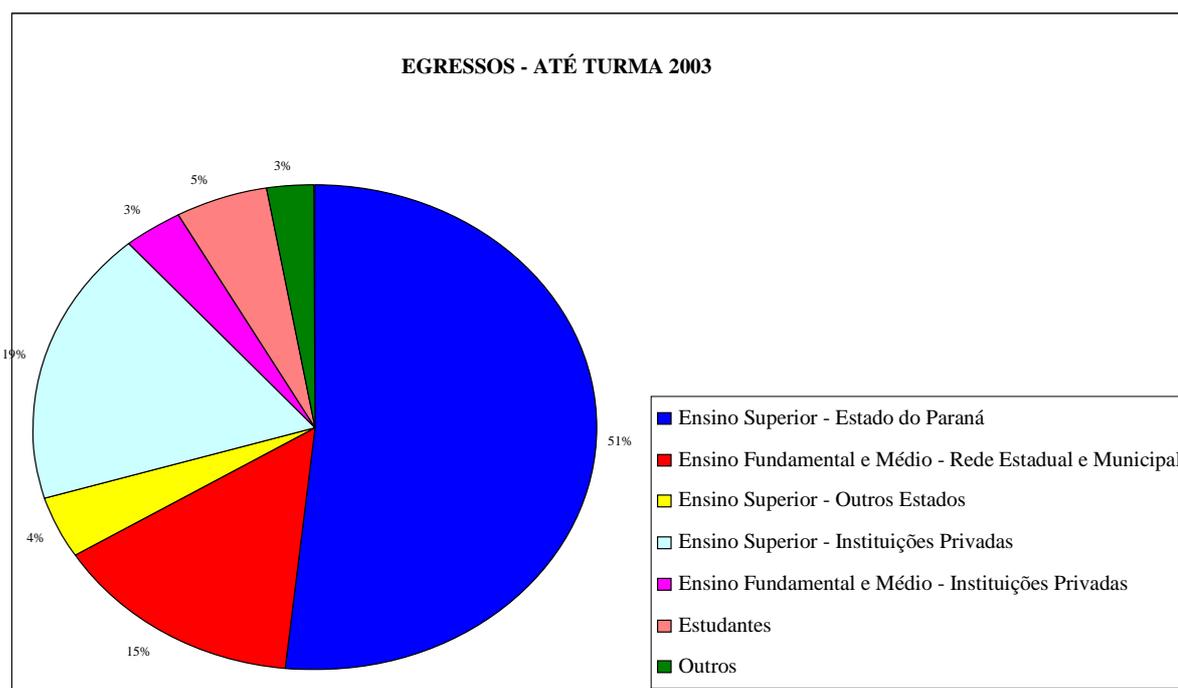


Gráfico 7 - Local de trabalho dos egressos – Turma 1990-2003

Fonte: Lara et al. (2005).

No período de 1990 a 1999, o programa submeteu-se a 5 (cinco) avaliações pela CAPES, tendo recebido os conceitos: Curso novo, sem conceito, D, C e 3. Dentre as justificativas da CAPES para o Conceito C no Biênio 92/93 foi a de que: “o conjunto de docentes é pequeno, situa-se no limite mínimo aceitável. Além da dedicação ao curso, eles mantêm diversas atividades na IES”; no Biênio 94/95 (conceito D) a justificativa ainda

recaiu sobre a quantidade de docentes que ainda não era suficiente para atender as necessidades do programa, fragilizando a pesquisa, a orientação e a produção científica; e no Biênio 96/97 o programa obteve com conceito 3, numa nova escala de conceitos, que vai 1 a 7. Estas avaliações representaram as fragilidades do programa, as quais o curso teve que superar para manter-se no sistema nacional de Pós-Graduação.

O novo modelo de avaliação implantado pela da CAPES valoriza prioritariamente a produção científica, legitimando o caráter científico do que é desenvolvido na Pós-Graduação – a pesquisa – mas, em contrapartida, só avalia o que pode ser mensurado. As exigências relativas à produção acadêmica geram um verdadeiro surto produtivista, tendo como parâmetro a quantidade e os prazos. Os Programas foram sendo reformulados e adaptados ao novo sistema, com a seguinte configuração:

[...] a pesquisa provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG; o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pese as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da Pós-Graduação. A partir de um novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciam-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.347).

O Quadro 18 apresenta um total de 309 dissertações defendidas, referentes às turmas de 1990 a 2006. As dissertações que são objetos de análise nesta pesquisa correspondem às defesas efetuadas pelas turmas de 1990 a 1999, sendo que a última foi apresentada somente em 2003.

ANO	VAGAS		MATRICULAS		DESLIGADOS		DEFESAS
	M	D	M	D	M	D	
1990	10		10				10
1992	10		10				10
1993	12		10		1		9
1995	12		10				10
1996	12		8				8
1997	8		6				6
1998	12		12		1		11
1999	12		15		1		14
2000	20		20		2		18
2001	26		26				26
2002	47		45		4		41
2003	47		39		2		37
2004	42		41		3		38
2005	37		37		2		35
2006	37	8	38	8	2		36
SUB-TOTAL							309
2007	61	6	59	6	3		em andamento
2008	39	10	36	10			em andamento

Quadro 18 - Dissertações defendidas no PPE/UEM: 1993-2006

Fonte: (UEM/PPE, 2009).

*em 2007 o número de vagas deste ano foi computado com o Minter UEM/FAFIJA.

Com relação aos “prazos para conclusão do curso”, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM tem obtido o menor Tempo Médio de Titulação (TMT) entre as instituições do Paraná, com uma média de 24 meses em 2004 e 25 meses em 2007, o que indica que as dissertações elaboradas no PPE estão sendo defendidas abaixo do tempo médio recomendado pela CAPES (Quadro 19). Em 1990 o prazo para conclusão do Curso era de cinco anos, depois em 1997, foi reduzido para três anos e atualmente para dois anos, com possibilidade de prorrogação de seis meses. A estrutura curricular do mestrado desse período era de 28 créditos em disciplinas, sendo 16 em disciplinas obrigatórias e 12 em eletivas com 4 créditos cada. O aluno deveria cursar 7 disciplinas (4 obrigatórias e 3 eletivas). Após as reformulações, o currículo atual do Programa de Mestrado em Educação da UEM é constituído de 32 créditos, sendo 8 créditos em disciplinas obrigatória, 12 créditos em disciplinas eletivas, 2 créditos em Estágio de Docência e 10 créditos em elaboração e defesa pública de dissertação.

Com essas características curriculares, o aluno da turma de 1990 só dava os últimos contornos a seu projeto de dissertação após ter cursado as disciplinas. Hoje o projeto é parte integrante do processo de seleção. Em função do estreitamento do prazo, cursar disciplinas e elaborar dissertação são atividades que andam concomitantemente.

INSTITUIÇÃO	2004						2007					
	MIA	NOVOS	TIT.	DES	MFA	TMT (meses)	MIA	NOVOS	TIT.	DES	MFA	TMT (meses)
Estadual												
UEL	25	15	13	0	27	24	51	40	21	0	68	27
UEM	76	41	40	2	75	24	72	59	34	3	94	25
UEPG	32	20	17	0	35	32	32	19	13	1	37	29
UNIOESTE	-	-	-	-	-	-	-	10	0	0	10	
Federal												
UFPR	103	75	47	4	120	26	150	76	74	5	141	28
Privada												
PUC-PR	60	110	25	2	139	26	121	27	52	2	90	27
UTP	35	20	17	1	37	26	53	30	31	0	47	26

Quadro 19 - Distribuição de alunos de Mestrado em Educação e tempo médio de titulação – IES Paraná (2004 e 2007)

Fonte: CAPES (2009).

Legenda: MIA: Matriculados início ano; TIT: Titulados; DES/AFAS: Desligados/afastados; MFA: Matriculados final ano; TNT: Tempo médio de titulação.

Uma das formas de avaliar a produtividade dos egressos pode ser a análise de suas publicações, tais como: livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, apresentações em congressos e seminários, bem como o acompanhamento de suas orientações de trabalhos acadêmicos e de dissertações de mestrado.

4.4 Mapeamento da produção discente do PPE/UEM: a temática das dissertações produzidas pelas turmas de 1990-1999

Esta seção tem por objetivo analisar e interpretar os resultados com vistas a mapear as temáticas das dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM pelas turmas matriculadas no período de 1990 a 1999.

Os objetos e fenômenos investigados pela área da educação são múltiplos e variados, podendo ser tratados sob diversos aspectos, apresentando também interface com outros campos do conhecimento. A pesquisa em educação é praticamente toda realizada nos programas de Pós-Graduação, de forma individual ou coletiva, por docentes ou

discentes. Um dos resultados desses trabalhos são as teses e dissertações, que representam a finalização de um curso de Pós-Graduação.

Como fonte, as teses e dissertações são partes importantes da literatura científica, pois mostram as preocupações dos pesquisadores quanto à configuração do campo em períodos específicos ou como teorias e metodologias utilizadas pela área.

O estudo sobre as temáticas que apresentamos considera que a dissertação pode ser interpretada de diferentes formas dependendo do pesquisador e do objetivo da pesquisa. Para a determinação de categorização dos temas, encontramos dificuldades e limitações de enquadramento de assuntos, considerando a diversidade do universo da pesquisa (78 dissertações), as particularidades do *Thesaurus* BRASED e as dificuldades conceituais para fins de análise. De acordo com a forma de apresentação e expressão do autor, alguns caminhos foram percorridos para chegar a uma síntese:

Em primeiro lugar busca-se saber do que fala o texto. A resposta a esta questão revela o *tema* ou *assunto da unidade*. Embora aparentemente simples de ser resolvida, essa questão ilude muitas vezes. Nem sempre o título da unidade dá uma idéia fiel do tema. Às vezes apenas o insinua por associação ou analogia; outras vezes não tem nada que ver com o tema. Em geral, o tema tem determinada estrutura; o autor está falando não de um objeto, de um fato determinado, mas de relações variadas entre vários elementos; além dessa possível estruturação, é preciso captar a perspectiva de abordagem do autor: tal perspectiva define o âmbito do qual o tema é tratado, restringindo-o a limites determinados (SEVERINO, 2007, p.57).

A análise das dissertações permitiu obter resultados em quatro categorias, de acordo com os termos utilizados pelo *Thesaurus* Brased para análise da temática:

- 1) distribuição das dissertações por área
- 2) distribuição das dissertações por subárea
- 3) distribuição das dissertações por temática
- 4) distribuição das dissertações por linhas de pesquisa

De acordo com a matriz conceitual, o *Thesaurus* Brased compõe-se de quatro campos (aqui representados por área), que delimitam a abrangência da Educação. Para que se possa analisar de que maneira foram indexados os temas das dissertações, apresentamos no Quadro 20, uma síntese conceitual da área e suas respectivas subáreas. A lista dos termos hierárquicos da sub-área está no Anexo A.

CAMPOS (ÁREA)	CONCEITUAÇÃO	SUB-ÁREA
Contexto da Educação	A educação do homem se realiza dentro da realidade global e em interação com esta; fora desta não há educação.	Contexto ambiental, humano, social, cultural, político, econômico e mundial
Escola como instituição social	A Escola é a educação institucionalizada; na sociedade politicamente organizada, de fato, encontraremos todas as condições para que a educação do Homem socialmente aconteça.	Pesquisa da educação, Estatística da educação, Política da educação, Administração da Educação, Educandos, Profissionais da Educação, Instituições de ensino, Administração escolar e Economia da educação
Fundamentos da Educação	A educação é o principal processo do desenvolvimento humano, que é pluri e interdisciplinar, isto é, muitas ciências fundamentam e integram no processo e a ação educativa.	Cultura e educação, Filosofia e educação, Trabalho e educação, Psicologia e educação, Sociologia e educação, Comunicação e educação, Saúde e educação,
Educação: princípios, conteúdo e processo	O homem evolui interagindo constantemente com o meio: é a Educação propriamente dita com seus princípios, conteúdo e processo.	História da educação, Filosofia da educação, Educação escolar, Modalidades de educação, Curso e Currículo, Processo de ensino-aprendizagem, Produtividade e Avaliação Escola e Meios de ensino

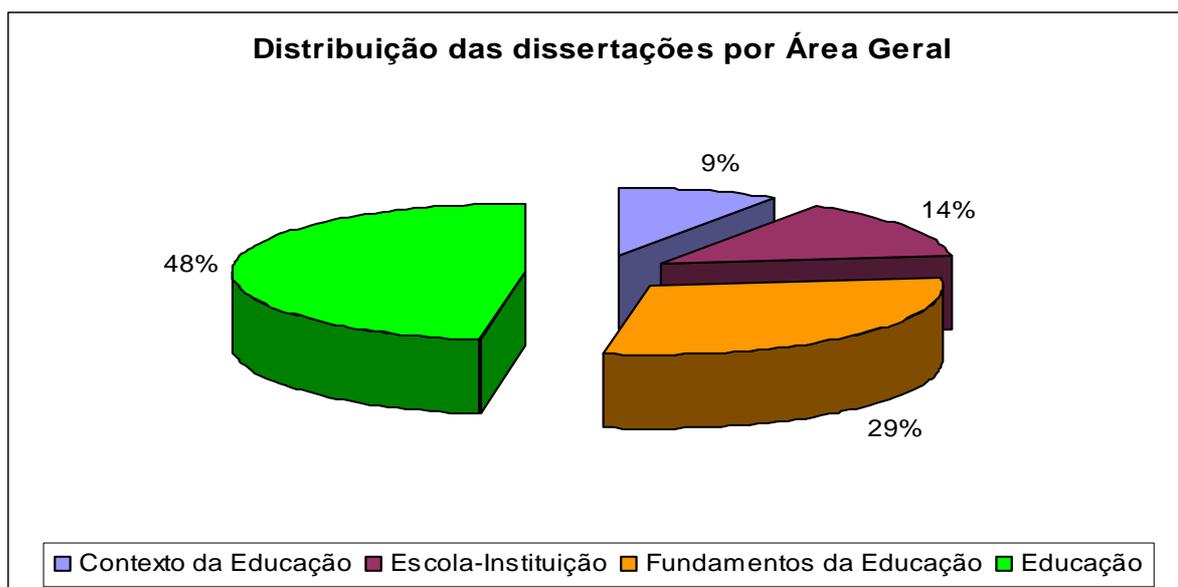
Quadro 20 - Matriz Conceitual da área –*Thesaurus* Brased
Fonte: INEP (2001).

Os dados para tabulação foram organizados em forma de colunas por meio do programa de computador, Excel, contendo os seguintes campos: ano da turma, autor/título, orientador, Linha de pesquisa, Área Geral, Subárea e temática e foram extraídas as informações para elaboração dos quadros e gráficos, podendo ser visualizados no Apêndice B.

A Tabela 10 e Gráfico 8 mostram a incidência dos temas das 78 dissertações analisadas e distribuídas entre os quatro campos temáticos do *Thesaurus* Brased. Cada dissertação foi classificada em apenas um assunto e, para melhor visualização dos dados, inseriu-se o percentual dos resultados. Dentre os quatro campos da área geral, fica evidente a predominância na área Educação, com 37 (48%) dissertações, enquanto que a área Fundamentos da Educação apresenta 23 (29%), seguido da área Escola-Instituição com 11 (14%) e em quarta posição a área Contexto da Educação com 7 (9%) das dissertações classificadas nesta categoria.

Tabela 10 - Distribuição das dissertações do PPE/UEM (1990-1999) - por área geral

ÁREA GERAL	N	%
Contexto da Educação	7	9
Escola-Instituição	11	14
Fundamentos da Educação	23	29
Educação	37	48
TOTAL	78	100

**Gráfico 8** - Distribuição das dissertações do PPE/UEM (1990-1999) - por área geral

Os resultados da Tabela 11 e do Quadro 21 permitem identificar que os estudos categorizados na área de Educação (48%) representada pela sub-área: História da Educação, Filosofia da Educação e Curso e Currículo com maior incidência nas pesquisas. Os resultados dessa análise evidenciam uma tendência no interesse dos alunos pela História da Educação com 23 ocorrências totalizando 29%, Curso e Currículo e Filosofia da Educação com 9% o que comprova a afirmação feita sobre o Projeto Curricular do Curso no relatório CAPES de 1998:

Neste Curso, o interesse pela História da Educação expõe-se como intencionalidade de examinar o passado sem afirmá-lo como mera representação. É, pois, uma corrente de pensamento que - dentro de um espectro amplo de entendimento do real - deve ser buscado ou incentivado, no mínimo, para confirmação do pluralismo intelectual, responsável por alavancar novas contribuições na área do conhecimento humano. Nesse sentido, este Programa toma validade social por ser um

Curso que, tendo uma feição definida, coloca-se como uma alternativa face às tendências teóricas hoje existentes. Expondo-se através das Pesquisas encaminhadas, das Dissertações e dos textos já produzidos e/ou divulgados, mostra sua identidade que não se confunde com reafirmações do já dito, tornando-se, por isso, uma proposta inovadora em fase de desenvolvimento (CAPES, 1988, p. 3).

Em segundo lugar nas preferências dos estudos está a área Fundamentos da Educação, onde observamos uma diversidade de temas representada pelas sub-áreas Trabalho e Educação com 8% , seguida por Filosofia da Natureza (5%) e Cultura e Educação, Saúde e Educação e Sociologia e Educação com 4%. Os estudos Trabalho e Educação confirmam os objetivos propostos “analisar o processo histórico do trabalho e as formas que a educação assume nas diferentes épocas” (UEM, 1988, f. 8).

Tabela 11 - Distribuição das dissertações do PPE/UEM (1990-1999) - por sub-área

SUB-ÁREA	N	%
Administração da educação	7	9
Contexto ambiental	1	1
Contexto político	3	4
Contexto social	3	4
Cultura e educação	3	4
Curso e currículo	7	9
Filosofia da educação	7	9
Filosofia da natureza	4	5
Filosofia das ciências	2	3
Filosofia prática	1	1
História da educação	23	29
Política da educação	4	5
Psicologia e educação	1	1
Saúde e educação	3	4
Sociologia e educação	3	4
Trabalho e educação	6	8
TOTAL	78	100

Na área Contexto da Educação, a preferência das pesquisas foi no âmbito do Contexto político, Contexto social com 4% das dissertações e uma com estudos no contexto ambiental. A área Escola – Instituição, concentrou estudos na sub-área Administração da Educação com 9%, focalizando os trabalhos em Gestão da Educação Escolar , destaca-se também nesta área os estudos sobre Política da Educação com 5% das dissertações. Esta distribuição é mais bem visualizada no Quadro 21.

ÁREA - EDUCAÇÃO		
SUB-ÁREA	TEMÁTICA	N.
Curso e Currículo	Conteúdos Curriculares	6
	Conteúdos da Formação de Professores	1
História da Educação	Corpo Docente	1
	Educação - Grécia Antiga	6
	Educação - Período Medieval	2
	Educação - Período Renascentista	1
	Educação da Mulher	2
	Educação do Homem	1
	Epistemologia da Educação	1
	Movimento de Renovação Pedagógica	1
	História da Educação Brasileira	8
Filosofia da Educação	Humanismo	1
	Teorias Pedagógicas	2
	Escola Nova	1
	Arte - Educação	3
ÁREA - CONTEXTO DA EDUCAÇÃO		
Contexto Político	Cidadania e Educação	3
Contexto Ambiental	Educação Ambiental	1
Contexto Social	Contradições Sociais	1
	Movimentos Sociais e Educação	2
ÁREA - ESCOLA - INSTITUIÇÃO		
Administração da Educação	Autonomia Universitária	1
	Gestão da Educação Escolar	6
Política da Educação	Educação Escolar Pública	3
	Políticas Públicas em Educação	1
ÁREA - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		
Cultura e Educação	Modernidade e Educação	2
	Religião e Educação	1
Filosofia da Natureza	Corpo	2
	Igualdade entre Gêneros	1
	Natureza Humana	1
Filosofia das Ciências	Ciência e Tecnologia	1
	Ciência e Educação	1
Filosofia Prática	Filosofia das Ciências	1
Psicologia e Educação	Psicologia Social	1
Saúde e Educação	Política de Saúde	3
Sociologia e Educação	Relação Escola-Sociedade	1
	Relações Sociais na Escola	1
	Sociedade do Conhecimento	1
Trabalho e Educação	Relação Educação / Trabalho	6

Quadro 21 - Distribuição temática das dissertações por área

Relação entre as temáticas das dissertações com as linhas de pesquisa pode ser visualizada nas Tabelas 12 e 13, que demonstram quantitativamente a produção do conhecimento realizada pelos discentes do PPE/UEM nas turmas de 1990 a 1999.

A classificação das dissertações por linha de pesquisa foi efetuada em relação às cinco Linhas de Pesquisa que orientaram as turmas de 1990 a 1996, intitulada “Trabalho e Educação”, distribuídas em:

- a) Formas históricas de trabalho e Educação
- b) Movimentos políticos e Educação
- c) Estado e Educação
- d) Teorias e Educação
- e) História e historiografia da Educação

Apesar de, em 1997, as linhas de pesquisas terem sido reduzidas a duas: a) Teorias, Doutrinas e Educação na História e b) História, Historiografia e Educação com o eixo teórico-metodológico “Formas Históricas de Trabalho e Educação”, para fins desta pesquisa foi mantida a lista de cinco linhas originais como forma de distribuir a diversidade dos temas.

Com base nos resultados obtidos, verifica-se que das 78 dissertações defendidas, 36 (46%) delas aparecem vinculadas à linha de pesquisa “História e historiografia da educação”, em seguida, pela ordem, a linha de pesquisa “Formas históricas do trabalho e educação” com 19 dissertações (24%), que somadas concentram 70% dos estudos, podendo ser visualizadas na Tabela 12, com a distribuição das dissertações por linha de pesquisa.

Tabela 12 - Distribuição das dissertações por linha de pesquisa e ano de ingresso

LINHA DE PESQUISA	1990	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	TOTAL	%
Formas históricas do trabalho e educação	3	2	7	1		1	4	1	19	24
História e historiografia da educação	4	6		3	6	3	5	9	36	46
Teorias e educação	3	2	2	3	2		2		14	18
Estado e educação				2		1		4	7	9
Movimentos políticos e educação				1		1			2	3
TOTAL	10	10	9	10	8	6	11	14	78	100

Para determinar a linha de pesquisa à qual cada dissertação pertenceu, foi levado em consideração a linha de pesquisa a que pertencia o docente que orientou o aluno. Cada temática foi classificada apenas uma vez em cada linha de pesquisa. Por isso os dados da Tabela 13 revelam que alguns temas foram tratados por mais de uma linha de pesquisa, como é o caso de Educação Escolar Pública, Gestão da Educação Escolar, Arte – Educação, História da Educação Brasileira, Relação Educação / Trabalho, Conteúdos Curriculares, e Movimentos Sociais e Educação.

Dentre as temáticas da linha de pesquisa, Estado e Educação, destacam-se (9%) a temas que tratam de Política de Saúde, Educação Escolar Pública e Gestão da Educação Escolar. Dentre estas, Política de Saúde apresenta maior incidência (4%) com estudos que focalizaram a educação eugênica e o higienismo. A linha de pesquisa Formas Históricas do Trabalho e Educação, com (24%) agrupa dissertações que abordam as categorias: “educação e trabalho”, que busca compreender as relações educação e trabalho numa perspectiva teórica; “educação para o trabalho” com estudos que discutem as muitas formas através das quais a escola ou redes institucionais qualificam para o trabalho; “educação pelo trabalho”, onde estão os estudos que examinam o próprio processo de trabalho como qualificador da mão-de-obra. A Educação na Antiguidade apresenta o maior índice com 8% das dissertações, seguida por Educação no período Medieval e Educação da mulher, com a discussão sobre como os homens foram organizando seus comportamentos, suas atitudes, seus valores e sua educação relacionados com o processo do trabalho.

História e Historiografia da Educação representam 46% das linhas de pesquisa, concentrando maior número de pesquisas relacionadas com a História da Educação, 29% das dissertações. Nesse sentido, é pertinente a observação que Mirian Jorge Warde fez ao constatar as tendências das dissertações produzidas entre 1978 e 1987 e concluiu que:

O crescimento da incidência sobre recortes temáticos cada vez mais minúsculos, o privilegiamento de aspectos cada vez mais particulares da educação, a reincidência sobre tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a dominância, eu ousaria dizer quase absoluta, de recortes que incidem sobre a conjuntura presente. Os estudos historiográficos estão crescentemente diminuindo entre as dissertações defendidas em nossos programas em Educação (WARDE, 1990a, p. 73).

O fato demonstra que o programa está comprometido com este campo de estudo enquanto busca a reflexão sobre mudanças de comportamentos ou propósitos educacionais

em qualquer época. Seguindo a escala de interesse nesta linha, outros estudos também tiveram destaque como: a História da Educação Brasileira (7%), os Conteúdos Curriculares (6%), os Movimentos Sociais (2%) e as Teorias Pedagógicas (2%) e outros com apenas 1% de ocorrências.

A linha de pesquisa ‘Teorias e Educação’ corresponde a (18%) das dissertações e versam sobre conteúdos curriculares, modernidade, humanismo, epistemologia da educação e sociedade do conhecimento.

Não menos importante, porém com baixo índice de frequência, temos a linha de pesquisa, Movimentos Políticos e Educação com (3%) e que é representado por duas pesquisas sobre movimentos sociais.

Tabela 13 - Distribuição das dissertações por linhas de pesquisa, temática e ano de ingresso

LINHAS DE PESQUISA	TEMÁTICA	90	92	93	95	96	97	98	99	TOT	%
Estado e educação	Autonomia Universitária								1	1	1
	Ciência e Tecnologia				1					1	1
	Política de Saúde				1		1		1	3	
Estado e educação; Formas históricas do trabalho e educação; Movimentos políticos e educação	Educação Escolar Pública						1	1	1	3	4
Estado e educação; História e historiografia da educação; Teorias e educação	Gestão da Educação Escolar	1				1		2	2	6	8
Formas históricas do trabalho e educação	Conteúdos da Formação de Professores	1								1	1
	Educação - Grécia Antiga	2	3			1				6	8

(continua...)

(continuação...)

Formas históricas do trabalho e educação	Educação - Período Medieval		2						2	3
	Educação - Período Renascentista					1			1	1
	Educação da Mulher						1	1	2	3
	Educação do Homem							1	1	1
	Escola Nova						1		1	1
	Igualdade entre Gêneros	1							1	1
	Políticas Públicas em Educação						1		1	1
	Relação Escola-Sociedade		1						1	1
História e historiografia da educação	Cidadania e Educação			2				1	3	4
	Ciência e Educação					1			1	1
	Contradições Sociais				1				1	1
	Corpo Docente			1					1	1
	Educação Ambiental			1					1	1
	Psicologia Social				1				1	1
	Relações Sociais na Escola			1					1	1
	Religião e Educação							1	1	1
	Teorias Pedagógicas				1	1			2	3
	Corpo						1	1	2	3
	Filosofia das Ciências						1		1	1
	História Geral da Educação							1	1	1
Natureza Humana					1			1	1	
	Movimento de Renovação Pedagógica	1							1	1

(continua ...)

(continuação...)

História e historiografia da educação; Formas históricas do trabalho e educação	Arte - Educação				1			1	1	3	4
	História da Educação Brasileira	2	1	2				1	1	7	9
	Relação Educação / Trabalho	1	2	1			1		1	6	8
História e historiografia da educação; Teorias e educação	Conteúdos Curriculares				2	3			1	6	8
Movimentos políticos e educação; Teorias e educação	Movimentos Sociais e Educação	1			1					2	3
Teorias e educação	Epistemologia da Educação							1		1	1
	Humanismo		1							1	1
	Modernidade e Educação			1	1					2	3
	Sociedade do Conhecimento							1		1	1
TOTAL		8	10	9	10	8	6	11	14	78	100

Como um requisito para implantação do mestrado e do doutorado acadêmico, o programa deve demonstrar a existência de forte articulação entre linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos de pesquisa e seus produtos. Deve existir articulação entre as temáticas das linhas do Programa, projetos de pesquisa e dissertações (CAPES, 2009).

A nova sistemática da produção científica com base nas linhas e grupos de pesquisa ainda é um desafio para a produção do conhecimento em educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM já aderiu ao novo sistema, apresentando, atualmente, somente uma área de concentração: Educação e três linhas de pesquisa: 1) Ensino, aprendizagem e Formação de professores, 2) História e Historiografia da Educação e 3) Políticas e Gestão em Educação. Para Silvio Sánchez Gamboa, “não existe consenso sobre se um grupo de pesquisa é mais abrangente que as linhas de pesquisa ou vice-versa, de igual maneira, ainda há controvérsias sobre a melhor forma de integrar os vários grupos na estrutura dos programas de Pós-Graduação” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 89).

5 CONCLUSÃO

Podemos concluir que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM surgiu em decorrência da demanda local e regional pela exigência de qualificação do corpo docente, formação de pesquisadores e ausência de outra instituição no interior do Paraná que ofertasse essa modalidade de estudos. Com a leitura e interpretação dos documentos do Processo n°. 878/88, conclui-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação foi constituído em três fases:

1ª fase: de 1990 a 1999 – criação, implantação e consolidação do Programa;

2ª fase: de 2000 a 2006 – incorporação da área Aprendizagem e Ação Docente (AAD);

3ª fase: a partir de 2007 – implantação do doutorado.

Cada uma das fases possui momentos com características próprias. A 1ª fase destaca-se, inicialmente, pelo fato de ter uma única área de concentração: Fundamentos em Educação e cinco linhas de pesquisa (Formas históricas de trabalho e Educação, Movimentos políticos e Educação, Estado e Educação, Teorias e Educação e História e Historiografia da Educação). Seguindo a tendência de mudança da estrutura do Programa em torno da área de concentração, em 1997 após uma reestruturação essas linhas foram reduzidas a duas com o eixo teórico-metodológico “Formas Históricas de Trabalho e Educação” agrupadas em: Teorias, Doutrinas e Educação na História (TDEH) e História, Historiografia e Educação (HHE), permanecendo a área de concentração: Fundamentos em Educação.

A década de 1990 foi caracterizada pelo modelo imposto de áreas de concentração, que priorizava o ensino de disciplinas obrigatórias e eletivas, relegando a um segundo plano a pesquisa. Uma das características desta 1ª fase foi o tempo médio de titulação; o prazo para conclusão do Mestrado em 1990 era de cinco anos, depois, em 1997, foi reduzido para três anos e, a partir de 2000 vigorando até o presente passou para dois anos. A redução nos tempos médios de titulação se sobrepôs, em grande medida, à qualidade da formação, sobretudo no mestrado. Neste nível, dada a inexperiência em pesquisa devido à fragilidade da formação teórica anterior, demandaria um tempo maior para o amadurecimento acadêmico da maioria dos alunos. No caso da Educação, os programas de Pós-Graduação assumiram como meta titular de qualquer forma e a qualquer custo – em 24 ou 48 meses para atender as exigências da avaliação CAPES e da concessão de bolsas. Este

fato justifica, por exemplo, que alunos da turma de 1992 só foram apresentar sua defesa em 1997 ou alunos da turma de 1999 defenderam em 2002 e 2003.

Outra característica marcante nesta 1ª fase foi o convênio firmado com a UNICAMP durante os quatro primeiros anos para compor o quadro de professores, período necessário para formação do quadro de docentes próprio. O convênio foi de fundamental importância para a consolidação do Programa, pois, além da docência, contou com apoio para formação de grupos de pesquisa. Esta fase pode ser considerada a base para o desenvolvimento do Programa, com a definição do currículo, ementas das disciplinas, formação do acervo bibliográfico e a criação do Regulamento do Programa de Mestrado em Educação. Desde sua implantação até 1999 submeteu-se a cinco avaliações externas realizadas pela CAPES, tendo recebido os conceitos: curso novo, sem conceito, D, C e 3 consideradas fatores de risco para continuidade do Programa. Estes conceitos levaram o Programa a reformular e reestruturar novamente a área de concentração e linhas de pesquisa.

A 2ª fase caracteriza-se pelo início no ano 2000 com a 1ª turma da nova área de concentração AAD, proporcionando a ampliação na oferta de vagas sendo 10 vagas para Aprendizagem e Ação Docente e 10 vagas para Fundamentos da Educação e como resultado temos o aumento da produção científica. Em função dessa reestruturação foi aprovado novo regulamento do PPE com adequações na grade curricular, ementas e a departamentalização das disciplinas.

A 3ª fase é marcada pela criação e implantação do doutorado e a mudança da área de concentração de Fundamentos da Educação para Educação, constituída por três linhas de pesquisa: 1) Ensino, aprendizagem e formação de professores; 2) História e historiografia da educação; 3) Políticas e gestão em educação.

A análise da construção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM permite concluir que apesar dos obstáculos evidenciados na década de 1990, reflexo da política educacional, com dois anos sem abrir turma (1991 e 1994) decorrente da evasão de doutores e acarretando indicadores com baixo conceito na avaliação da CAPES, o programa vem cumprindo com seus objetivos formando pesquisadores em educação, tendo titulado em 16 anos (1990-2006) 309 mestres, com mais de 60% atuando em instituições públicas do Estado do Paraná, principalmente no ensino superior.

Com relação aos dados sobre a análise das temáticas das dissertações produzidas pelos discentes do PPE/UEM matriculados nos anos 1990 a 1999, eles permitem concluir que essa produção refletiu a proposta e a filosofia do Programa. Antes de concluir a pesquisa, a expectativa era de que pelo fato da área de concentração do Programa ser em Fundamentos da Educação era natural que os temas abordados fossem se concentrar nesta área. No entanto, a área “Educação” foi a que despertou maior interesse dos alunos para realização das pesquisas, com 48%, correspondendo a 37 das 78 dissertações produzidas. A área Fundamentos da Educação ficou em segundo lugar nas preferências das pesquisas e apresentou um índice de 29% correspondendo a 23 dissertações.

Com menor número de dissertações, mas não menos importante, a área de Escola-Instituição obteve 14% correspondendo a 11 pesquisas e a área Contexto da Educação com 9% correspondendo a 7 trabalhos. O interesse por estas áreas pode ser justificado pelo fato do Programa não possuir docentes orientadores neste período para esta linha de pesquisa. Esta tendência nas pesquisas começa a ganhar corpo a partir de 1998 e 1999, o que já demonstrava certa demanda, desencadeando a proposta de incorporação da nova área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente.

Dentre as subáreas, destaca-se a História da Educação com 29% das dissertações (Tabela 11) que abordaram temas com a preocupação de analisar o passado como interesse em investigar como os homens foram se organizando, seus valores, suas atitudes, seus comportamentos e sua forma de educação. Essas reflexões buscaram respostas por meio da literatura, do teatro, da tragédia, da comédia, do romance e outras fontes alternativas, destacando-se entre as pesquisas temas sobre História da Educação Brasileira, Educação na Grécia Antiga, no período Medieval e Educação da mulher.

A existência da relação, articulação e vínculo das dissertações com as linhas de pesquisa por meio da análise da temática, permitiu confirmar que o *corpus* constituído por elas representa a filosofia do Programa, expressa na área de concentração e linhas de pesquisa do período analisado. A análise entre a produção discente e o objetivo das linhas de pesquisa já contava como um requisito para implantação do mestrado e doutorado acadêmico e o programa deveria demonstrar a existência de forte articulação entre linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos de pesquisa e seus produtos.

Os dados da Tabela 12 confirmam que a produção de pesquisas de 1990 a 1999 concentraram-se na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação com 46% das dissertações, seguidas da linha de pesquisa Formas Históricas do Trabalho e Educação com

24%, Teorias e Educação com 18%, Estado e Educação com 9% e Movimentos políticos e Educação com 3%. Conclui-se que o fato de possuir um número elevado de linhas de pesquisa, possibilitou uma dispersão dos temas, promovendo inclusive uma duplicação de temas entre elas, ocorrendo de uma mesma temática ter sido objeto de pesquisa em mais de uma linha de pesquisa (Tabela 13). Atento a este quesito, o Programa, em 1997, promoveu a reestruturação das linhas de pesquisas e foram reduzidas a duas: Teorias, Doutrinas e Educação na História e História, Historiografia e Educação. Os resultados também nos permitem ressaltar que as categorias que obtiveram pequeno número de trabalhos podem ser consideradas como indícios de novos rumos ou serem complementadas por atuais investigações na Pós-Graduação do PPE/UEM, ou são ainda temas de pouco interesse. Observando as subcategorias, verifica-se grande diversidade de temas, o que não necessariamente significa dispersão, e sim interesses por diferentes aspectos e abordagens das categorias contempladas. De modo geral, as temáticas abordadas nas linhas de pesquisa estão condizentes aos objetivos das mesmas.

Estes dados confirmam que as temáticas das dissertações foram de encontro com os objetivos a que se propôs o Programa, tendo como campo de estudo e pesquisa a recuperação da história, analisando o fenômeno educativo e sua relação com o processo histórico do trabalho, enfatizando a educação nas diferentes épocas.

O instrumento utilizado para a classificação temática das dissertações/teses atendeu aos objetivos desta pesquisa. As dificuldades enfrentadas na classificação dos trabalhos e escolha dos termos são naturais da indexação e das características peculiares da produção analisada. A experiência com esta pesquisa, no que diz respeito à coleta de informações por meio dos resumos das dissertações, despertou uma preocupação com a elaboração de resumos. No período em que foram escritas as dissertações analisadas, não havia tanta preocupação e padronização do resumo. Mas, atualmente, com os recursos da informática recuperando um volume maior de informações, os resumos passam a ter duas finalidades: a) proporcionar aos leitores informações suficientes que lhes permitam julgar se é conveniente fazer uma leitura aprofundada do texto; b) divulgar o Programa de Pós-Graduação; c) acelerar a atividade dos serviços de uma biblioteca ou de rede de prestação eletrônica de serviços bibliográficos. Cabe aqui a sugestão para que o Programa adote a norma da ABNT – 6028/2003 para elaboração de resumos no sentido de padronizar e fornecer ao leitor informações mais consistentes.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Neusa. **As universidades Estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia**. 128 f. Tese (Doutorado)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANJOS, Liane dos. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: tendências temáticas das dissertações (1977-2000). 210 f. Dissertação (Mestrado)-PUC-Campinas / UFPR, 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Sobre a ANPEd**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 10 Ago. 2008.
- ARAÚJO, Antonio Dilamar. Uma análise da organização discursiva de ‘resumos’ na área de educação. **Revista do GELNE**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 26-30, 1999.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: resumos**. Rio de Janeiro, 2003.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de Barros. **Política de Pós-Graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: EdUFCar, 1988.
- BIANCHETTI, Lucidio. Política de avaliação e acompanhamento da CAPES: ingerências e impactos nos PPGes. **Atos de Pesquisa em Educação**, Porto Alegre, v.1, n.2, p. 120-139, 2006.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-Graduação. **ANPEd / GT: Trabalho e Educação**, n.9, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2009.
- BITTAR, Mariluce. Pós-Graduação em Educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, Goiânia**, v.30, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2005.
- BRASIL. **Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 out. 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965.** Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2008.

BRASIL. **Lei 5. 540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. **Parecer n. 77, de 11 de fevereiro de 1969** Normas do credenciamento dos cursos de Pós-Graduação. **Documenta**, Rio de Janeiro, v. 98, p.128-132, 1969.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, 1975. Disponível em:
<<http://www.CAPES.gov.br/CAPES>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

BRASIL. **II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** Rio de Janeiro, 1976.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/CAPES>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília:MEC/CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/CAPES>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** de 5 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 set. 2008.

BRASIL. **Portaria n. 080, de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em:
http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/stricto/portaria_CAPES.pdf. Acesso em: 05 nov. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010.** Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/CAPES>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Indicadores nacionais de Ciências e Tecnologia (C&T).** Disponível em:
<<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/5710.html>>. Acesso em: 18 abr. 2009.

BRASIL. **Portaria nº 13, de fevereiro de 2006.** Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em:

<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2008.

CAPES. Sistema de Avaliação. **Cadernos de Indicadores**. Memória da Pós-Graduação. Programa – Educação / UEM (NDR6) – 1998. Disponível em: <http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtraArquivo&ano=1998&codigo_ies=uem&area=38>. Acesso em: 23 mar. 2009.

CAPES. **Cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 8 ago 2008a.

CAPES. **História e missão**. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/sobre-a-CAPES/historia-e-missao>>. Acesso em: 8 ago 2008b.

CAPES. **CAPES comemora 50 anos de seminário de entrega prêmios**. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/1978>>. Acesso em: 23 set. 2008c.

CAPES. **Portal de Periódicos CAPES**. Disponível em: <<http://www.periodicos.CAPES.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em: 3 mar. 2009.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 17, p. 134-139, 2001.

CERVANTES, Brígida Maria Nogueira. **Terminologia do processo de inteligência competitiva**. Londrina : Eduel, 2006.

COELHO, Edmundo Campos. Ensino e pesquisa: um casamento (ainda) possível. In: SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura (Org.). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: Ed. da Unicamp: Ícone, 1986. p. 95-113.

CORDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos. **A Pós-Graduação na América Latina**: o caso brasileiro. Brasília: CAPES, 1986.

CPNq. **História do CNPq**. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao.html>>. Acesso em: 18 abr. 2009

CUNHA, Luiz Antonio. Os descaminhos da pesquisa na Pós-Graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília: CAPES/MEC, 1979. p. 3-15.

_____. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. **Em Aberto**, Brasília, v.8, n 43, p. 3-9, 1989.

_____. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 77, p. 63-80, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Avaliação e perspectiva na área de educação: 1982-91 – documento síntese. In: ANPED. **Avaliação e perspectivas na área de educação – 1982-91**. Porto Alegre, 1993. p. 1-29.

FAVERO, Osmar. A trajetória da Pós-Graduação em educação no âmbito institucional. In: ANPED. **Avaliação e perspectiva na área de educação**. Porto Alegre, 1993. p. 31-50.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPED, a Pós-Graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-72, 2002.

FOLHA DE S. PAULO. MCT recua na descentralização de recursos para a pesquisa no Brasil. São Paulo, 10 mar. 2004.

GASPARETO, Antonio A. N. **O capitalismo e a política agrária a partir da década de 60: migração e urbanização paranaense**. disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/148-4.pdf?phpsessid=2009050610242651>>. Acesso em: 17 maio 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GOUVEIA, Joly Aparecida. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, Jul. 1971.

_____. Pesquisa em educação no Brasil: de 1970 pra cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, Dez. 1976.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. **Ciência e Tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia Industrial: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

GUIMARÃES, Reinaldo. Pesquisa no Brasil: a reforma tardia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16, n. 4, p.41-47, 2002.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.30, p. 95-116, 2005.

INEP. **Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased)**. Brasília: CIBEC, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/o_que.htm>. Acesso: 04 abr 2009

INEP. **Sinopses estatísticas da Educação Superior – graduação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 18 out. 2008.

IPARDES. **Dados do Paraná**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 8 nov. 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1341-1362, 2005.

LARA, Ângela Mara de Barros et al. 15 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Histórico e estrutura atual. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE 2005 - Mestrado em Educação: 15 anos de História, 2005, Maringá. Maringá : Universidade Estadual de Maringá, 2005. p. 1-16.

LEITE, Denise. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 87-106.

LIMA, Maria Fátima Bezerra Ferreira. Produção científica: revisão parcial da literatura brasileira com ênfase na área agrícola. **Ciência da Informação**, Brasília, v.22, n. 3, p. 233-236, 1993.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 117-123, 2005.

MACHADO, Ana Maria Netto; ALVES, Vânia Maria. Recuperando origens e trajetórias do sistema de Pós-Graduação brasileiro em educação. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p.1-11, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A CAPES e a formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: CAPES, 2002. p. 295-310.

MARTINS, Ricardo C. de Rezende. A Pós-Graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 93-119, 1991.

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. 365 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 46, p. 67-72, Ago 1983.

MENEZES, Estera Muszkat. **Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina**: análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990. Campinas 1993. 122 f. Dissertação (Mestrado)-Departamento de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade de Campinas, 1993.

MONTEIRO, Rosângela et al. Critérios de autoria em trabalhos científicos: um assunto polêmico e delicado. **Rev Bras Cir Cardiovasc**, São José do Rio Preto, v. 19, n. 4, p. 3-8, 2004.

MORAES, L.de S. **O modelo e a prática na produção intelectual da Universidade Federal de São Carlos**: uma história de muitas vidas. Campinas, 1992. 184 f. Dissertação (Mestrado)-Departamento de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade de Católica de Campinas, 1992.

OLIVEIRA, Adriano; BIANCHETTI, Lucídio . CNPq: política de fomento à pesquisa nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 161-182, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42.

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski. Mudanças no trabalho docente – o caso das universidades paranaenses. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23. , 2007 : Porto Alegre. Niterói : ANPAE ; Porto Alegre : UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/376.pd>>. Acesso em: 05 maio 2009.

PARANÁ. Lei n. 11.500 de 5 de agosto de 1996. Autoriza as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros, bem como repassarem aos servidores, parte da receita decorrente. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 4815, 6 ago. 1996.

PÓS-GRADUAÇÃO: enfrentando novos desafios. **InfoCAPES**, Brasília, v. 9, n. 2/3, p. 5-18, 2001.

PROENÇA, Marilene; NENEVÉ, Miguel. Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em Pós-Graduação. **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, n. 1, p. 86-100, jul., 2004.

SALLES FILHO, Sergio. Política de Ciência e Tecnologia no I PND (1972/74) e no I PBDCT (1973/74). **Revista Brasileira de Inovação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 397-419, 2002.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

_____. Condições da produção científica em educação : do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.4, n.2, p.78-93 , jun. 2003.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A Pós-Graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil. 270 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n.1, p.1-19, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-163.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979

_____. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Ciência e Tecnologia no Brasil: Uma nova política para um mundo global**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

_____. Pesquisa universitária e inovação no Brasil. In: AVALIAÇÃO de políticas de ciência, tecnologia e inovação: diálogo entre experiências internacionais e brasileiras. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008. p. 19-43

SCHMIDT, Leide Mara. **O ensino superior no contexto das políticas públicas: uma experiência de gestão no Estado do Paraná**. 227 f. Tese (Doutorado)-PUC-SP, São Paulo, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-Graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

_____. Consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antônio Joaquim (Coord.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001. p.51-66.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 49-88, 2006.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná**. 1986. 266f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

_____. Estado e educação no Brasil: análise histórica do contexto de criação das universidades estaduais do Paraná na década de 60. In: SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (Org.). **Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: Eduem, 2001. p. 11-45.

SIQUEIRA, Ângela A. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula. In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 107-12.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007

SOUZA, José Paulo; PEREIRA, Laércio Barbosa. Pós-Graduação no Brasil: análise do processo de concentração. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 159-166, 2002

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da Pós-Graduação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 3-18, 1977.

TATTO, Luiz. **Institucionalização, estrutura e comportamento das universidades públicas estaduais paranaenses**. 279 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Investigando a pesquisa educacional: um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 11, n.2, p. 261-282, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo n. 878 de 23 de maio de 1988**. Proposta da implantação do Curso de Mestrado em Educação na área de Fundamentos da Educação. Maringá, 1988. 5 v.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Conheça a UEM: perfil**. Maringá, 2008a. Disponível em: <http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=151>. Acesso em: 16 nov. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **A Pós-Graduação na UEM**. Maringá, 2008b. Disponível em: <<http://www.ppg.uem.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Apresentação, histórico, objetivo e cursos do PPE**. Maringá, 2008c. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Coordenadoria de Planos e Informações. **Base de dados 2009: ano base 2008**. Maringá : UEM-ASP, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá, 2009a. **A Pós-Graduação na UEM**. Maringá, 2009. Disponível em: <<http://www.ppg.uem.br/>>. Acesso em: 20 maio 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Departamento de Fundamentos de Educação. **Histórico**. Maringá, 2009b. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/dfe_hist.htm>. Acesso em: 20 maio 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Histórico**. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/historico.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

WANDERLEY, Terezinha Dantas. Um estudo sobre objetivos na Universidade Estadual de Maringá. In: SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (Org.). **Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: Eduem, 2001. p. 47-99.

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na Pós-Graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 67-75, 1990a.

_____. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.47, p. 3-11, 1990b.

_____. A produção discente dos programas de Pós-Graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. In: ANPEd. **Avaliação e perspectivas na área de educação – 1982-91**. Porto Alegre, 1993. p. 51-90.

WITTER, Geraldina. Porto. Pós-Graduação e produção científica: a questão da autoria. **Transinformação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 29-37, jan./abr. 1989.

_____. Educação no Dissertation Abstracts International 1992. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 193-208, jan./jun. 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A (p. 163-195)

APÊNDICE A LISTA DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRODUZIDAS PELAS
TURMAS INGRESSANTES DE 1990-1999

ALEGRO, Regina Célia. BUSCAR O REINO DE DEUS E A SUA JUSTIÇA: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA.

Orientador: HOFF, Sandino - Defesa: 1994

Resumo: Esta pesquisa busca verificar a intervenção da Comissão Pastoral da Terra no Paraná - CPT -PR, no movimento social recente no meio rural paranaense. E, considerando que a inter-relação mantida entre CPT e movimentos sociais tem um caráter político-educativo, procura verificar como se efetiva a proposta pedagógica implícita na atuação da CPT.

ALMEIDA, José Nilton de. OS GREGOS RINDO DE SI MESMOS.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1994

Resumo: Os Gregos Rindo de Si Mesmos: um olhar sobre Democracia” é um estudo teórico que analisa a sociedade grega dos séculos V e IV antes de nossa era e aborda, em particular, a experiência democrática dos helenos a partir dos manuscritos cômicos do poeta ateniense Aristófanes. Metodologicamente, o exercício deste “olhar histórico” foi indispensável para a apreensão do significado e conteúdo da Democracia antiga como resultado de um cenário de tensões, distensões e contradições, onde os sujeitos, imersos na trama social, impregnam a experiência histórica da Democracia com todos os ecos ideológicos correspondentes às suas práticas e comportamentos sociais. Este estudo procurou enfatizar algumas questões básicas: a discussão do quanto a idéia sobre a Democracia encontra-se difusa nos comportamentos e discursos no mundo atual; a análise de diferentes abordagens que expõem o quanto a sociedade e Democracia gregas são examinadas sob o prisma das necessidades e exigências dos homens contemporâneos, contaminando sobremodo o “olhar” e a interpretação sobre o passado; e por fim, o exame de excertos de diferentes manuscritos cômicos de Aristófanes que expõem as condições sociais da experiência democrática dos helenos. A pesquisa, ao sugerir o exame dos manuscritos cômicos de Aristófanes enquanto produção social sendo estes, portanto, reveladores da atmosfera daquele cenário histórico, apresenta como resultado a exposição de sujeitos, instituições e práticas humanas que esboçam o significado concreto da Democracia no mundo antigo.

AMBONI, Vanderlei. A CONSTRUÇÃO DA ORDEM: PROJETOS E MEMÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONSTITUINTE DE 1823.

Orientador: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de - Defesa: 2002

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar o debate constituinte em torno dos projetos de lei que visavam a criação de um sistema de educação pública no Brasil após a Independência em 1822. Atendendo a D. Pedro I, que na abertura dos trabalhos Constituintes, em 3 de maio de 1823, afirmou que a educação pública necessitava de uma legislação própria, a Assembléia Constituinte elegeu sua Comissão de Instrução Pública, para redigir os projetos de lei sobre a educação pública. Essa Comissão redigiu dois projetos de lei. Na sessão de 16 de junho de 1823, foi apresentado o Projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira, cujo teor foi a abertura de um concurso público para estimular os gênios brasileiros a escreverem um plano de educação, fundamentando-se na tripartição: educação física, moral e intelectual. Na sessão de 19 de agosto de 1823, foi apresentado o Projeto de Criação de Universidades, cujo teor foi a criação de duas universidades, uma localizada na cidade de São Paulo e a outra em Olinda. Também foi proposta a criação de um curso jurídico na cidade de São Paulo, como forma de suprir a falta de magistrados no Império e formar os futuros dirigentes do país. Esses projetos despertaram grande interesse e provocaram entusiasmados discursos entre os deputados, pois a situação educacional no nascente império brasileiro estava um caos, existindo apenas algumas aulas régias em determinadas cidades para formação educacional da juventude. Destacamos também a MEMÓRIA - plano de estudo - elaborada e apresentada por Martim Francisco à Assembléia Constituinte, cujo teor expressava uma educação pública sem o controle do Estado. Uma educação que cumprisse o objetivo de formar uma juventude capaz de tornar o campo mais produtivo, isto é, uma educação que tinha uma centralidade: o trabalho.

BARROCO, Sonia Mari Shima. A FIGURA HUMANA NA PINTURA MODERNA: ALTERNATIVA PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO ENTENDEREM O HOMEM.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 2001

Resumo: Esta pesquisa objetiva o estudo do comportamento do homem contemporâneo, das relações interpessoais que estabelece. Propõe, para tanto, um exercício teórico-metodológico com base na análise da figura humana na arte moderna, pressupondo que os homens se revelam naquilo que produzem. Situa os anos de 1880 a 1960 como período de investigação, época em que o acirramento das contradições na organização e na dinâmica da sociedade, suscitadas por novos padrões de acumulação, requisitou aos homens novas atribuições e, conseqüentemente, o desenvolvimento de determinadas características psicológicas que hoje estão generalizadas. Época, também, que marca grandes transformações nas obras de arte, no modo como a figura humana é apresentada. Justifica-se pelas dificuldades encontradas pela Psicologia que se desdobra junto à Educação em explicar esse homem, pois, geralmente, as técnicas e procedimentos usuais favorecem um conhecimento que dissocia, que toma a parte pelo todo ou o homem por ele mesmo, nos limites de sua personalidade (fincada numa história de vida alheia às grandes transformações que a sociedade vivência). Esse encaminhamento tem levado à procura da diferença, mas não tem favorecido a apreensão da diversidade humana. Em momentos, como o atual, quando estão postas grandes indefinições, os parâmetros do próprio sentir, pensar e agir, ficam relativizados. Torna-se, portanto, imprescindível estabelecer correlações, comparações, reflexões, onde os aspectos subjetivos sejam articulados às lutas humanas que envolvem todos (cada um a sua forma). O emprego de técnicas que visam a projeção dos conteúdos internos dos indivíduos, para que se possa conhecê-los, é reconhecido, desde que as informações sejam validadas por aspectos objetivos que alcancem a história dos homens em geral, em uma dada época. Isso pressupõe que a condição humana torna-se peculiar a cada período histórico e que, para abordá-la, a Psicologia precisa confrontar-se com outros saberes, neste caso, suscitados no âmbito da História e da Educação. A Educação é tomada aqui para além do seu aspecto formal (escolar), mas enquanto ação que permite aos indivíduos a apropriação das produções humanas e a construção da autoconsciência. A metodologia utilizada assume uma perspectiva histórica para olhar os eventos humanos e volta-se para a Arte, enquanto recurso capaz informar a respeito. Foram analisadas telas dos pintores: Almeida Júnior, Segall, Malfatti, Tarsila do Amaral, Di Cavalcant, Ismael Nery, Portinari, e Dacosta. Conclui que esse exercício teórico metodológico, de estudo do homem pela Arte, constitui-se em um recurso viável e rico para informar a respeito dos indivíduos, dos seus comportamentos e das relações interpessoais que estabelecem. Com o auxílio da Arte, a Psicologia e a Educação tendem a ser mais eficazes em seus objetivos, pelas conexões que permite entre o que os homens são, aquilo que criam e os dramas que vivenciam. Conclui, também, que a “deformação”, a “desfiguração”...

BARROS, Etelvina Maria de. ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO E DA MORAL NA TEORIA DURKHEIMIANA.

Orientador: PEREIRA, José Flávio - Defesa: 2001

Resumo: Este trabalho objetiva encaminhar a discussão a respeito da moral em Émile Durkheim. Desenvolve-se, basicamente, em torno de duas questões; A primeira, que consideramos a nossa questão central, versa sobre a relação entre a moral e a educação no pensamento do autor supracitado. Partindo do pressuposto de que as construções dos homens, inclusive as suas produções intelectuais, são a expressão de uma época, busca compreender quais as questões históricas que levaram o autor a formular as teorias da moral cujo o intuito era reeducar os cidadãos e recuperar a ordem social. Durkheim viveu na França, numa época de conflitos e desordens sociais. Esses conflitos, que lhe provocavam profunda insatisfação, se tornaram a sua preocupação primeira, e seu desejo foi dar uma nova direção à sociedade do seu tempo. Por essa razão dedicou-se, quase inteiramente, ao estudo dos problemas da moral. A moral constituía, para ele, o elemento capaz de contornar as crises sociais e restabelecer a ordem. Porém, esse processo só se viabilizaria através da educação, que cumpriria a função de introduzir na consciência dos indivíduos as idéias morais necessárias ao bom andamento da sociedade. A segunda questão, para nós, não menos importante do que a primeira, trata de discutir a especialização do saber vinculada a divisão do trabalho e evidenciar a relação deste conceito com o nosso sistema sócio/educacional. A especialização do saber reclamada pela divisão do trabalho, é um tema atual e está em perfeita correspondência com os aspectos “uno e diverso” da educação enunciados por Durkheim em sua teoria.

BOLDRINI, Eliane Bee. A APA DE GUARAQUEÇABA: DESENVOLVIMENTO SUSTENTADO E PRODUÇÃO CAPITALISTA (ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL).

Orientador: LOMBARDI, José Claudinei - Defesa: 1995

Resumo: Em 1985, ao norte do litoral paranaense, o governo do Estado delimitou a Área de Preservação Ambiental (APA) de Guaraqueçaba, englobando todo o município de Guaraqueçaba e parcelas dos municípios de Antonina, Paranaguá e Campina Grande do Sul. O interesse em delimitar a região de Guaraqueçaba como uma APA, refere-se ao fato de a mesma se constituir numa das últimas parcelas da Floresta Atlântica remanescentes e cujos ecossistemas encontram-se, ainda, num grau elevado de preservação. Contudo, a conservação de seus ecossistemas tem sido objeto de preocupação por parte dos pesquisadores, era razão da especulação imobiliária por empresas turísticas e agropastoris, mas que na verdade investem na região, muitas vezes através da expropriação de terras de pequenos posseiros (a maioria dos empreendimentos), com fins de “reserva de lucros” especulando a renda fundiária. Também o extrativismo do palmito e a pesca artesanal (principais fontes de renda da população local) - devido ao trabalho do povo nativo ter sido subsumido formalmente no capital - são atividades que têm colocado em risco de extinção vários dos ecossistemas. A partir da delimitação da APA de Guaraqueçaba é proposto um gerenciamento com base sustentável objetivando, por um lado, preservar os ecossistemas da região e, por outro, garantir uma “qualidade de vida” ao povo nativo que depende dos recursos naturais para a sua sobrevivência. Entretanto, ao longo destes anos as propostas de sustentabilidade não têm sido efetivadas na prática, porque em sua maioria depende de soluções que nas relações de produção capitalista são extremamente contraditórias, como a regularização de terras de pequenos posseiros por iniciativa do Estado; assim como a racionalização na produção quando a mesma é determinada pela Lei da Acumulação Capitalista. Concluímos que neste contexto histórico a concepção de desenvolvimento sustentado antes de ser uma alternativa de sociedade é, um recurso ideológico do capital monopolista, que encobre seu real interesse em preservar um raro ambiente natural: através da ciência, estudar o direcionamento ao desenvolvimento tecnológico (biotecnologia) e este às necessidades da acumulação.

CANTOS, Jorge. UM HOMEM PARA TODAS AS ESTAÇÕES OU A PROPOSTA EDUCACIONAL DE ERASMO.

Orientador: HOFF, Sandino - Defesa: 1997

Resumo: Esta dissertação objetiva explicitar a proposta educacional de Erasmo de Roterdã, entendida não no singular e sim como o conjunto de suas proposições educacionais. Historicamente, concebemos a pedagogia de Erasmo como parte integrante da educação humanista renascentista dos séculos XV e XVI, época do em-jogo do equilíbrio entre duas civilizações e duas razões. Nessa perspectiva, Erasmo opõe-se à práxis feudal e à sua razão, representada pela escolástica e contribui para o surgimento do mundo moderno. Erasmo, como partícipe da concepção moderna, que acredita no poder de transformação do homem e da realidade pela educação, encontra na filosofia de Cristo e nas letras o caminho seguro para enfrentar as dificuldades da vida, para descobrir os meios de se situar, questionar e resistir à realidade e para objetivar uma nova sociedade. Por isso tomamos como objeto de investigação nesta dissertação A Proposta Educacional de Erasmo, procurando mostrar que ela consiste em querer criar Um homem Para Todas as Estações. Tratar-se de um homem liberal e cristão, perfeitamente adaptado ao seu tempo, cuja expressão máxima seja o príncipe cristão, é essa a nossa hipótese de trabalho. E, mesmo servindo-nos de intérpretes abalizados de Erasmo, à semelhança do método da educação humanista renascentista, nosso procedimento metodológico básico é a ida aos clássicos. Tomando Erasmo como nossa chave mestra de leitura nosso texto é uma tentativa de conversarmos com um homem profundamente comprometido com o seu tempo, que usa o livro como instrumento de educação, que quer apenas ser útil e prestar serviço, abrindo as vistas dos mestres e estudantes e ajudando-os nos seus estudos. Nesse diálogo, o mestre argumenta e o aprendiz serve apenas como seu apresentador e interlocutor.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. AS CONTRADIÇÕES: NA VIDA E NA EDUCAÇÃO.

Orientadora: NAGEL, Lizia Helena - Defesa: 1998

Resumo: Com base no pressuposto de que a educação expressa os acontecimentos e as alterações de uma dada sociedade, defendemos a tese de que a educação, seja ela formal ou não, sistematizada ou não, é tão cheia de percalços quanto a vida fora do universo escolar. Procuramos comprová-la analisando a educação como um aspecto inerente à totalidade contraditória das relações humanas, ou seja, ultrapassando as limitações da particularidade da prática pedagógica. Relacionando os sintomas da crise educacional contemporânea, com os da Grécia Clássica, optamos por um objeto, produzido naquele período histórico. Voltamos à Grécia através de seus poetas, filósofos e historiadores, como um exercício para tentarmos compreender como as lutas/conflitos de uma época e que envolvem o conjunto da sociedade introduzem-se também na educação, suscitando dúvidas e indefinições sobre o fazer educativo.

CASTELANO, Maria José. UM ESTUDO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST.

Orientador: FERREIRA, Pedro Roberto - Defesa: 2000

Resumo: O objetivo desta pesquisa é apreender a proposta de educação imanente aos documentos que versam sobre a nova pedagogia elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e verificar em que medida ela se constitui em uma educação socialista. Trata-se de um esforço de leitura e análise, circunscrito ao tema relativo a proposta de educação popular emergida e sistematizada por um movimento, hoje uma entidade de trabalhadores rurais sem-terra. O debruçar sobre o MST nos permitiu entender o caráter dessa nova experiência no campo educacional e da “nova pedagogia” que está sendo construída. Nos documentos estudados, esse “novo” são as relações socialistas que acreditam experimentar no interior do Movimento, aos assentamentos e nas várias instâncias da organização.

CELLA, Sheila Maria Rosin. A INQUISIÇÃO COMO PRÁTICA COLETIVA: PORQUE NÃO?

Orientadora: NAGEL, Lizia Helena - Defesa: 1996

Resumo: A Inquisição como prática coletiva. Por que não?” é um estudo teórico que objetiva apreender o fenômeno Inquisição, especialmente no que concerne à caça às bruxas, durante os séculos XIV e XV, inserido em um contexto de transição, e, portanto de crise, no qual ocorre o desaparecimento das relações servis e o nascimento das relações burguesas de produção. Pretende ocupar um espaço deixado em branco pelos livros de História e/ou Filosofia da Educação que, geralmente, são utilizados pelos Cursos de Formação dos Professores. Na investigação pretende-se mostrar que a prática inquisitorial contra bruxas fez parte da vida e/ou das necessidades dos homens num período em que a insegurança diante do novo e do desconhecido gerou comportamentos que só podem ser compreendidos dentro do espírito de luta que se instalou no modo de produção feudal, e que era, em última instância, a luta pela sobrevivência. O documento básico sobre o qual girou a pesquisa intitula-se O Martelo das Feiticeiras, redigido pelos padres inquisidores Heinrich KRAMER e James SPRENGER, após a promulgação da Bula Summis Desiderantes Affectibus, no ano de 1484, pelo Papa INOCÊNCIO VIII, cujo teor dá aos religiosos a permissão para atuarem contra o crescente aumento da heresia de bruxaria, segundo a visão da Igreja. O documento organiza-se de maneira a abranger todos os possíveis procedimentos que o Santo Ofício da Inquisição poderia adotar, no que se referisse ao extermínio de bruxas. Em nosso trabalho, no primeiro capítulo, procuramos demonstrar a importância do Cristianismo para a Idade Média, bem como as alterações sofridas na base material desse modo de produção, as quais mudaram as relações sociais, políticas e econômicas da organização feudal. Relações, até então, expressadas pelo poder da Igreja que atribuía toda a desordem reinante na sociedade à obra do maligno, fazendo-se necessária a figura da bruxa para uma interpretação da realidade coerente com a estrutura da fé desse momento. Pretendemos mostrar que O Martelo das Feiticeiras é o sinônimo da luta que a Igreja Católica Medieval vinha empreendendo para não fenecer, juntamente com o modo de produção feudal. No segundo capítulo, utilizamo-nos de trechos de algumas obras contemporâneas à ação inquisitorial para mostrar como seus autores relatam e/ou interpretam as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, sob uma perspectiva diferente da Igreja. Procuramos demonstrar que os câmbios sociais são vividos por todos, mas as interpretações sobre o que está mudando e o porquê disso dependem ou dos interesses dos grupos na manutenção da velha ordem, ou na aceitação das metamorfoses que desestabilizaram formas até então consideradas estáveis. Finalmente, no terceiro capítulo, nosso interesse é o de apreender

esse fato histórico, - a caça às bruxas no período inquisitorial, - analisando-o como uma prática social. Abandonando a idéia de imputar os “incidentes religiosos” desse período exclusivamente a um segmento social, encaminhamos nosso estudo com o intuito de demonstrar que a crença em bruxas e a prática de bruxaria foram sendo construídas e vividas ativamente pela coletividade exposta aos embates, onde incerto era a única medida reconhecida por todos.

CHAVES, Marta. REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: A LUTA REVOLUCIONÁRIA NO TEATRO DE BERTOLT BRECHT.

Orientadora: ROSA, Silvina - Defesa: 2000

Resumo: Nossa análise tem por objetivo, dentre outros, tentar explicar que Brecht é um intelectual que, antes de qualquer outra coisa, participou ativamente da luta pela construção de uma consciência revolucionária. Neste sentido, podemos dizer que, como homem de seu tempo, buscando dar conta das questões de sua época, ele traduz um compromisso com a educação, ou, o que não é muito diferente, com a História. Foram eleitos alguns de seus textos como objeto de estudo principalmente porque ele apresenta uma proposta alternativa de educação, que não só passa pela escola como opõe-se a ela. Neste procedimento, tomamos distância do entendimento de que a escola formal é “espaço” natural de educação; para nós, o fenômeno é mais amplo e se efetiva no dia-a-dia dos homens, estendendo-se também às instituições. Pontuamos Brecht como um intelectual que, coerente com a posição política que assume nos anos 20 faz do teatro um instrumento de conscientização revolucionária. Partindo da intencionalidade didática que ele próprio explicita em sua obra, organizamos nosso trabalho com base na crítica que ele faz a algumas das instituições capitalistas. Para ele, a função da teoria, como conteúdo da educação, é compreender a prática histórica necessária ao capitalismo desenvolvido, o qual experimenta no século XX contradições tão profundas que lhe dão um contorno específico. O teatro didático de Brecht, onde a teoria se expõe como possibilidade de educação do novo homem, apresenta-se como a alternativa mais viável para formar uma consciência sobre o real significado do Estado burguês e de outras instituições intermediárias da sociedade capitalista, e, também, sobre as possibilidades de um projeto histórico, de uma nova forma de vida.

COSTA, Célio Juvenal. OS SOFISTAS GREGOS: (RE)ANÁLISE DE UM COMPORTAMENTO POLÍTICO.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1996

Resumo: Os sofistas gregos: (re) análise de um comportamento político é um estudo teórico acerca da sociedade grega, principalmente ateniense, dos séculos V e IV a.C. e aborda, particularmente, os sofistas gregos, seu pensamento e a crítica aos mesmos por parte de Platão e Aristóteles. A crescente dissolução daquela sociedade iniciada no século V a.C. e finalizada no século IV a.C., ocorreu com a dominação macedônica sobre a Grécia. É exatamente deste processo que as idéias de Platão e Aristóteles são, também, expressão, com uma diferença essencial: eles lutam pela preservação e conservação daquela relação social em sua essência, ou seja, uma cidade que tem nas leis, no direito positivo, o crivo para a atuação de todos os cidadãos. Este estudo procurou evitar qualquer pré-julgamento acerca de quem estava com a razão. Procurou-se mostrar que ambas posições, por essência contraditórias, tentaram responder e, de certa forma, responderam diferentemente aos problemas enfrentados pela sociedade. A pesquisa teve como ponto de partida o estudo de livros de História da Educação e História da Filosofia, os quais apresentaram e analisam os sofistas gregos e sua relação com Platão e Aristóteles. Tais livros, de uma forma geral, fazem a análise do passado através de conceitos e categorias do presente, trazendo com conseqüência, análises pré-conceituais que não permitem um entendimento histórico das questões do passado. É a crítica e superação de tais análises que o presente trabalho objetiva.

COSTA, Maria Luisa Furlan. ESCRAVIDÃO E EDUCAÇÃO: REPENSANDO ALGUMAS QUESTÕES HISTÓRICAS.

Orientadora: FIGUEIRA, Fani Goldfarb - Defesa: 1997

Resumo: Este trabalho procura contribuir para uma reflexão sobre a escravidão como uma necessidade histórica e, ao mesmo tempo, busca refletir sobre a educação como expressão da forma como os homens estão organizados para a produção de sua sobrevivência. Para tanto, selecionamos dois autores que poderiam

subsidiar teoricamente nosso estudo, sendo Condorcet e Azeredo Coutinho. O primeiro, um filósofo francês que esteve envolvido no movimento revolucionário de 1789 e, nesta condição, assumiu a defesa da abolição da escravidão como um princípio de justiça. O segundo, um bispo católico nascido no Brasil que, na virada do século XVIII para o século XIX, considerava a escravidão uma necessidade para preservar a produção de excedentes na colônia. No que diz respeito à educação, Condorcet apresentou um projeto de instrução pública à Assembléia Nacional, no ano de 1792, o qual expressa os interesses da burguesia que, via processo revolucionário, assumiu o poder político na França. Azeredo Coutinho, por sua vez, colocou em prática no Seminário de Olinda uma proposta de educação considerada avançada para sua época, cujo objetivo era formar homens para servir não só à Igreja, mas também ao Estado. Apesar de defenderem formas de trabalho distintas, os autores selecionados aproximam-se quanto a seus projetos de instrução/educação, uma vez que ambos procuram definir os conteúdos necessários para a educação do homem burguês que, pouco a pouco, vai assumindo a direção da sociedade.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. O PARECER CNE/CEB - 15/98: UMA ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL DE ROMPIMENTO DA DUALIDADE NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO.

Orientadora: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães - Defesa: 2002

Resumo: Neste presente trabalho centrou-se a análise no Parecer CNE/CEB nº 15/98, da Câmara de Educação Básica - Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), aprovado em 01 (um) de junho de 1998. O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM), que foi regulamentado pela Resolução CEB nº 3, de 26 (vinte e seis) de junho de 1998, homologada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). No Parecer, a Relatora Mello reconhece que a dualidade no sistema de ensino público brasileiro - entre formação geral e profissional - é histórica e defende, que com a LDB nº 9.394/96, o momento é oportuno para por fim nesta questão. Para tanto, efetuou-se uma análise da dualidade no sistema de ensino público brasileiro - ensinos de formação geral e profissional - a partir das reformas educacionais no período compreendido aos anos 1930 a 1990, demonstrando a dualidade histórica na letra da lei resultante das condições do capitalismo periférico que engendra determinado modo de produção material de vida, reproduzindo a sociedade de classes na qual se efetiva as desigualdades sociais. Demonstrou-se também o caráter ideológico do discurso oficial disseminado pelo Parecer CEB/CNE nº 15/98, que considera o processo histórico de construção da base material do capitalismo que engendra a sociedade de classe, cuja determinações legais emanam do poder dominante que determina o papel econômico da educação, onde a qualificação para o trabalho surgem como panacéia para superar as desigualdades, o que mantém a dualidade no sistema de ensino público.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. “GESTÃO DEMOCRÁTICA” DA ESCOLA PÚBLICA: UM MOVIMENTO DE ABERTURA” DA ESCOLA À PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE?

Orientador: GASPARIN, João Luiz - Defesa: 1999

Resumo: Neste trabalho temos como objetivo desenvolver uma análise da chamada democratização da gestão da escola pública no Paraná a partir de 1980, questionando se houve realmente democratização do espaço escolar e sob quais formas. Para responder a este questionamento desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. A análise é subdividida em três partes: Trazemos como destaque, no primeiro capítulo, o estudo do movimento democratizante no Brasil e América Latina no período. No segundo capítulo tratamos das formas de participação e gestão democrática implementadas pelas políticas educacionais brasileiras. No terceiro capítulo apresentamos uma análise do desenvolvimento das políticas educacionais que impulsionam a gestão democrática no Estado do Paraná. Os resultados deste estudo apontam para a democratização do espaço escolar pela lógica mercadológica, fazendo com que dentro das escolas as práticas de gestão democrática tenham como fundamento a gestão da Qualidade Total, conceito oriundo das relações de trabalho, aplicado então à educação. Neste sentido concluímos que as formas de abertura da escola à participação da comunidade têm proporcionado muito mais uma inculcação ideológica do que a transformação para ações democráticas de fato.

DACOME, Vivian Ibrahim. O IDEÁRIO DO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: PRIMEIRA REPÚBLICA

Orientador: SANFELICE, José Luiz - Defesa: 1993

Resumo: Este trabalho pesquisa o ideário do Movimento de Renovação Educacional Brasileiro, cujo processo de sistematização teórica se deu, fundamentalmente, no período que abrange a Primeira República. Tem como ponto de partida que este ideário, enquanto expressão teórica de um movimento histórico, estava intrinsecamente articulado às condições concretas de trabalho e vida social, não se constituindo numa simples cópia de teorias estrangeiras, mas no resultado de uma peculiar articulação entre o saber produzido pela humanidade e a compreensão das questões nacionais. Com base neste pressuposto, tenta recuperar o nexos existente entre o histórico e o lógico imanente ao ideário renovador através do estudo dos textos e do contexto dos intelectuais que desempenharam o papel de líderes do movimento e divulgadores de suas idéias. O propósito é apreender as condições, problemas e necessidades que condicionaram a elaboração do ideário renovador e perceber como os intelectuais procuraram analisar a realidade nacional, oferecer respostas a apontar caminhos para sua transformação, tendo como terreno privilegiado a educação. Este trabalho procura, ainda, evidenciar as relações existentes entre o movimento econômico-político e social brasileiro e a visão de mundo subjacente ao ideário do Movimento de Renovação Educacional, com o fim de explicitar seu caráter e sentido histórico.

DELLATORRE, Liliam Cristina. REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE A LIDERANÇA E EDUCAÇÃO.

Orientadora: NAGEL, Lizia Helena - Defesa: 2001

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir as transformações das idéias mais gerais sobre administração e/ou liderança e identificar, nos discursos atuais sobre administração escolar, gerenciamento ou liderança pedagógica, o grau de consciência dos educadores sobre a historicidade das formas, dos recursos ou das estratégias organizacionais, incorporadas com a intenção de agilizar, ao longo do tempo, as metas pretendidas por empresas ou por instituições educacionais. A justificativa para esse trabalho expressa-se no desejo de iniciar um debate capaz de colocar em questão a adoção, sempre rápida, pelos educadores, de discursos que, antes de serem a expressão da modernidade administrativa, são a expressão dos caminhos que levam a acumulação capitalista sob formas novas. O estudo se caracteriza, pois, pela recuperação das idéias ou conflitos sobre administração e liderança, que, através dos tempos e das transformações sociais, buscam alcançar, estrategicamente, resultados positivos, eficiência, qualidade e satisfação na produção de bens e serviços. No primeiro capítulo, por excelência, procura-se fornecer ao leitor informações sobre os diferentes significados e/ou funções que a palavra liderança e líder tomaram na história. No segundo capítulo, pretende-se mostrar, na dinâmica da sociedade capitalista e na forma de organização do trabalho, os fundamentos ou princípios que viabilizam ao homem coordenar com sucesso um grupo constituído pelo trabalho assalariado, salientando os limites dos discursos idealistas que tratam dessa matéria. No último capítulo, estabelece-se uma relação mais íntima entre os discursos sobre liderança (que o mercado vem impondo) e as formas de liderança que os educadores vêm propondo e as escolas implementando. Comentários sobre a Pedagogia da Qualidade Total encerram o trabalho e sugerem, por dúvidas lançadas, outros estudos sobre a fase atual em que a escola passa a ser gerenciada por um discurso eminentemente econômico, empresarial.

DIAS, Ivone Aparecida. A EDUCAÇÃO FEMININA NA IDADE MÉDIA: DAMAS E RELIGIOSAS.

Orientadora: OLIVEIRA, Terezinha - Defesa: 2001

Resumo: O estudo tem por objetivo compreender as atividades femininas e o processo educacional que envolvia as damas e as religiosas na Idade Média. Tomou-se como marco referencial da pesquisa o período que abrange desde o século IX ao XIII. Na época marcada pelo fortalecimento (séculos IX- XII) e início da crise (século XIII) do feudalismo na Europa ocidental, a mulher medieval desempenhou um importante papel como educadora, divulgadora de costumes, crenças, valores e normas de comportamento. Tanto as damas quanto as religiosas, ao mesmo tempo que sofriam as influências das mesmas questões que permeavam a vida dos homens naqueles séculos, por seu modo de ser, também influenciavam o comportamento dos mesmos. No século IX. Dhuoda, através do Manuel pour mon fils, expressa a crise vivida pelo império carolíngio. No processo de decadência desse império, que coincidiu com o fortalecimento do feudalismo, essa dama procura ensinar a seu filho, Guillaume. os

valores morais e os comportamentos que, a seu ver, poderiam livrar aquela sociedade da ruína que se tornava evidente. No século X, a sociedade medieval encontra-se fragmentada. A única instituição que mantém traços universais e procura reforçá-los é a Igreja. Coloca-se como a responsável pela reforma da sociedade, tomando como ponto de partida a reforma dos costumes, da moral. O processo de renovação iniciou-se nos mosteiros, lugar privilegiado para a formação de mulheres e homens santos. E nesse contexto que se pode compreender a obra Sabedoria da monja Rosvita de Gandersheim. Nos séculos XI e XII, como nos tempos anteriores e posteriores, as mulheres aparecem envolvidas com as mesmas questões que envolviam os homens em seu conjunto: preocupações com os domínios, com as alianças matrimoniais, com a sucessão familiar, com o comportamento do cavaleiro, com as heresias, entre outras. O estudo das atividades da condessa Adélia e da rainha inglesa, Leonor, expressa alguns desses aspectos. Fica evidente, também, que a sociedade, ao mesmo tempo que revelava uma certa paz, uma certa estabilidade, começava a dar sinais de uma profunda transformação. As cidades iniciavam o seu desenvolvimento, recebendo grande impulso do comércio e, com essas alterações, um novo pensamento acerca da relação homem-Deus começou a ganhar espaço. Nesse contexto, novos e velhos hábitos, costumes e formas de pensamento coexistem, expressando, no período, traços profundos da crise de uma sociedade e o nascimento de outra. A Ordem dos Mendicantes, cujo representante maior é Francisco de Assis, expressa alguns aspectos dessa crise que os homens estavam vivendo no século XIII. Ao lado dos franciscanos, tem-se a versão feminina da espiritualidade mendicante com Clara de Assis. No longo período, abordado aqui, as mulheres, como os homens, mostraram-se tanto como agentes de manutenção, quanto de transformação dos valores da sociedade medieval. Assim, seu modo de ser, pensar e educar precisa ser entendido a partir da organização social do contexto em que viveram.

ESPER, Regina Maria Zanatta. A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DO CAVALEIRO FEUDAL (SÉCULOS: VIII E XII). UMA REFLEXÃO SOBRE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE CARÁTER REFORMISTA.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1997

Resumo: O trabalho tem por objetivo compreender a transformação social em duas dimensões: como proposta escolar que vê na transformação social a solução para os problemas educacionais e como resultado de um processo que não depende de vontades individuais. Recorre-se, para ilustrar esse estudo, à figura social do cavaleiro feudal, como expressão viva do processo de transformação. A demonstração realiza-se através das obras Canção de Rolando, escrita no século XI, e Romances da Távola Redonda, do século XII. O estudo do Canção de Rolando abrange dois momentos: quando aborda o fato histórico do século VIII, pode-se reconhecer a formação do cavaleiro feudal como necessidade que emerge daquele momento de vida da sociedade e que exige dele determinado comportamento; quando transparece as relações sociais do tempo do autor, pode-se compreender que o processo de desenvolvimento feudal originou mudanças naquelas relações e no comportamento do cavaleiro. Nos estudos das obras de Chrétien de Troyes, os Romances da Távola Redonda, demonstra-se que o cavaleiro feudal, em um momento de indefinido da sociedade, também se apresenta com um comportamento indefinido e provoca manifestações de toda a sociedade para corrigi-lo. Isso permite estender considerações à instituição escolar, que, nesse quadro de incertezas, sem perceber, recebe e trabalha conteúdos que as diversas instituições empurram para seu interior. O desconforto diante da indefinição conduz a manifestações reformistas.

FAUSTINO, Rosângela Célia. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.

Orientador: GASPARIN, João Luiz - Defesa: 1999

Resumo: Em muitas das discussões e críticas feitas acerca dos conteúdos e métodos presentes no ensino da disciplina de História na atualidade, não são considerados os condicionantes impostos historicamente pelas políticas educacionais desenvolvidas pelo poder público e nem a relação estreita que o ensino desta disciplina tem com os desdobramentos da educação de uma forma geral e da realidade histórico-social em que se insere. Buscando demonstrar a historicidade imanente à criação das disciplinas escolares, tentou-se recuperar a trajetória percorrida pela disciplina de História a partir do momento de sua sistematização até sua consolidação nos dias atuais. Nesta busca, constatou-se que a organização escolar que deu origem a esta e outras disciplinas, seus objetivos, conteúdos e metodologias tem sua origem na reformulação e adequação das instituições, quando da organização do estado burguês. Através do estudo das principais concepções teóricas desenvolvidas com o

surgimento do capitalismo, buscou-se investigar de que maneira essas concepções influenciaram e influenciam os pressupostos teóricos metodológicos desta disciplina. Para tanto, o trabalho foi dividido em duas partes que se interligam. Na primeira parte foi feito um estudo das concepções desenvolvidas por teóricos que viveram no século XIX e início do século XX, suas leituras do real e a influência destas no ensino da História. Na segunda parte tratou-se especificamente da História enquanto disciplina escolar. Foi feita uma investigação dos debates travados quando de sua inserção nos currículos oficiais e dos compêndios escolares, buscando verificar as transformações históricas ocorridas neste período e as mudanças processadas nos livros didáticos. A partir deste processo, observou-se que a disciplina de História, em toda sua trajetória, teve seus objetivos e conteúdos reformulados várias vezes. Num primeiro momento, foi o canal de divulgação do progresso das nações civilizadas, leia-se capitalistas. Para fazer conhecer aos jovens, os grandes homens - heróis nacionais - e seus feitos, visando construir um nacionalismo e uma moral pertinentes à sociedade capitalista. Porém, como a escola é também uma instituição histórica. Num segundo momento, esta disciplina se tornou a divulgadora das contradições sociais na medida em que tem como principal objeto de estudo a vida dos homens. Sujeitos históricos, numa dada realidade social.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. SAMPAIO DORIA, A ESCOLA NOVA E AS QUESTÕES SOCIAIS NO BRASIL.

Orientadora: ROSA, Silvina - Defesa: 2000

Resumo: O objeto deste trabalho é o pensamento e a prática educacional de Antonio de Sampaio Doria (1883-1964), educador, jurista e homem público que participou ativamente das polêmicas e lutas pela modernização brasileira, contribuindo para a sistematização e implantação da Escola Nova no início do século XX. Tendo como pressuposto que a educação não se desvincula das questões mais amplas que afligem e ameaçam os homens, mas insere-se no processo de mudanças das relações sociais, analisamos o autor sem exaltações ou condenações, mas enquanto um educador que viveu um período rico em transformações e indefinições sociais. O objetivo é desenvolver a idéia de que suas concepções teóricas sobre a situação brasileira daquele momento identificam-se com as doutrinas e tendências sociais e educacionais mundialmente elaboradas no processo de expansão do capital. Nos países industrializados, as pressões das classes revolucionárias contra as profundas desigualdades visíveis desde meados do século XIX, repercutiram na elaboração do ideário escolanovista. A escola única, gratuita, obrigatória e laica condensava os ideais de igualar os indivíduos, acomodar interesses individuais e regular as forças sociais. Nas obras de Sampaio Doria, a educação intelectual, moral, física, econômica, profissional e cívica, baseada no método intuitivo-analítico, aparecia como importante mecanismo de modernização da sociedade. Foram estes os fundamentos de sua prática enquanto Diretor Geral da Instrução Pública em 1920, quando realizou a Reforma do Ensino Paulista, e de sua participação nos debates, principalmente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sua atuação, entretanto, não se restringiu à educação, mas abrangeu questões políticas e sociais, dentre as quais o voto secreto e obrigatório, a formação da consciência nacional e uma legislação trabalhista que assegurassem a democracia, a prosperidade e a ordem social.

FAVORETO, Aparecida. UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE PROGRESSO NO PROJETO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA.

Orientador: GASPARI, João Luiz

Resumo: Partindo do pressuposto de que a idéia de progresso, de modernidade, está em consonância com a estrutura sócio-econômica de seu tempo, este trabalho tem por objetivo discutir qual é a concepção de progresso que dá forma ao projeto de reforma educacional elaborado por Anísio Teixeira durante a década de 30 no Brasil. Distanciando das análises críticas em torno da obra de Anísio Teixeira, o objetivo não é identificar o caráter ideológico e político do projeto. Mas entender quais foram as questões históricas que levaram o autor e outros educadores a formularem o ideal de renovação e reconstrução do sistema de ensino brasileiro. Assim, na primeira parte, limita-se a demonstrar algumas das transformações sociais, econômicas e políticas, ocorridas durante a década de 30 no Brasil, e que, em termos gerais, favoreceram o questionamento do sistema de ensino vigente e o surgimento de novas teorias sociais e educacionais. Logo a seguir, procura demonstrar como estas mudanças chegaram até à educação e como Anísio Teixeira inseriu-se nesse processo. Preocupa-se em tentar desmistificar a idéia de que a “Escola Nova” surge como algo abstrato, imposto à sociedade através de um grupo de intelectuais, desenvolvendo a idéia de que a “Escola Nova”, no Brasil, surge em meio a um processo de luta, em meio a um tumulto de idéias heterogêneas e incertas que, aos poucos, vão tomando espaço e caracterizando-se como expressão de uma época. Através de algumas obras de Anísio Teixeira e

contemporâneos seus, procura demonstrar que o debate educacional em 30 ia além de querer ensinar o indivíduo a ler e escrever. Mostra que, em conjunto com esta proposta, visava-se formar o trabalhador “inteligente”, formar o homem com espírito nacional, com espírito público. Ideais estes, justificados pela maioria dos autores, como uma necessidade econômica e política, como uma condição para retirar o país do “atraso”. Na conclusão expõe a idéia de que a discussão educacional efetuada por Anísio Teixeira nos anos 30 não só comprova a relação interdependente entre sociedade e educação, mas também revela a natureza dos ideais, das necessidades educacionais postas ao Brasil naquele momento, que, em termos gerais, mais do que uma luta entre “proletariado” e “burguesia”, trata-se de uma luta travada entre “atraso” e “modernidade”.

FERREIRA, Gesilaine Mucio. ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL (1850-1880): O GERAL E O ESPECÍFICO NOS EMBATES DO PROCESSO HISTÓRICO.

Orientadora: ROSA, Silvina - Defesa: 2000

Resumo: Com esta pesquisa buscamos entender as razões que deram força ao discurso da educação para todos no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. Nas obras de pensadores liberais como Tocqueville e Stuart Mill, a educação universal fazia parte do conjunto das possíveis saídas para os problemas produzidos pelas transformações das relações de trabalho e de produção européias daquele século. O Brasil, na segunda metade do século XIX, embora num certo descompasso em relação à Europa e tendo como especificidade atingir o patamar de desenvolvimento alcançado pelas nações européias, também fazia a defesa da universalização da educação. O objetivo deste trabalho, portanto, foi entender a semelhança dos discursos em condições de desenvolvimento tão diferentes. A explicação encontra-se, em nosso entender, nas próprias contradições do capital. Impondo-se a todas as nações através do mercado mundial, o capitalismo, tendendo a universalizar relações, necessidades e discursos, adquire as características peculiares de cada país, ao mesmo tempo que o transforma. Nesse sentido, a ampliação da concorrência a partir da industrialização obriga os países não industrializados a se modernizarem para competir no mercado mundial e isto se torna uma possibilidade de amenização da crise européia, enquanto um espaço de absorção do excedente de mão-de-obra e de capitais. A modernização, por exigência das peculiaridades existentes no Brasil, impunha profundas mudanças nas relações sociais e materiais, como a substituição do trabalho escravo pelo livre. Este processo de universalização do capital produziu o discurso da educação universal com princípios semelhantes, mas cujas metas se definiam segundo as especificidades nacionais e, ao mesmo tempo, segundo os modelos europeus e norte-americanos de desenvolvimento.

FRISANCO, Fátima Aparecida. ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO POLÍTICA.

Orientador: TOLEDO, César Alencar Arnault - Defesa: 2000

Resumo: O objetivo deste trabalho foi evidenciar os motivos religiosos e políticos que fizeram mudar, num curto espaço de tempo, a redação do art. 33 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96. Para isso, pesquisou-se sobre a relação entre a Igreja Católica e o Estado no que se refere ao ensino religioso na escola pública desde a proclamação da República, especificamente, a partir da instituição do Estado e do ensino laicos. Ficou evidente, nos estudos realizados, que a perda de poder, por parte da Igreja, não representou, de fato, seu afastamento real do Estado, já que permanecia o poder de persuasão da Igreja sobre a maioria da população brasileira, que era católica. O estabelecimento de pactos de colaboração recíproca se apresenta como uma saída conveniente para as duas instituições. A moral religiosa ainda era fundamental para garantir a harmonia social e a própria sobrevivência do novo regime de governo. Ao mesmo tempo, convinha à Igreja prestar-se a isso, como oportunidade de integrar-se à República e garantir suas reivindicações, inclusive o ensino religioso. Mudanças foram ocorrendo nesse pacto, a partir no momento em que as outras religiões foram ganhando mais adeptos junto à população e conseqüente força política, impondo-se, aos poucos, o pluralismo religioso. A aceitação do pluralismo na vida social foi transformando o pacto de colaboração entre Estado e as demais denominações religiosas. A necessidade de manter a relação de troca de favores obrigou a Igreja Católica a uma reestruturação. Abriu mão do ensino religioso confessional e aceitou não só o diálogo com as demais religiões, como assume a defesa de um ensino religioso, na reformulação do referido art. 33, voltado ao conhecimento, isento de proselitismo, preconceitos e dogmas. É evidente essa nova postura a partir do momento em que ela aceitou as propostas dos novos paradigmas do ensino religioso do I Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), uma entidade civil, embora tenha muitos de seus membros ligados à Igreja Católica e às igrejas protestantes. Portanto, a presença do ensino religioso na escola laica sempre foi garantida por meio de negociações políticas que favoreciam tanto o Estado como a Igreja.

GALLI, Daniela Spera. O LIVRO DA ENSINANÇA (XV): UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO FÍSICO.

Orientadora: OLIVEIRA, Terezinha - Defesa: 2002

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar, por meio da obra de D. Duarte, O Livro da Ensino de bem cavalgar toda sela, o homem de transição, mais precisamente, o cavaleiro nobre de Portugal no século XV. Esse período caracteriza-se, no caso português, pela passagem da Idade Média ao Mundo Moderno. Nesse sentido, procuramos destacar as transformações históricas desse período de transição e como elas se refletiram na formação do cavaleiro e, por conseguinte, na educação de seu corpo e de sua moral. O interesse na obra de D. Duarte está, principalmente, no fato de propor e registrar a mudança dos costumes de seu tempo, que tendiam para a formação de uma aristocracia ociosa que começava a descobrir os prazeres sociais, através dos serões da Corte, o que anunciava o Renascimento português, ainda que dentro da estrutura feudal em decadência.

GALTER, Maria Inalva. EDUCAÇÃO PÚBLICA E MODERNIZAÇÃO SOCIAL NO BRASIL NA CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE 1927.

Orientador: MENEZES, Sezinando Luiz - Defesa: 2002

Resumo: Objetivou-se, numa perspectiva histórica, entender os motivos que mobilizaram os homens, nas décadas iniciais do século XX no Brasil, a defender a ação do Estado na organização da educação pública nacional. Buscou-se identificar os aspectos principais do debate em torno de um projeto de renovação social que, pela via educacional, criasse condições internas para que país se inserisse nos liames da moderna economia capitalista. As fontes principais de análise foram os Anais da Primeira Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927, em Curitiba, além de textos produzidos por autores dela contemporâneos. Dado que esta Conferência foi um marco importante na luta pela organização da escola pública nacional, caracterizando-se como o primeiro movimento unificado de intelectuais, educadores e homens públicos em prol da elaboração de uma política nacional de educação, entende-se que o estudo dos Anais vem-se somar aos esforços para trazer à luz os temas nela abordados, principalmente pela própria opção metodológica de situá-la no conjunto das necessidades históricas brasileiras do início do século XX.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. DA VINCULAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E RELAÇÕES SOCIAIS AO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA DO SÉCULO XIX.

Orientadora: LEONEL, Zélia - Defesa: 1996

Resumo: Em muitas das discussões que envolvem o ensino de ciências, não raro, percebemos que as diferenças entre ciência e método experimental e/ou entre método experimental e método de ensino não estão explicitamente reconhecidas. Desta forma, a ciência enquanto produção humana, acaba sendo alijada de sua dimensão histórico-social. Buscando recuperar a historicidade peculiar à ciência, empenhamo-nos no sentido de analisá-la a partir das lutas que os homens travam entre si no processo de organização/manutenção da sociedade moderna. Neste processo, constatamos que a concepção de ciência passa por significativas transformações. Enquanto direcionou suas forças para derrotar a feudalidade, a burguesia fez da ciência seu poderoso instrumento de ataque. Nesse sentido, as discussões dos clássicos do período renascentista revelam que entre ciência e desenvolvimento material há uma recíproca e estreita relação. No final do século XIX, quando se trata de preservar a nova sociedade e suas instituições, a ciência ensinada na escola, que se torna pública, laica e obrigatória, passa a ser enfatizada pelo valor moral que se acredita existir no seu método. Valor que poderia contribuir para a formação do cidadão preocupado em restabelecer a unidade ameaçada pelas lutas de classes.

GODOY, Gislaine Aparecida Valadares de. CHAUCER: EDUCAÇÃO E LITERATURA (SÉCULO XIV).

Orientadora: OLIVEIRA, Terezinha - Defesa: 2001

Resumo: Este estudo tem por objetivo compreender e identificar como era a formação e a educação do homem do século XIV, em meio a um processo de transformação social, bem como os agentes envolvidos nesse processo e suas conseqüências para o pensar e o agir dos indivíduos daquela época. A intenção é de verificar

como o contexto social (transição do feudalismo para a sociedade burguesa) influenciou e interferiu no ideal de educação do período. Assim, tomamos alguns elementos como o desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades, por exemplo, para analisar como esses acontecimentos modificaram a estrutura e o funcionamento da sociedade. Influenciando na conduta dos medievos e lhes ditando novos padrões de comportamento. Para realização desta pesquisa, optamos por trabalhar com obras que tratassem da historiografia da época junto as obras literárias de escritores contemporâneos ao século XIV e, também, posteriores a esse período. Com a historiografia pudemos ter uma visão histórica dos acontecimentos que permeavam a sociedade do fim da Idade Média; com a literatura foi possível observar o sofrimento humano e as contradições da vida diante do processo de transição, assim como, a educação que vinha se estabelecendo ao fim do período. Com a realização deste trabalho voltamos à Idade Média através de seus poetas, filósofos e historiadores. Como um exercício para tentarmos compreender como as lutas, os conflitos e alterações sociais que envolveram a sociedade medieval introduzem-se também na educação. Levantando dúvidas e indefinições sobre o fazer educativo.

HEROLD JUNIOR, Carlos. DA PRÁTICA SOCIAL À PRÁTICA ESCOLAR: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DO PENSAMENTO MODERNO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Orientadora: LEONEL, Zélia - Defesa: 2000

Resumo: Tomando como ponto de partida a criação da educação física escolar no século XIX, este estudo teve como preocupação acompanhar a construção do pensamento moderno em educação física na sua relação com a materialidade histórica. No primeiro capítulo, o pensamento de Rabelais, o de Maigne e o de Locke, produzidos na passagem real de vida, no qual as idéias modernas sobre o corpo têm sua materialidade no trabalho como fonte de sobrevivência individual e de riqueza. No segundo, essas mesmas idéias se constituirão num fundo comum para justificar a criação da educação física escolar, em fins de século passado. Mas, além de preparar o indivíduo fisicamente para o mundo do trabalho, como nos séculos anteriores, destina-se também a formar a consciência da vida social ameaçada nas suas bases, marcando assim o início do processo de dissolução das relações de produção que lhe é inerente. No terceiro, essas mesmas idéias, de criar a educação física escolar visando alcançar finalidades contrárias, estão presentes no debate realizado no Brasil pela criação de um Sistema Nacional de Educação, entretanto para responderem a necessidades específicas da realidade brasileira. E, finalmente, com os resultados desse estudo, considerou-se a possibilidade do fenômeno de expansão do culturalismo físico, neste final de século, e da desobrigatoriedade da educação física escolar, enquanto fatos paralelos, traduzirem transformações sociais mais profundas, como as que marcaram, em outras épocas, a transitoriedade de existência por outra.

JABUR, Simone Sartori. HISTÓRIA, EVOLUÇÃO E EDUCAÇÃO: O MATERIALISMO CIENTÍFICO EM CHARLES DARWIN E EM THOMAS HENRY HUXLEY.

Orientadora: TULLIO, Guaraciaba Aparecida - Defesa: 2001

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo a compreensão histórica do desenvolvimento da ciência da evolução orgânica no pensamento de dois autores ingleses do século XIX: o naturalista Charles Darwin (1809-1882) que elaborou a teoria sobre a ciência da evolução orgânica e Thomas H. Huxley (1825-1895), também naturalista e respeitado educador. Buscar compreender o pensamento destes autores é voltar a atenção para a formação de uma consciência em curso na sociedade industrial que, com a ajuda dos mesmos, dava forma histórica à vida dos homens e à própria educação. A teoria de Darwin tem seus fundamentos na teoria política econômica do século XVIII e XIX expressada na obra de Adam Smith (1723-1790) e Thomas Malthus (1766- 1834) pela idéia de competição (lei do mais forte) como luta natural entre os homens. A idéia sobre livre competição na economia de mercado se estendeu à biologia, no século XIX, apresentando um conceito de natureza coerente com a consciência dominante. Huxley foi um grande defensor da teoria de Darwin e lutou para fazer dela o conhecimento científico que deveria impulsionar a instrução na escola como verdade elaborada pela observação dos fatos e pela experimentação. Huxley se comprometeu com o ensino da história natural em escolas noturnas destinadas a operários e ministrou conferências abertas para a população em geral.

LAZARINI, Ademir Quintilio. A SINGULARIDADE DO PROJETO EDUCACIONAL DE ROUSSEAU.

Orientadora: LEONEL, Zélia - Defesa: 1998

Resumo: Este estudo analisa a singularidade do projeto educacional de Rousseau como parte constitutiva das suas perspectivas políticas e econômicas explicitadas nos seus escritos em meados do século XVIII. O ideário rousseauiano foi construído em contraposição às principais correntes ideológicas da sua época, marcando o seu posicionamento singular que rejeita o anacronismo das instituições do Antigo Regime, mas também nega o “espírito civilizatório” da emergente sociedade burguesa. Rousseau entendia que tanto as instituições do Antigo Regime como as da nova ordem econômica e social não podiam promover a formação do homem realmente solidário, entendido por ele como o verdadeiro cidadão. A argumentação crítica de Rousseau contra a ordem societária burguesa, que se afirmava naquele momento histórico, está fincada na base contraditória dessa forma de sociabilidade cuja produção, socialmente realizada, é apropriada apenas por uma minoria, excluindo a maioria dos trabalhadores dos resultados dessa produção, gerando a insolúvel contradição entre a realização dos interesses particulares em detrimento da coletividade. Esse apontamento é suficiente para colocar Rousseau entre aqueles pensadores que ainda tem algo para dizer às vésperas do terceiro milênio (mesmo reconhecendo-se os limites das suas críticas e as saídas utópicas oferecidas por ele a partir de um novo contrato social), pois a sociedade que emergia no seu tempo consolidou-se plenamente, no entanto, as suas contradições de gênese ampliaram-se de forma gigantesca na atualidade.

LEMOS, José Wellington Gomes da Silva. AS FUNÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS E DIAGNÓSTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: DO RESGATE NECESSÁRIO.

Orientador: HOFF, Sandino - Defesa: 1993

Resumo: O que se pretende nessa dissertação é trazer à tona uma REFLEXÃO da questão da AVALIAÇÃO ESCOLAR, abordando-a em suas funções DIDÁTICO-PEDAGÓGICA e DIAGNÓSTICA, na busca de um entendimento maior e menos angustiante de tratá-la em nível do instrucional, como vem ocorrendo na escola brasileira, segundo a totalidade das manifestações docentes acerca do assunto. É uma necessidade que se coloca no quanto um professor engajado na atividade de sala de aula; é uma jornada de perseverança, de enfado, de incertezas, de acertos e de erros, quando se defronta com o trabalho didático-pedagógico que se vem praticando diuturnamente na educação em nosso país. Também, e mais necessariamente, é uma contribuição que se quer passar a colegas do magistério goiano - quer no 1o, 2o ou 3o graus do ensino - no intuito de REPENSAR práticas pedagógicas individualizadas, inoperantes e egoístas, em prol de uma coerência para com a tarefa instrucional dentro da escola. O trabalho estará subsidiado pela FILOSOFIA - enquanto a ciência que explica e abarca a totalidade do indivíduo. Logo, ao se pensar o homem e o seu universo realidade, estar-se-á naturalmente a pensar os seus problemas, angústias, conflitos, acertos e erros. E a escola, dentro de um contexto sócio-educacional, é o reflexo da sociedade, da educação e do homem aí inseridos. Portanto, ao se associar FILOSOFIA-AVALIAÇÃO, pensou-se na operacionalidade do fazer pedagógico que, amparado no fazer filosófico, poderá ser praticado, refeito e imbuído de coerência, efetiva participação e, comprometimento com uma postura mais humana e dócil - sem cair na negligência - e originar comportamentos únicos de atividade instrucional, de que a escola necessita para proceder à avaliação DIDÁTICO-PEDAGÓGICA e DIAGNÓSTICA em detrimento de uma avaliação de aferição, medida, autoritarismo e arbitrariedade, por parte dos quantos são responsáveis pelo processo ensino aprendizagem. Através da FILOSOFIA e do LABOR FILOSÓFICO, o fazer pedagógico poderá ser pensado e re-pensado com vista a um trabalho escolar mais crítico, responsável, dinâmico e proveitoso para o aluno e para o próprio processo escola-realidade. Na reflexão instrucional diuturna, Ter-se-á condições de se abarcar a tarefa educativa que se pratica, avistando-se erros e proporcionando a retomada mais acertada e menos angustiante de se fazer pedagogia, dos quantos se encontram no processo sócio-educativo, numa forma consciente de se abrir e de se entregar simultaneamente ao outro dentro do contexto vida/mundo, do qual se é parte integrante e modificadora. A FILOSOFIA ou o FAZER FILOSÓFICO é o RE-CAMINHO que se visualiza e que se quer dentro da escola, na tentativa de uma atividade mais humana e de mudança nos rumos da educação, enquanto categoria intrínseca do TODO ORGÂNICO SOCIAL. É, ao mesmo tempo o método utilizado no entendimento para questão que se vai evidenciar. O que se pretende é uma prática pedagógica que resulte na EMPATIA satisfatória das pessoas que se educam, pois que, não haja dúvida, a reflexão engrandece e reforça o pensamento sobre o saber da gente. Avaliar é fazer ato de sujeito; é também, operar em nível de um coletivo procurando-se a

individualidade do aluno, nas suas potencialidades e fraquezas; avaliar é exatamente a tarefa de caminhar junto, ou seja, professor e aluno, visualizando horizontes e fazendo um percurso mútuo de ensinar-aprender.

LIMA, Jane Cristina Franco de. A EDUCAÇÃO DA MULHER INFLUENCIANDO O MUNDO DOS HOMENS.

Orientadora: OLIVEIRA, Terezinha - Defesa: 2000

Resumo: Este estudo tem por objetivo compreender e identificar como se desenvolve o processo educacional da mulher francesa no período de 1815 a 1848, bem como os agentes envolvidos, os valores assimilados e a amplitude da influência feminina na sociedade francesa no século XIX. Por meio da educação, essa mulher, aristocrata ou burguesa, aprende e desenvolve determinadas habilidades que a possibilita influenciar o homem na vida pública e privada, com o intuito de alcançar os objetivos que almeja. Nesse sentido, a mulher aprende a realçar a beleza com uma toalete impecável, a utilizar o vestuário da última moda, a receber convidados em seu salão, a frequentar outros salões, a articular encontros com pessoas influentes e importantes. A educação prepara a mulher francesa para brilhar em sua casa, nos salões, na ópera, nos teatros, tornando-se, assim, o centro das atenções. Para aprender a se comportar nas diferentes situações, a mulher precisa encontrar exemplos, modelos a serem seguidos. Nesse sentido, sua mãe, sua avó ou o próprio marido lhe ensinam as atitudes que deve assumir diante das pessoas para não comprometer o prestígio de ambos. Ao comportar-se dessa maneira, a mulher pode, entre outros objetivos, assegurar a projeção social masculina nos negócios e na política, o que lhe permite adquirir sua própria projeção no meio social que frequenta. Dessa forma, a mulher é educada para participar ativamente da sociedade, o que requer a aquisição de conhecimentos em várias áreas, entre elas a literatura, a música, a arte, a política, o comércio. Assim, ao mesmo tempo que a mulher adquire esses conhecimentos, ela também contribui para modificar o comportamento das pessoas que estão ao seu redor.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. O DEBATE ENTRE UTILITARISTAS E HUMANISTAS NA DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS DA ESCOLA PÚBLICA NO FINAL DO SÉCULO XIX.

Orientadora: LEONEL, Zélia - Defesa: 1999

Resumo: Este estudo reconstitui o debate entre utilitaristas e humanistas através do pensamento evolucionista de Herbert Spencer e Alfred Fouillée. Tal debate é importante na medida em que inaugura a discussão sobre os conteúdos a serem veiculados pela escola pública, criada em fins do século XIX, tendo em vista suas finalidades. As disputas entre Spencer e Fouillée pelo ensino das ciências e das humanidades, respectivamente, traduzem, no âmbito educacional, a ruptura entre os liberais mediante a nova classe revolucionária e as doutrinas socialistas que chegavam com a instalação da primeira grande crise de superprodução. A clareza com que cada um se posiciona em relação à tendência da época de responsabilizar o Estado pela educação do povo, definindo-lhe o que, como e porque ensinar, é esclarecedora dos princípios contraditórios presentes até hoje nas finalidades da educação. Apesar das inúmeras discussões e reformas pelas quais passaram os sistemas educacionais desde o final do século passado. A necessidade de incorporar a face conservadora no homem moderno pela ameaça às instituições sociais que acompanhou a primeira crise e que certamente acompanharia às demais, determinou a difícil tarefa escolar de instruir o indivíduo e educar o cidadão. A contradição de princípios é notória; enquanto o indivíduo é preparado para o trabalho, onde a luta competitiva pela vida desenvolve o individualismo, o cidadão é educado para lutar em favor da união pela vida, onde deve prevalecer o interesse coletivo. Essa é a contradição fundamental da educação que a síntese das oposições entre utilitaristas e humanistas permite esclarecer e que deverá permanecer enquanto não for solucionado o conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que tende a se intensificar quanto mais a ciência e a tecnologia se desenvolvem.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. REINAÇÕES DE UM ESCRITOR: MONTEIRO LOBATO.

Orientadora: FIGUEIRA, Fani Goldfarb - Defesa: 1993

Resumo: O trabalho analisa o pensamento de Monteiro Lobato a partir da luta que trava contra o obscurantismo e a miséria reinante no Brasil no início do século XX. Para tanto, divide-se o trabalho em duas partes. Na primeira, apresenta-se a vida e a obra do autor, a partir de uma biografia comentada, para demonstrar que as suas questões são próprias de seu período. Na segunda parte, abordasse as questões mais significativas da obra lobatiana, entre elas a figura do Jeca Tatu, o caboclo, representante do atraso social. Ao descrever o caboclo em sua miséria, Lobato contrapõe-se ao nacionalismo exacerbado presente na mesma época. Demonstra-se que, contrário a essa visão, Lobato mostra o Brasil como ele é, sem idealizações e faz a defesa da necessidade de modernizá-lo. Para tanto, critica o “Jeca” e os parasitas sociais, os “doutores”, e propõe que eles sejam ensinados a trabalhar. Para isso é necessário o ensino técnico e científico em detrimento do ensino de Direito tão em moda na época. Lobato não acredita que a mudança no caráter da educação seja suficiente para mudar o país, mas coloca que em primeiro lugar é fundamental a produção da riqueza material. Para desenvolver economicamente o país é preciso produzir ferro e petróleo, pois o primeiro é a matéria-prima da máquina e o segundo a energia que a move. Essas questões estão presentes nos livros destinados aos adultos e também naqueles destinados às crianças.

MAESTRI, Marcos. DEMANDAS HIGIENISTAS NO SÉCULO XX: ASPECTOS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS.

Orientadora: BOARINI, Maria Lúcia - Defesa: 2000

Resumo: Nosso objetivo, nesse estudo, é descrever o “programma de Hygiene Mental e Eugenetica”, no que tange as “campanhas anti-alcoolicas”, encaminhadas pela Liga Brasileira de Hygiene Mental (LBHM), especialmente, as desenvolvidas nas escolas, para “combater a degeneração nervosa e mental nos indivíduos normais” no período entre as décadas de 20 e 30 do século XX, no Brasil. Além disso, o trabalho pretende demonstrar que a necessidade do “programma de Hygiene Mental e Eugenetica”, desenvolvido pela LBHM, foi fruto da prática social dos homens, que naquele período acontecia a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a transformação da sociedade rural-agrária para a sociedade urbano-industrial. Estas transformações não estavam desvinculadas das questões de ordem internacional, como o avanço do imperialismo, do conflito da I Guerra Mundial e do desenvolvimento das ciências biológicas e sociais, dentre outros fatores. A transição para a nova sociedade urbano-industrial gerou necessidades que promoveram o surgimento de vários movimentos e entidades sócio-políticas, dentre eles, a LBHM. Vários trabalhos foram propostos e desenvolvidos pela LBHM no sentido de conter “a degeneração nervosa e mental nos indivíduos normais”, decorrentes das mazelas sociais. Dentre estes trabalhos, selecionamos as “campanhas antialcoolicas”, desenvolvidas principalmente nas escolas. A descrição tem como fonte primária os Arquivos Brasileiros de Hygiene Mental (ABHM), periódico oficial de divulgação das idéias e ideais da LBHM. Enfim, o tempo passado indica que, apesar do empenho e da tenacidade demonstrados pelos membros da LBHM, os problemas ocorridos pelo consumo de bebidas alcoólicas não podem ser compreendidos e enfrentados apenas como uma questão individual. que pode ser evitada por campanhas realizadas sobretudo no âmbito escolar.

MAI, Lilian Denise. BOLETIM DE EUGENIA (1929-1931): UM ESTUDO SOBRE FORÇAS EDUCATIVAS NO BRASIL.

Orientadora: BOARINI, Maria Lúcia - Defesa: 1999

Resumo: Este trabalho procura resgatar alguns princípios do movimento eugenista e investigar a forma como foi proposta a educação eugênica no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Para tanto, propomos a análise histórica das categorias classe social, família e educação eugênica, discutidas e publicadas em 36 edições do periódico Boletim de Eugenia (1929-1931), um dos principais instrumentos de divulgação da eugenia em nosso país. A desigualdade social e as mazelas que se produziam com a intensificação da industrialização no Brasil colocavam-se como preocupações para a sociedade da época, diante do que os eugenistas propunham medidas para combater muitos problemas e doenças que afligiam a população. Tinham como argumento explicativo para tal situação as diferenças naturais de cada indivíduo, determinadas via hereditariedade. Focalizando o fenômeno biológico, negavam as contradições sociais, ao mesmo tempo que justificavam e eternizavam as diferenças de classe. Sob essa ótica, propunham o recurso eugênico como alternativa possível para alcançar o progresso nacional: multiplicação das famílias eugênicas e

restrição progressiva das não eugênicas. Discutindo as questões da época e, em particular, a família, os eugenistas contribuíram na consolidação das características e funções da família burguesa e de seus componentes, apropriadas pela sociedade em geral. Apesar da primazia dada ao recurso eugênico como agente de transformação social, é possível afirmar que se configuraram forças educativas eugênicas importantes no período. Mas, a desvinculação entre a origem social das condições determinadas da época e os preceitos da eugenia, direcionava a sua proposta educativa a reforçar as diferenças sociais entre as classes, uma vez que não eram consideradas as suas respectivas condições de vida. Dada a ênfase em um paradigma biológico, os eugenistas apontavam também para os limites de qualquer função transformadora da sociedade através da educação.

MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor. *EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NO CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO DE 1878*.

Orientador: PEREIRA, José Flávio - Defesa: 2002

Resumo: A presente pesquisa, baseada em uma fonte primária, os anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878, teve como objetivo esclarecer as razões históricas que fazem da exigência da educação para o trabalho um tema recorrente nos discursos congressistas. Frente aos problemas sócio-político econômicos do período da transição entre o trabalho escravo e o trabalho livre, a educação foi discutida neste Congresso como uma das medidas contra a ignorância e como um meio de disciplinar para o trabalho, tanto os escravos libertos como homens livres. Nos anais do Congresso Agrícola, a educação faz parte do conjunto das possíveis saídas para os problemas produzidos pelas transformações nas relações de trabalho e de produção. O trabalho está organizado de forma a resgatar o processo de colonização brasileira, do qual a educação se apresenta como expressão de uma necessidade histórica, e as transformações nas relações de trabalho e de produção como subsídio para as mudanças educacionais. Quanto às propostas elaboradas no decorrer do Congresso, focalizamos, de forma detalhada, as questões particulares que forjaram a necessidade de uma educação prática e disciplinadora da força de trabalho, voltada, portanto, para um novo tipo de produção.

MASNIK, Ivone da Costa. *TRABALHO: UTOPIA IGUALITÁRIA*.

Orientador: HOFF, Sandino - Defesa: 1994

Resumo: Este trabalho estuda a obra-prima de Thomas More - ou Morus, em latim, - *A UTOPIA*, que se compõe de duas partes. No livro primeiro, o autor descreve as condições de trabalho e do trabalhador, na sociedade inglesa do século XV e do século XVI. No livro segundo, descreve uma sociedade imaginária, igualitária, em que a célula mater da organização social é o trabalho. A questão trabalho, enfocada pelo autor em duas dimensões, a da realidade de sua contemporaneidade e a proposição imaginária ou utópica, motivou a pesquisa embasada na obra *A UTOPIA*, que terá como referência histórica de estudo o ano de 1516, data da sua publicação. Nosso assunto será, portanto, o trabalho, tal como foi concebido por Morus na sua Utopia. O tema escolhido amplia-se à medida que outras categorias significativas desta obra são expostas no intuito de esclarecer o conceito de trabalho. Assim, procuraremos demonstrar a desigualdade e a igualdade social expostas na obra como consequência da organização sócio-político-econômica do trabalho. A abordagem do assunto será feita em quatro momentos. Primeiro, síntese histórico-social do trabalho na Inglaterra medieval; segundo, sistematização do trabalho e seus aspectos na ilha de Utopia; terceiro, abordagem da educação através de relação trabalho-educação na sociedade inglesa medieval e na sociedade utopiana; quarto, correlação entre trabalho, organização sóciopolítico- econômica, igualdade e/ou desigualdade social.

MATA, Vilson Aparecido da. *HOMERO E HESÍODO: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOBRE O HOMEM E SEU CORPO NA GRÉCIA ARCAICA*.

Orientador: MORAES, João Carlos Kfourti Quartim de - Defesa: 2000

Resumo: Este texto tem por objetivo estudar a maneira pela qual o homem modifica as formas de entendimento que tem de si mesmo e de seu corpo em função do modo como luta pela vida. Para realizar tal intento, buscou-se um período específico da Grécia Antiga, o período Arcaico (séc. IX ao VI a.C.). na expressão de seus

maiores poetas, Homero e Hesíodo, podemos entrever os valores, usos e costumes enraizados naquela sociedade. A *Ilíada* e a *Odisséia*, de Homero, oferecem-nos à análise personagens que exprimem as necessidades dos homens da época. Aquiles, Agamêmnon e Heitor, na *Ilíada*, mostram-nos o herói guerreiro tradicional, seus dramas, sua luta contra o inimigo, sua força física e sua beleza incomparável, mas mostram também que esse tipo ideal já está sendo superado. Telêmaco e Ulisses, na *Odisséia*, estão a nos indicar que o herói guerreiro transforma-se, por força das circunstâncias históricas, em herói aventureiro, desbravador dos mares. Ainda é belo, forte e poderoso, mas outros valores são exigidos com mais ênfase que antes, além da coragem, do valor e da fúria guerreira, nesse momento a diplomacia e o decoro aparecem como distintivos para o herói tanto quanto seu poder belicoso. Hesíodo ofereceu à humanidade um poema que eleva o homem comum, em sua constante e difícil luta pela vida, ao patamar de modelo de atitude correta. A lógica da vida camponesa substitui, para o poeta, as grandes façanhas heróicas. Os ideais de honestidade, o trabalho duro no dia a dia da lavoura, o reconhecimento das estações mais adequadas ao plantio ou a colheita, a melhor forma de se constituir família, são ensinamentos de um momento crítico da Grécia, quando a colonização já se faz importante a ponto de transformar a vida de toda uma civilização. O entendimento que se tem do corpo humano, nessas diferentes fases, também se modifica: de corpo forte, habilidoso no manuseio das armas e capaz de grandes façanhas guerreiras, para um corpo diplomata, belo e forte ainda, mas que só usa seu poder físico quando nada mais há para ser feito, até, enfim, chegar ao corpo camponês, sem os atributos da decantada beleza dos heróis, sua grande façanha é conquistar o alimento através do trabalho interminável com a terra. Todo esse processo leva à compreensão de que a apreensão que se tem do corpo em uma dada sociedade e em um momento histórico específico deriva, inevitavelmente, do modo como o homem entende a si mesmo e das soluções que desenvolve para garantir a existência.

MELLO, Rosângela Aparecida. DA OBRIGATORIEDADE E DA LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA QUESTÃO LEGAL OU UM NECESSIDADE HISTÓRICA?

Orientador: GASPARIN, João Luiz - Defesa: 2000

Resumo: Neste trabalho se propôs conhecer quais as necessidades históricas que produziram a inclusão da Educação Física na escola e quais necessidades determinaram a sua manutenção, como disciplina escolar, nas décadas de 80 e 90 deste século. Partindo da consideração de que a necessidade da Educação Física escolar e sua forma é um problema posto pelos homens tendo como suporte as condições históricas concretas, o entendimento desta questão só será possível a partir do momento em que se for capaz de identificar e analisar os determinantes históricos que levaram os homens a sentirem a Educação Física, especialmente a escolar, como uma necessidade. Procurei mostrar que a Educação física começa a fazer parte da escola, no momento do nascimento desta instituição, ligada aos princípios e valores da sociedade capitalista. Neste período, sua orientação estava vinculada aos padrões científicos predominantes na época, ou seja, as ciências naturais. No Brasil, a Educação Física não apresentava direcionamento diferente, em princípio ligada à saúde e higiene e mais tarde direcionada ao desporto. Este direcionamento começa a ser questionado a partir da década de 80, período do nascimento de uma vertente mais crítica. Esse processo se dá em função do fim da ditadura militar e, em seus desdobramentos, é acompanhado por uma retomada de vertentes mais conservadoras, constituindo-se ainda num campo de disputa hegemônico.

MEZZARI, Vilma Aparecida de Souza. A TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA DE BENJAMIN CONSTANT.

Orientadora: ROSA, Silvina - Defesa: 2001

Resumo: O objeto desse trabalho é a trajetória pedagógica de Benjamin Constant (1836- 1891), educador, militar e ministro do Governo Provisório, instalado após a proclamação da República. A hipótese é de que a atuação pública de Benjamin Constant intensifica-se a partir da guerra do Paraguai, compondo uma trajetória na qual o político e o educador se confundem na intenção de implementar o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. O objetivo da análise é relacionar as reformulações empreendidas por este educador ao contexto das transformações que se processavam no Brasil na segunda metade do século XIX, considerando também o seu vínculo com o positivismo comteano. Dessa forma, procurou-se analisar a vida profissional de Benjamin Constant, principalmente sua atuação no magistério, as dificuldades por ele enfrentadas para ascender na carreira e ingressar no magistério oficial. Procurou-se também contextualizar a disseminação do positivismo no Brasil,

destacando os diferentes modos de adesão a esta filosofia e o posicionamento de Benjamin Constant frente às suas vertentes. Analisaram-se ainda a Reforma do Ensino Militar, de 12 de abril de 1890, pela qual ele foi responsável quando ocupava a Pasta da Guerra e a Reforma da Instrução Primária e Secundária de 8 de novembro de 1890, referente ao período em que ele ocupou o cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Em virtude da descentralização política e administrativa instituída com o regime republicano, os Estados passaram a legislar sobre a educação. Portanto, a Reforma Benjamin Constant estava restrita ao Distrito Federal; apesar disso, devido a importância que com certeza a capital do país tinha naquele momento, ela serviria de modelo para os outros Estados da República.

MONTEIRO, Elaine Rodrigues.: ARISTÓFANES: UM RENEGADO NECESSÁRIO.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1994

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar duas questões. A primeira trata do fio condutor das críticas feitas à Aristófanes a partir do século XIX que impede de colocá-lo na galeria dos pensadores importantes para entender a sociedade grega. Na atualidade, com uma perspectiva moralista ou personalista, a obra aristofânica perde-se no meio de adjetivos dados pelos seus intérpretes ou comentaristas, que ressaltam comportamentos ou qualidades indesejáveis do literato. A Segunda parte examina o quão rico pode ser o veio de suas obras quando analisadas com o objetivo não de acentuar a personalidade do artista, mas de sublinhar as contradições históricas da Grécia dos séculos V e IV a.C. Essa abordagem, preocupada com a trajetória humana e não com o caráter do escritor, aponta para um tipo de discurso não linear, que valoriza a contradição, a totalidade, as necessidades de uma época. Considerando muito importante para os educadores o reconhecimento do método aristofânico de apreensão da realidade, que é capaz de, em suas comédias, apreender da realidade, que é capaz de, em suas comédias, apreender os processos que produziram a derrocada do império grego, mostrando a prática dos indivíduos, este trabalho propõe-se a apresentar argumentos para eliminar a categoria de renegado que a atualidade impôs a Aristófanes.

MULLER, Beatriz. INDIVÍDUO E EDUCAÇÃO NA LITERATURA: ELOS DE UMA CORRENTE.

Orientadora: ROSA, Silvina - Defesa: 1997

Resumo: Buscamos nesse estudo, estabelecer os vínculos existentes entre educação e sociedade. Para isso, focalizamos a educação a partir do processo social. Ao analisá-la como decorrência do processo histórico, estabelecemos os limites e as possibilidades de avanço da prática educativa sistematizada. O processo de transformação social constrói ou mesmo destrói os indivíduos, o que nos leva a afirmar que quem primeiramente direciona, transforma e educa, é a sociedade. Assim, também a educação formal é decorrência desse processo que só passa a produzir novos indivíduos quando as relações sociais se alteram fundamentalmente. Nessa perspectiva teórica a transformação dos indivíduos, no sentido histórico, não se realiza pela educação formal que, por sua vez, também não pode promover as transformações sociais. São as transformações históricas que impõem, num processo lento e doloroso, a necessidade de novos comportamentos sociais que, dessa forma, vão sendo assumidos como conteúdo da educação formal. Os limites da educação formal são decorrentes dos limites sociais, ou seja, da história. Quem educa e provoca uma primeira modificação nos indivíduos não é a educação institucionalizada, mas as relações sociais de produção, ou seja, a própria sociedade. Para comprovar a hipótese de que a adoção de novos costumes e a modificação de comportamentos individuais é resultado das transformações históricas, optamos pela análise de textos filosóficos, históricos e, principalmente literários, produzidos na primeira metade do século XIX. Nesse período, as relações burguesas já são dominantes, mas ainda existem remanescentes da sociedade anterior, o que possibilitou estabelecer relações e comparações entre os processos da vida burguesa e feudal, destacando os comportamentos próprios a cada época. Os princípios científicos foram fornecidos por Tocqueville. Na literatura, Tomasi di Lampedusa e Tchecov muito contribuíram com esse estudo, revelando como os personagens históricos, enquanto indivíduos, comportam-se frente às novas necessidades e expressando, nos fragmentos da vida particular, o movimento social. Essa junção da literatura com a ciência permitiu, além da compreensão teórica do movimento da sociedade, a apreensão palpável do comportamento dos indivíduos e das classes sociais no seu acontecer.

MURA, Célia Mazzo. LIBERDADE E EDUCAÇÃO EM MONTAIGNE.

Orientador: HOFF, Sandino - Defesa: 1997

Resumo: O presente estudo refere-se a um período histórico de grandes transformações na sociedade como um todo. Nesse momento, o mundo europeu vive sob tensão e, ao mesmo tempo, produz acentuadas mudanças sócio-culturais que dão origem a uma fusão da velha forma feudal com a modernidade que aflora, levando, assim, lentamente, a uma superação da forma tradicional de ser do homem medieval. Montaigne expressa essas transformações no interior de sua obra Os Ensaios. Escreve suas reflexões numa língua moderna que se afasta da linguagem da escolástica medieval. A partir de sua auto-reflexão foi possível perceber sua preocupação com a formação do indivíduo livre, de espírito aberto às novidades do mundo. Seu conceito de conhecimento baseia-se na priorização da experiência, no sentido de uma individualidade que se forma de acordo com a vivência no mundo. Montaigne revela a necessidade de se formar um novo homem, virtuoso, voltado para si mesmo, para seus interesses pessoais, responsável pelos seus atos, prudente, dinâmico, inteligente e autônomo. Esse ser responsável deverá ter habilidade e competência para promover a ordem, então dissolvida em meio aos conflitos de naturezas diversas. O principal alvo de sua orientação educativa é o filho do burguês progressista. Os aspectos ideológicos presentes em Os Ensaios são vividos como componentes essenciais da realidade social. Afastando-se da educação escolástica e dos dogmas medievais, sua orientação educativa expressa a necessidade da burguesia mercantilista de ajustar as aptidões do indivíduo aos interesses de manutenção da ordem, dos recursos econômicos e promoção de ajustes sociais que visam a paz, a harmonia, a moderação e o equilíbrio. Esses anseios coadunam-se com as novas condições de vida e com as necessidades burguesas da transição do mercantilismo para a fase inicial da manufatura. A educação presente em Os Ensaios não chega a ter a característica de uma proposta educacional, porque não é dirigida a todo o povo da época. Trata-se de uma orientação com características particularizantes, dirigida aos filhos de boa família. Nela define-se a necessidade de sustentação da estrutura burguesa de forma contraditória, porque ao mesmo tempo que Montaigne tenta equilibrar os desequilíbrios e manter alguns costumes, sem que perceba está contribuindo para o aparecimento de inovações que irão modificar a estrutura da sociedade de forma gradativa, e “essas mudanças” aparecerão na posteridade.

NALLI, Marcos Alexandre. O GENE EDUCADO: A ANTROPOLOGIA EUGÊNICA DE RENATO KEHL E A EDUCAÇÃO.

Orientadora: BOARINI, Maria Lúcia - Defesa: 2000

Resumo: Esta dissertação tem como objetivo a caracterização e análise da concepção de eugenia, formulada pelo médico e eugenista Renato Ferraz Kehl, bem como o papel que ele confere à educação naquela sua concepção. Para tanto, valemo-nos de seu livro Lições de Eugenia, cuja primeira edição é de 1929 e que conta com uma segunda edição atualizada em 1935. Como estratégia de análise, procuramos resgatar como Renato Kehl vincula sua concepção de eugenia às teorias científicas de seu tempo, principalmente aquelas que se vinculam diretamente com a Eugenia, configurando-se assim como seus fundamentos epistemológicos. Tais fundamentos se encontram principalmente em três teorias: as teorias da hereditariedade e do hibridismo de Gregor Mendel, a teoria do plasma germinativo de Weismann, e a Biometria de Francis Galton. Da análise dessas teorias, o que se nota é que a Eugenia, tal como concebida por Kehl é marcada por um determinismo biológico radical, de tal modo que o meio-ambiente não tem poder de interferência e de inter-relação. Ressalte-se ainda que se mostrou a partir daí, a formulação de um racismo bastante peculiar, porquanto é caracterizado pela linhagem e pureza das classes mendelianas. É o que denominamos “racismo a-cromático”. Em seguida, buscamos caracterizar de que modo Kehl concebeu neste seu livro o homem, a partir dos anseios nacionalistas que assolavam as cabeças da intelectualidade brasileira. O que descobrimos foi a permanência da concepção determinista de homem, sob um outra roupagem racista; esta mais convencional, caracterizada pelas linhagens de cor e pelas características antropométricas. O que se evidencia é a pertinência do indivíduo para um projeto epistemocrático da Eugenia de controle social: controlando o indivíduo, principalmente no que tange à sua saúde (especialmente pelo saneamento) e ao seu sexo (com medidas de controle de natalidade, que reprimam a proliferação disgênica e promovam a proliferação aristogênica). Este projeto epistemocrático é apresentado em suas características basilares, a partir do qual - enquanto contexto - analisamos o que Renato Kehl julga como pertinência da Educação a este projeto: a persuasão pela educação higiênica e pela educação sexual.

PADILHA, Augusta. ARISTÓFANES: UMA ALTERNATIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATUAL.

Orientadora: NAGEL, Lizia Helena

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar as reflexões feitas por Aristófanes (450-385 a.C.) em suas comédias como possibilidades metodológicas para trabalhar os conteúdos educacionais de nossa época. Na base de nossas preocupações está a busca teórica sobre recursos educativos, intencionais, didáticos que viabilizem uma forma de ler o real de modo mais amplo ou compreensivo. Tal preocupação tem relevo ao convivermos, hoje, com uma sociedade educativa que constrói a sujeição humana pelo império dos fatos estabelecidos, que treina os homens a aceitarem as coisas humanas como naturais e imutáveis, não exigindo da razão explicações humanas para os acontecimentos. Aristófanes, através de suas comédias, nos ensina como nos apropriarmos da realidade, dos acontecimentos, dos fatos concretos e a analisá-los sob a perspectiva da totalidade, da história e da contradição. A reflexão crítica dos determinantes sociais, suas causas e conseqüências sob tais categorias, constitui o instrumento pedagógico para desenvolvimento da autoconsciência e do chamamento à responsabilidade, que deve ser uma constante na vida do educador preocupado com a dinâmica social.

PEREIRA, Paulo da Silva. PROJETO POLÍTICO E ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA (1968 - 1985).

Orientador: PEREIRA, José Flávio - Defesa: 2002

Resumo: Esta dissertação apresenta uma comparação entre o projeto político da Igreja Católica na sua versão oficial e o projeto político de grupos marxistas que surgiram no interior da mesma. Para tanto, faz uma análise da essência educativa do projeto político católico oficial. Nessa perspectiva, num primeiro momento, faz-se uma exposição e uma discussão dos fundamentos teóricos do projeto de Igreja de inspiração socialista, ou seja, define-se a Teologia da Libertação enquanto criação teórica, antes mesmo de compreendê-la como prática. Optou-se por estudar alguns dos autores que lançaram os fundamentos teóricos da Teologia da Libertação, a partir dos quais pudessem ser pensadas as ações e a aliança estratégica entre marxismo e religião, marxismo e Igreja. Do final da década de 60 a meados da década de 80 houve o acirramento do debate entre os setores da Igreja contrários à Teologia da Libertação e os seus defensores. Nesse momento, surgiram e se desenvolveram também as ditaduras militares e os movimentos revolucionários. No nível da Igreja dois grupos de autores destacaram-se como proponentes teóricos da inserção dessa instituição nos movimentos de cunho socialista. O primeiro era formado por homens que trabalhavam com o métier próprio da Igreja, ou seja, os teólogos, e entre eles destacam-se o Padre Gustavo Gutierrez e o então Frei Leonardo Boff, fundadores da Teologia da Libertação. A especificidade deles estava no fato de serem acadêmicos e membros reconhecidos do clero. O segundo grupo era de cientistas sociais leigos vinculados às universidades e que utilizavam sua formação específica para teorizar sobre a participação dos cristãos na formação de uma sociedade socialista. Entre eles destacam-se Otto Maduro e Francisco C. Rolim, que estavam inseridos entre os proponentes de uma estratégia de ação fundamentada no marxismo. Respaldados em estudos sociológicos visavam contribuir para a reflexão teórica sobre a ação da Igreja e as configurações históricas que ela deveria assumir. Os teóricos da Teologia da Libertação, especialmente os analisados aqui, travaram um debate, uma luta, e disputaram espaço influência e poder dentro da Igreja, buscando a hegemonia de seu projeto político. Sem este entendimento, qualquer análise dessa Teologia é insuficiente para explicar sua oposição ou aceitação pela sociedade e pela hierarquia da Igreja Católica. O segundo ponto considerado define-se na seguinte questão: em que consistia o projeto político da Igreja Católica enquanto instituição? A escolha das Conclusões da Conferência de Medellín e de Puebla como objeto de análise, para responder a esta questão, deve-se ao caráter oficial desses documentos. Sintonizadas com as proposições do concílio Vaticano II, com seus Papas e com a tradição doutrinal da Igreja Romana essas Conferências correspondiam a um verdadeiro projeto político de oposição aos projetos políticos inspirados no liberalismo e no marxismo. Ao discutir o projeto político da Igreja Católica, pretende-se demonstrar sua diferença em relação ao projeto político da Teologia da Libertação e a clara dificuldade de realização de qualquer proposta que não tivesse bases doutrinárias sólidas para se desenvolver e se manter. O estudo da Campanha da Fraternidade ajudou a enriquecer o confronto entre o projeto político da Igreja Católica e o da Teologia da Libertação. Ela foi um caso típico dos instrumentos que a Igreja utiliza para educar os fiéis segundo seus princípios doutrinários. Percebe-se que a Campanha da Fraternidade é uma atividade muito bem elaborada e organizada. Seus alvos eram: o indivíduo, a família, os pequenos grupos e

o grande público. Como se trata de uma ampla estratégia, é evidente a preocupação de comunicar-se com as classes populares. Têm essa função as missas semanais, as celebrações populares como a quarta-feira de cinzas (rito de unção com cinzas após o carnaval como ato penitencial) e a via sacra (celebração na qual se relembra o sofrimento e a morte de Jesus). Músicas, jograis, reuniões preparadas para as comunidades eclesiais de base também fazem parte da estratégia de ampliar a comunicação com os fiéis populares. Da mesma maneira, em termos de conteúdo, nota-se que a forte crítica social é sintonizada com as exortações de Medellín e Puebla. A Campanha defende a justa distribuição de bens, uma avaliação da política à luz do evangelho, a ética da partilha. Critica o capitalismo, a sociedade de mercado, os encargos causados pela dívida externa e a concentração de rendas. Esta crítica, entretanto, não tem a radicalidade da Teologia da Libertação, e obedece aos princípios doutrinários do Concílio Vaticano II, de Medellín, de Puebla, em suma, do projeto político da Igreja.

PETRONZELLI, Carlos. O IMPERIALISMO GREGO COMO ASPIRAÇÃO DEMOCRÁTICA.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1995

Resumo: O trabalho em pauta propõe uma crítica aos Manuais de História da Educação com o objetivo de mobilizar o leitor para a superação dessa literatura indicada, de modo significativo, nos cursos de Formação de Professores. Através da retomada de autores clássicos comparam-se reflexões dos gregos sobre seus próprios problemas com as sínteses feitas por nossos autores contemporâneos sobre o Período Clássico da Grécia Antiga. Acentuando a falta de Contradição com que a história é geralmente apresentada aos nossos educadores, procura-se recuperar e compreender a crise de autoridade, a pauperização crescente, a destruição da pequena e média propriedade, a devastação dos campos, o crescimento do mercenariado, o vazio do judiciário, a função da sofística no interior do Imperialismo Ateniense visto, quase sempre, como um instrumento de louvação à democracia.

PINTO, Aparecida Marcianinha. RUI BARBOSA: A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Orientador: HOFF, Sandino - Defesa: 1996

Resumo: Este estudo objetivou analisar a proposta educacional de Rui Barbosa, no que se refere à arte e ao desenho industrial, utilizando os pressupostos teóricos-metodológicos da Ciência da História, dando ênfase a sua representação do pensamento liberal que expressa a educação enquanto instrumento para atingir o desenvolvimento industrial. O trabalho compõe-se de uma exposição que objetiva compreender as condições históricas e sociais nas quais se dá a proposta do autor e de uma análise da situação do ensino, da proposta de educação com ênfase na arte e no desenho industrial. Esse conteúdo é abordado sob o entendimento seguinte: o conhecimento do movimento burguês no mundo - a apreensão da totalidade - possibilita a Rui Barbosa sistematizar uma educação de países desenvolvidos para o estágio industrial do Brasil.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. DISCUSSÃO SOBRE A PERSPECTIVA EDUCACIONAL GREGA: SÉCULOS V-IV a.C.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1995

Resumo: A presente dissertação integra um Programa de Pesquisas intitulado: A Educação que não Conhecemos que, englobando outros Projetos de investigação sobre a Antiguidade, objetiva produzir textos alternativos para serem postos em paralelo às sínteses elaboradas pelos Manuais de História da Educação. O primeiro capítulo do trabalho - Discussão sobre a perspectiva educacional grega -, após tecer considerações críticas sobre a bibliografia que fundamenta, geralmente, os cursos de formação dos professores, encaminha uma discussão sobre a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre história da educação por outras fontes não convencionais, como a literatura, para, finalmente, precisar as questões iniciais e centrais da investigação. O segundo tenta resgatar o movimento histórico da Grécia, através dos autores de época, procurando registrar mais do que os fatos, as transformações assinaladas pelos pensadores que viveram as mudanças sociais. Esse capítulo só tem sentido, na medida em que se torna fundamental para as nossas considerações sobre o desenvolvimento da Educação, no período em que ela é examinada intencionalmente pelos

atenienses. No terceiro, a Educação como objeto de reflexão, vista geralmente pelos olhos da modernidade como um processo natural em qualquer civilização, é apresentada como decorrência das mudanças no modo de ser de uma dada sociedade. O nascimento da intencionalidade educativa corresponderia ao nascimento da razão política e sua defesa ligar-se-ia, na esfera das representações, à morte da justiça de caráter divino e, na esfera da prática, não só à desorganização da vida, onde a propriedade deixa de ser coletiva, mas também, à construção da idéia de cidadão, como um indivíduo autônomo das relações materiais que o explicariam.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. OS PRINCÍPIOS DA MODERNIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS JESUÍTAS.

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1998

Resumo: O propósito desta dissertação é entender a prática pedagógica dos jesuítas que atuaram no Brasil no século de descoberta, no quadro de desenvolvimento mundial em que a busca do futuro se enfrentava com as tentativas de preservação do passado. A procura de entendimento dessa prática adquire sentido quando percebemos que a literatura disponível sobre a matéria, por parâmetros diversos, insiste em afirmar, entre outros julgamentos, que o processo educacional na Colônia foi significativamente retrógrado, fora do contexto, com objetivos essencialmente religiosos. Considerando que pensadores como RABELAIS, COMENIUS e LOCKE são aceitos como legítimos representantes do pensamento moderno, principalmente naquilo que diz respeito à educação, retiramos de suas obras as recomendações feitas para a formação do homem da nova sociedade em desenvolvimento. Recolhemos de suas obras, respectivamente Gargântua e Pantagruel, Didática Magna e Pensamientos sobre la Educación, críticas feitas à escolástica quanto ao conteúdo e à forma de ensinar, sugestões e princípios para um ensino bem sucedido e questões necessárias para a formação do homem moderno. Com tais pressupostos, considerados indispensáveis na modernidade, iniciamos uma comparação com as preocupações e as práticas dos Jesuítas, reveladas principalmente em suas Cartas, e que tratavam das coisas da terra descoberta ou de seus estudos, das relações aqui estabelecidas e dos encaminhamentos político-educacionais considerados por eles necessários a toda gente da Colônia Portuguesa. A comparação feita leva, no mínimo, à afirmação de que não se pode interpretar a atuação dos primeiros Jesuítas no Brasil partindo dos limites da escolástica, pelas propostas formalistas descritas na Ratio Studiorum e nem por uma intencionalidade evangelizadora delimitada, a priori, pelas regras ou pelos objetivos da Contra-Reforma.

REIS, Luiz Fernando. A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA: DE PRINCÍPIO FUNDANTE ÀS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E SUA RELAÇÃO COM AS REFORMAS ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ.

Orientador: GUHUR, Jean Vincent Marie - Defesa: 2002

Resumo: O presente trabalho analisa as políticas para a educação superior que vêm sendo implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal, e pelo governo Lerner, no estado do Paraná. A “concessão” da autonomia às universidades constitui-se numa das diretrizes que orientam essas políticas. A análise de tais políticas é desenvolvida a partir de documentos e projetos produzidos e divulgados pelo governo federal e estadual procurando apreender o texto e sua tradução em termos de propostas de reforma da educação superior pública. A análise das políticas que vêm sendo implementadas no Brasil e no estado do Paraná implica em compreendê-las na sua relação com o atual reordenamento do capitalismo que tem nos organismos internacionais os princípios artífices desse processo. O Banco Mundial e o FMI, especialmente, a partir da década de 80 com a crise do endividamento dos “países em desenvolvimento”, vêm assumindo um papel relevante na reestruturação da economia dos países devedores. O pacote de medidas do Banco Mundial para o ajuste dos países devedores inclui o corte dos gastos sociais, um profundo processo de privatização e a abertura da economia ao capital estrangeiro. As políticas educacionais recomendadas pelo Banco Mundial aos países devedores se integram de forma articulada ao conjunto das políticas de ajuste. As orientações do Banco Mundial têm enfatizado que o financiamento estatal das Universidades públicas se constitui numa prioridade equivocada nos “países em desenvolvimento”. Para o Banco Mundial a “concessão” da autonomia às universidades se constitui no instrumento para reformar os sistemas de educação superior, possibilitando que a universidade pública possa buscar fontes alternativas de recursos, com vistas a sua auto-sustentação financeira. Essa concepção de autonomia se opõe frontalmente à autonomia universitária consagrada na Constituição Federal brasileira, em 1988. A autonomia universitária, o financiamento do ensino superior pelo Estado, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são princípios e diretrizes construídos historicamente e, como tais,

resultam dos embates permanentes entre grupos e classes sociais com projetos de universidade e de sociedade distintos. Partindo desse entendimento, os objetivos do presente trabalho consistem em apreender, brevemente, o que caracteriza a autonomia universitária em diversos momentos da história dessa instituição, no mundo e no Brasil; analisar as recomendações do Banco Mundial para os “países em desenvolvimento” no que tange à reforma dos seus sistemas de ensino superior, destacando-se o papel estratégico atribuído à concessão de autonomia; examinar as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, e Jaime Lerner, no Paraná, quanto à reforma do sistema de educação superior e, de modo específico, os seus desdobramentos para a autonomia universitária.

ROCHA, Silvana Heidemann. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: SOBRE A REFORMA CURRICULAR BRASILEIRA DA DÉCADA DE 90.

Orientador: TOLEDO, César Alencar Arnaut de - Defesa: 2001

Resumo: Este trabalho analisa as tentativas do governo federal brasileiro em redefinir a função da escola pública, como instituição social, após as transformações ocorridas (internacional e nacionalmente) nos meios produtivo, político e cultural, na fase da globalização econômica e da ideologia neoliberal. Esta investigação focaliza o contexto internacional existente entre as décadas de 70 e 90 do século XX, o contexto nacional da atual Reforma Curricular Brasileira, o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os fundamentos nos quais eles se baseiam, para verificar como as transformações sociais influenciam a redefinição do papel da escola pública, que interesses estão envolvidos nessa tarefa e como esses interesses se manifestam nos novos referenciais curriculares. Dessa busca, foi constatado que redefinir a função da educação escolar não pode ser incumbência de um círculo restritivo de pessoas e que a exequibilidade de uma proposta curricular passa por diversos e significativos condicionantes, que não apenas a boa-vontade dos trabalhadores da educação para com a apreensão das novas diretrizes curriculares, como quer fazer acreditar o discurso contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, uma reforma curricular não pode ser dada como realizada apenas pelo fato de se ter tido nas instâncias governamentais a intenção, real ou retórica, de realizá-la.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL DO ENSINO FUNDAMENTAL - 5a a 8a séries.

Orientador: MOTA, Lúcio Tadeu - Defesa: 2001

Resumo: Os conteúdos de história ensinados nas escolas de ensino fundamental e médio, no Brasil, são baseados quase que unanimemente nos livros didáticos destinados a cada série. A abordagem dada aos conteúdos não difere muito de um título para outro e a composição do livro é feita com base nas determinações das políticas educacionais vigentes em cada época histórica. Neste sentido, nosso objetivo, neste trabalho, foi o de analisar como os conteúdos sobre a temática indígena são apresentados nos livros didáticos de história destinados aos terceiro e quarto ciclos (quinta a oitava séries) do ensino fundamental no Brasil. Os livros, por nós selecionados, foram aqueles mais adotados nas escolas estaduais, que compõem o Núcleo Regional de Maringá, estado do Paraná, no período de 1990 a 1998. Período este que corresponde à vigência do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e que antecede a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo História da educação e livro didático de história: interfaces de um sistema, fazemos uma incursão pela história da educação e do ensino de história no Brasil, a partir dos anos de 1930, para depois situar as discussões sobre o livro didático de história. No segundo capítulo, as abordagens acerca da temática indígena nos livros didáticos de história, arrolamos as dissertações, os livros, os capítulos de livros e os artigos, produzidos e publicados nas décadas de 1980 e 1990, cujas discussões centraram-se nas abordagens sobre a temática indígena nos livros didáticos de história. No terceiro capítulo, os povos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil para o ensino fundamental - 5a a 8a séries, procedemos à análise propriamente dita e fizemos a crítica a partir dos aspectos utilizados como componentes das sociedades indígenas nos livros didáticos selecionados.

ROSSI, Ednéia Regina. TRAGÉDIA: DA MORTE DO HOMEM COLETIVO AO NASCIMENTO DO HOMEM PRIVADO.

Orientadora: NAGEL, Lizia Helena - Defesa: 1996

Resumo: Este trabalho tem por objetivo encaminhar a discussão de duas questões. Na primeira, pretende-se evidenciar de forma descritiva o encaminhamento metódico dado pelas análises contemporâneas à tragédia clássica grega. Existe uma certa homogeneidade entre os autores atuais no que se refere à leitura ou interpretação dessas obras da Antiguidade. Elas não são tratadas como expressões dos debates de sua época, uma vez que são analisadas com juízos de valor que têm, por parâmetro, critérios que correspondem à forma moderna de entender e conceber o homem. Na segunda, pretende-se, assumindo um grande desafio, captar, através do conteúdo trágico, a lenta e dolorosa transformação da consciência coletiva do homem para a consciência individualizada. Por esse caminho, tratamos de retomar o conteúdo dos dramas como expressão dos embates da época, que tinha por fundamento o esfacelamento das relações que se estabeleciam entre indivíduos pertencentes ao mesmo géos e o surgimento de novas relações entre indivíduos independentes, membros da pólis democrática. As transformações ocorridas a nível das relações entre os homens levam a modificações na forma do homem se auto-conceber. As diferentes formas dos tragediógrafos encaminham enredos e revelarem seus personagens traduzem essas mudanças, as quais expressam momentos históricos em que se acentua de forma crescente a prática do sujeito que vive (ou se pensa) como autônomo ou como um indivíduo. Este estudo integra-se a um conjunto de pesquisas sobre a História da Educação na Grécia Antiga e corresponde a uma das perspectivas do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá, quando se propõe a aprofundar os conhecimentos sobre as concepções históricas de homem para entender melhor as necessidades educativas nas diferentes épocas da humanidade.

ROSSONI, Sandra Aparecida dos Reis. OS NOVOS PARADIGMAS DE PRODUÇÃO E AS NOVAS EXIGÊNCIAS NA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR.

Orientador: LOMBARDI, José Claudinei - Defesa: 1996

Resumo: Buscamos no presente estudo, expor as questões que envolvem a relação entre trabalho e educação neste final de século. Os estudos sobre os impactos sociais das atuais inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, introduzidas nos processos de trabalho, nos levam neste momento, a caracterizar um “novo perfil” de trabalhador. Ou seja, com capacidades diferentes daquelas exigidas na organização do trabalho taylorista-fordista. É neste contexto de incorporação de um novo padrão tecnológico no mundo do trabalho, que podemos identificar o surgimento de termos como globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, ciclos de controle de qualidade e que tendem a tornarem-se senso comum no mundo empresarial. Esses novos paradigmas de produção, ao apontarem para a superação da organização de trabalho taylorista, por outro lado, apontam para novas perspectivas na formação humana. A importância que adquire a questão da educação e a formação dos trabalhadores, desponta como um dos elementos centrais de nosso debate. O encaminhamento desta investigação é no sentido de entender o que de específico traz a nova base científico-técnica que faculta mudanças na produção, organização e divisão do trabalho e emanda mudanças nos processos educativos e de qualificação.

SANTOS, Luiz César Teixeira dosA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DISCURSO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES.

Orientador: FERREIRA, Pedro Roberto - Defesa: 2002

Resumo: Este trabalho analisa a concepção de educação pública que perpassa os textos do Partido dos Trabalhadores (PT), procurando confrontar a interpretação e os encaminhamentos práticos que têm sido desencadeados pelo partido, tanto em relação ao próprio contexto educacional quanto à sociedade brasileira como um todo, e os postulados que podem ser lidos a partir da argumentação evidenciada nos escritos do PT e que o colocam como um partido comprometido com as lutas sociais para a melhoria das condições de vida da classe dos trabalhadores assalariados, bem como orientado na perspectiva de construção de uma sociedade socialista. Nesse sentido, busca-se analisar a concepção petista acerca do papel que a educação pública pode desempenhar para a construção de um projeto de transformação nas relações sociais vigentes e as (in)congruências, que esta forma de compreensão apresenta, em relação ao modo como a educação é concebida pelo marxismo, fundamentalmente por Marx e Engels. A referência à teoria marxista deve-se ao fato de que esta corrente teórica, até hoje, é a que efetuou a análise mais contundente da sociedade baseada no modelo

capitalista de produção. Ademais, confrontar a compreensão de educação observada nos textos petistas e aquela que se evidencia no marxismo, se justifica, uma vez que o PT, principalmente durante seus primeiros anos, aparenta ter procurado se respaldar por esta tradição teórica. Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro faz um relato de como foi construído o Partido dos Trabalhadores, desde os movimentos sindicais do ABC Paulista até a fundação do partido, em 1980. No segundo capítulo é retratado o modo como o PT concebe a educação pública, sua reflexão sobre o perfil da educação no Brasil e a importância que ela representa para os ideais petistas diante de um projeto de transformação social. No terceiro capítulo contrapõem-se as duas concepções de educação (petista e marxista), sendo apontados alguns limites na interpretação realizada, pelo Partido dos Trabalhadores, acerca da educação pública.

SANTOS, Maria Vergínia Gonçalves dos. EDUCAR PARA UM NOVO TEMPO: CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NO NOVUM ORGANUM DE FRANCIS BACON.

Orientador: MENEZES, Sezinando Luiz - Defesa: 2002

Resumo: O objetivo deste trabalho é mostrar como Francis Bacon (1561-1626) expressa não apenas o surgimento da ciência tal qual a conhecemos hoje, mas também a necessidade que os homens tinham de serem educados para os novos tempos que a ciência estava ajudando a construir. A nova filosofia e o novo método de Bacon têm seus fundamentos na própria prática dos homens. O autor, ao vivenciá-las, passou a criticar e condenar as especulações e os dogmas estabelecidos. A concepção baconiana era a de que o pensamento faz parte do objeto que se pensa. Assim, o autor observou que a História natural, e a História civil faziam parte do mesmo processo, movimento e mudanças. A forma de pensar o mundo proposta por Bacon, ajudou a aniquilar o velho, a metafísica. Bacon lutou para fazer de sua filosofia e de seu método o instrumento que deveria impulsionar a instrução dos homens.

SCHELBAUER, Analete Regina. IDÉIAS QUE NÃO SE REALIZAM. O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO DO POVO NO BRASIL DE 1870

Orientadora: LEONEL, Zélia - Defesa: 1997

Resumo: Este estudo se define por sistematizar o debate sobre a educação popular, que mobilizou a sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, concomitantemente à campanha universal pela democratização do ensino, levada a efeito pelos países de economia desenvolvida e que resultou na criação da escola básica, de ensino obrigatório, e na organização dos sistemas nacionais de educação. Tendo em vista a quase inexistência de estudos sobre esse período na história da educação brasileira, este trabalho contribuirá para o preenchimento dessa lacuna. Duas questões, estritamente relacionadas, foram emergindo da sistematização do debate e direcionando o desenvolvimento da pesquisa: o reconhecimento das motivações, de ordem pública e privada, que mobilizaram os homens da época em favor da difusão da educação para todos e da organização de um sistema nacional de educação, e o entendimento das soluções que o movimento contraditório do capital trazia para que aqueles desejos não se realizassem, a não ser meio século depois, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante disso, dividiu-se o trabalho em dois capítulos, para os quais foram utilizadas, basicamente, fontes primárias e documentais. O primeiro objetiva analisar as discussões educacionais concomitantes aos debates sobre a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, através dos discursos dos proprietários de terras, dos viajantes e publicistas da época, cuja tônica era preparar a mão-de-obra nacional para as novas relações de trabalho. O segundo trata de analisar o debate educacional, presente no momento de transição da Monarquia para a República, através dos discursos parlamentares, das falas dos educadores e da imprensa da época, evidenciando uma inflexão quanto às finalidades educacionais que, sob a ótica do interesse público, voltam-se à formação para a cidadania.

SCHWANTES, Sônia de Fátima. KOSTER E TOLLENARE, A EDUCAÇÃO NA BAGAGEM DOS VIAJANTES.

Orientador: PEREIRA, José Flávio - Defesa: 1997

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir a respeito do significado histórico da presença dos viajantes no Brasil no início do século XIX. Para realizá-lo, analisamos o fenômeno das viagens e dos viajantes no período, tendo por orientação a idéia de que esse é o momento de consolidação das relações burguesas de produção,

quando se esgota a fase mercantilista da sociedade capitalista e emerge a grande indústria, o que significará uma ruptura com as formas anteriores de produção da existência. Às novas relações sociais correspondem novas necessidades, entre elas a de uma nova educação. Pretende-se demonstrar que os viajantes, além de ter contribuído para o desenvolvimento da ciência e do comércio, cumpriram outro papel: o de educadores de um novo tempo, educadores num sentido geral, ou seja, o de indicar como os homens deviam existir socialmente naquele momento histórico. Tal compreensão torna-se possível a partir do pressuposto de que o pensamento e a atuação dos viajantes são a expressão de necessidades históricas produzidas no seu tempo. A pesquisa desenvolveu-se basicamente a partir dos relatos de viagens de Henry Koster e Louis-François de Tollenare contidos, respectivamente, em *Viagens ao Nordeste do Brasil de 1816*, e em *Notas Dominicais, de 1817*. Começamos com algumas considerações gerais sobre as causas do fenômeno das viagens e dos viajantes no século XIX. Destacamos sua crítica contundente à sociedade colonial, a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a Abertura dos Portos, procurando demonstrar que eles, em especial Koster e Tollenare, não expressavam somente as necessidades das metrópoles européias, mas constituíam a expressão da sociedade burguesa na fase industrial. Recorremos ao levantamento das suas críticas para mostrar o que pensavam a respeito da sociedade, da produção e conseqüentemente da educação. Pretendemos, ainda, mostrar quais eram os princípios que sustentavam as suas críticas, revelando a direção da sua luta, a partir da qual começa a delinear-se seu papel de educadores sociais. Buscamos, finalmente, verificar como as necessidades do momento histórico por eles vivido transformou-os em educadores de um novo tempo. A educação enquanto prática social é aqui pensada num sentido amplo, interessando vê-la enquanto esforço que os indivíduos realizam para construir uma época, ao mesmo tempo em que esta os constitui como tal. Demonstramos que eles tinham uma visão otimista que contemplava as possibilidades de desenvolvimento do Brasil e manifestava-se nas suas propostas de modificações, de “melhoramentos” dessa sociedade. Suas propostas de reforma objetivavam a “civilização” do Novo Mundo. Podemos concluir que esse anseio e ação de civilizar se confundem com o ato de educar. Compreendendo a educação como produto das necessidades de um determinado momento histórico, procuramos desvelar na prática dos viajantes um processo educativo.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *A FEMINIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO SÉCULO XIX*.

Orientadora: LEONEL, Zélia - Defesa: 1996

Resumo: Este trabalho procura demonstrar a vinculação entre a criação da escola pública e a feminização do corpo docente, no interior das lutas sociais empreendidas no século XIX. Neste momento, em que a sociedade atinge a forma mais desenvolvida, volta-se para a sua manutenção. Democratizar é o espírito do século e significa, entre outras coisas, definir a liberdade burguesa, prescrevendo os direitos do homem e deveres do cidadão. As virtudes do cidadão são conservadoras da ordem e das instituições, enquanto que as do homem promovem o desenvolvimento material e acentuam as desigualdades sociais. A partir daí, não se concebe mais progresso sem ordem e a ordem não pode prescindir das virtudes do cidadão. Essas virtudes, até então negligenciadas, privilegiam os sentimentos em detrimento da razão. Para educar o cidadão é criada a escola primária de ensino obrigatório para todos, na qual a instrução, antes considerada como sinônimo de educação, por si só não mais educa. Nesse contexto, a mulher - mãe e esposa - considerada menos racional e mais afetiva, é tida como portadora dessas virtudes que se deseja ver expandidas. A necessidade de virtudes agregadoras para fazer frente à dissolução das relações fundamentadas no interesse individual, que subjaz a organização das classes, explica a escola criada para incorporar a classe trabalhadora e a feminização do corpo docente.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares. *HISTÓRIA, TRABALHO, EDUCAÇÃO: DA PARTICIPAÇÃO DA MULHER E DA CRIANÇA NO TRABALHO FABRIL À FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO*.

Orientadora: TULLIO, Guaraciaba Aparecida - Defesa: 2000

Resumo: A questão fundamental desenvolvida neste estudo tem como preocupação o movimento histórico da produção humana na sociedade burguesa e toma, como referência, a participação da mulher e da criança no sistema fabril e na educação em dois momentos desta sociedade. O primeiro, no século XVIII, vem marcado, na Inglaterra, pelo desenvolvimento da chamada revolução industrial em negação à ordem produtiva que a precede. A sociedade que está a nascer apresenta um movimento ordenador da mesma em duas classes sociais antagônicas: a burguesia revolucionária e a classe trabalhadora. No momento subseqüente, que tem suas marcas mais fortes

em meados do século XIX, a classe socialmente já dominante pelo poder econômico revela-se burguesia preocupada com o exercício político do comando social. A consciência burguesa que se mostra na gênese da sociedade moderna comprometida com a nova ordem social e, nela, com a máxima apropriação do trabalho humano gestado pela classe trabalhadora se expressa apologética do homem como cidadão, quando seu objetivo é a luta pela manutenção das relações de produção e, conseqüentemente, das classes sociais. À medida que a produção gerida pelo capital avança desenvolvendo de forma transformadora as forças produtivas acentuam-se, também, as diferenças sociais criando uma nova consciência que contribui para compreensão da negação e/ou afirmação da educação no ponto exato em que ela se confunde e não se distancia da própria história. O advento da maquinaria quando se materializa e incorpora a mão-de-obra feminina e infantil nas fábricas traz no seu bojo o entendimento das condições educacionais como subordinação do processo produtivo ao capital e, portanto, a inviabilidade histórica da libertação da classe trabalhadora para atividades fora do processo do trabalho. Em meados do século passado, quando o objetivo político da classe burguesa é consolidar seu poder político, a educação, na consciência dominante, passa a ser pleiteada como necessária. Fonte natural da ordem e da paz. Neste processo, o pensamento da classe dirigente não nega a instrução mas se constrói marcado pela preocupação de multiplicação da educação para todos.

SILVA, Eloísa Elena da. A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA.

Orientador: TOLEDO, César Alencar Arnaut - Defesa: 2001

Resumo: “A Questão da Avaliação na Escola e na Sociedade Brasileira Contemporânea” é um estudo teórico sobre as representações da avaliação dentro da escola e nas múltiplas relações sociais, especialmente na produção e no mundo do trabalho. O tema é desenvolvido através da análise da proposta de avaliação nos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais. Utiliza-se o método de análise histórica como elemento de interpretação e compreensão da realidade e da ação pedagógica e avaliativa desenvolvida pela educação escolar. Acredita-se poder contribuir, em termos de relevância teórica, na construção do sentido dialético-transformador da avaliação, compreendido enquanto aspecto inseparável do desenvolvimento humano, em toda e qualquer atividade. Há, atualmente, um aumento de interesse na questão da avaliação tanto dentro quanto fora da escola. No mercado produtivo, especialmente na última década do século XX, verifica-se uma revolução pela qualidade diante da intensificação da concorrência entre as empresas, onde a busca pela qualidade constante passa a representar o principal caminho para a permanência no mercado, exigindo a prática constante da avaliação em todas as fases do processo produtivo, incluindo a mão-de-obra utilizada. Já na escola, contraditoriamente, há um fortalecimento do discurso de uma avaliação inclusiva, que não seleciona ou discrimina, mas cujos resultados apontam para um esvaziamento da avaliação enquanto prática efetiva, comprometida com a qualidade da aprendizagem. Considerando o importante papel legado à educação na formação da população brasileira, conclui-se que do mesmo modo que se espera que a escola ensine o cidadão a “saber ser” e a “saber fazer”, deve também levá-lo principalmente a “aprender a aprender”. O desenvolvimento dessa idéia significa compreender que o conhecimento não é finito, mas contínuo, e que sobre seu grau de conhecimento sempre estará presente a avaliação, seja na sua vida social, na busca pelo trabalho ou na conquista de qualquer objetivo. Mostra, também, que a capacidade de reconhecer a presença da avaliação em qualquer situação da vida social pode representar um diferencial na competitividade característica do capitalismo, ou na instrumentalização de sua possível superação como modelo de produção.

SILVA, João Carlos da. O TEMA DA EDUCAÇÃO NAS UTOPIAS RENASCENTISTAS: MORE, CAMPANELLA E BACON.

Orientador: TOLEDO, César Alencar Arnaut de - Defesa: 1999

Resumo: Esta dissertação propõe-se discutir a questão educacional nos ideais utópicos renascentistas, privilegiando as seguintes obras: Utopia de Thomas More, Cidade do Sol de Tommaso Campanella e Nova Atlântida de Francis Bacon. O pensamento utópico na modernidade não deve ser tratado como categoria emancipada da prática social dos homens. Seus ideais expressavam o movimento que a sociedade estava tomando, face às transformações, em todos os setores da sociedade. Numa perspectiva histórica, o utopismo consistiu numa das importantes correntes do pensamento, entre muitas, que se desenvolveram no contexto renascentista, como parte integrante da educação humanista dos séculos XVI e XVII. As obras utópicas, aqui selecionadas, não consistiam em tratados sobre a educação, entretanto seus conteúdos

expressavam uma profunda crença no processo educativo, ancorado numa ciência emergente, como instrumento de salvação da sociedade, ideal característico da concepção moderna de educação. Esta visão não é exclusiva aos modernos. Desde Platão, a questão do saber vem sendo apontada como elemento determinante na organização social. Esta idéia ganhou força entre os utopistas, impulsionada pelo fervor intelectual que tomou conta de toda a Europa. O utopismo pedagógico fez a defesa da ciência e das letras, amparando-se na filosofia cristã hegemônica da época, como alavanca e instrumento de luta para transformar a sociedade. As utopias renascentistas estão inseridas dentro do quadro de reformas que operava em todas as instâncias da sociedade. A educação foi tema privilegiado nos debates da época ao ser tratada e colocada numa dimensão política e ideológica e ao fazer a crítica da filosofia escolástica. Francis Bacon encarregou-se de irromper, definitivamente, com a máxima saber é poder, tão cara aos modernos. Nesse momento, nem tudo foi ciência pura. O mundo ainda continuava sendo interpretado, pelos modernos, como obra divina, ou seja, a ciência continuava imersa na teologia. Influenciados assim pelo componente religioso, os utópicos viam a necessidade de salvar os indivíduos da vida profana (intolerância, corrupção e ignorância), a fim de dar-lhes um novo mundo sagrado, mas sob a tutela do saber. Apresentavam suas utopias como exemplos de ensinamentos a serem seguidos. Neste sentido, elas fazem um forte apelo pela refundação do Homo religiosus através do Homo faber.

SILVA, Lucia Cecilia da. A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO POPULAR. OU: SOBRE A NECESSIDADE DE DESENCANTAR DEUSES E DEMÔNIOS.

Orientador: LOMBARDI, José Caludinei - Defesa: 1996

Resumo: Concebida como um paradigma teórico que emerge dos movimentos sociais que lutam por diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, desde os anos 60 a educação popular no Brasil vem tendo como um de seus pressupostos que o exercício da cidadania pelas classes populares é condição essencial para a transformação da sociedade contemporânea numa organização mais harmoniosa, eqüitativa e justa. Dessa forma, subjaz à educação popular o entendimento de que os direitos naturais e a igualdade jurídica devam, ainda hoje, ser os legitimadores das relações entre os homens na produção da vida, a despeito de o desenvolvimento produtivo permitido pela produção burguesa ter desmistificado as desigualdades entre os indivíduos concretos, quais sejam as desigualdades inerentes às relações sociais e conseqüentes a elas, entre proprietários privados e trabalhadores assalariados. Por nosso lado, entendemos que as elaborações teóricas têm que dar conta de seu objeto de estudo através de categorias que consigam explicá-lo na totalidade de sua produção e, segundo nosso parecer, isso não acontece quando a educação popular toma a cidadania como estratégia de luta para a emancipação da classe trabalhadora e para a almejada transformação social. Isto porque, mesmo que se conseguisse a sua plena efetivação prática, a cidadania só faria a classe trabalhadora aproximar-se do estilo de vida burguês, o que não corresponde às necessidades materiais de nossa época, as quais dizem respeito, sobretudo, à resolução da contradição entre produção social e apropriação individual. Fundamentados, então, no significado histórico da cidadania, do trabalho assalariado e da propriedade privada é que nos propomos como objetivo entender e vislumbrar o alcance dos pressupostos teóricos da educação popular, quando a mesma equipara a emancipação das classes populares à prática do cidadão universal.

SILVA, Mônica Apolonio da. A CIDADANIA EM T. H. MARSHALL (UMA CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA CIDADANIA LIBERAL).

Orientador: HOFF, Sandino - Defesa: 1997

Resumo: Este trabalho pretende contribuir para a compreensão crítica do conceito de cidadania atual, a partir do estudo da cidadania em T. H. Marshall. A “nova cidadania”, apregoada pelo neoliberalismo, cuja formação está claramente alocada na escola, assume características perfeitamente adequadas ao atual momento do desenvolvimento do capital. O que possibilitou sua elaboração? O conceito atual de cidadania se explica pelo esgotamento do modelo econômico anterior, foi tecido nas malhas dos conceitos e práticas social-democratas. Compreender o conceito de cidadania típico do Estado de Bem-Estar Social é compreender a configuração de um conceito de cidadania que o substituiria no momento imediatamente posterior. Como captar as características da cidadania do Estado de Bem-Estar Social para chegar à compreensão da visão atual da cidadania neoliberal? Ao compreendermos as características da cidadania naquele momento, a partir de sua explicação na realidade material, é possível captarmos o que muda no conceito de cidadania atual, em função do novo momento de desenvolvimento do capital, permeado pela lógica neoliberal. Thomas

Humphrey Marshall (1893-1981), considerado um clássico no estudo da cidadania, representa o momento histórico do chamado Estado de Bem- Estar Social, que vem sendo desmontado na atualidade. Busco em T. H. Marshall o conceito de cidadania produzido naquele momento histórico, assim como a realidade política, econômica, histórica e social (da Inglaterra da primeira metade desse século) que possa explicá-lo. T. H. Marshall expressa a consciência de uma classe num determinado momento histórico. Os conceitos com os quais trabalha, ao serem relacionados, mostram as respostas que o Estado de Bem-Estar Social procura oferecer aos ataques que a sociedade capitalista recebia e que lhe ameaçavam. A análise de sua obra (dos livros editados no Brasil) aqui realizada procura descrever e relacionar os principais conceitos utilizados, na busca de sua coerência interna e da inserção da mesma no pensamento hegemônico de sua época. A cidadania do Welfare State, expressa por T. H. Marshall, precisa ser negada neste momento, pois este Estado vem sendo desmontado justamente sob a alegação de excesso de gastos sociais. Diante desse quadro, a reconceituação da cidadania constitui-se numa necessidade urgente.

SILVEIRA, Itamar Flávio. A RESERVA DE MERCADO ENQUANTO INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO: O CASO DA LEI DE INFORMÁTICA NO BRASIL.

Orientador: FIGUEIREDO, Reginaldo Santana - Defesa: 1997

Resumo: Trata-se de um trabalho que analisa o resultado da reserva de mercado para a indústria brasileira de informática. Na busca deste objetivo recorremos a fundamentação teórica do pensamento protecionista. Para tanto tomamos alguns autores do início do século XIX, em especial nos escritos de Ricardo, Sismondi e List, para analisar a gênese do pensamento antiliberal. Nos ativemos também no estudo de autores como Tavares Bastos, Bernardo Pereira de Vasconcellos, Maciel da Costa, Visconde de Cairu, Roberto Símonsens e Eugênio Gudim, sempre acompanhando o trajeto da defesa nacionalista da indústria local frente as ações do mercado. Após o resgate da gênese e do desenvolvimento do pensamento nacionalista, passamos ao objeto central de pesquisa: A Reserva De Mercado Enquanto Incentivo Ao Desenvolvimento Científico: O Caso Da Lei De Informática No Brasil. Tomamos como base as discussões ocorridas na Comissão Mista do Congresso Nacional, onde tramitou o Projeto de Lei nacionalista do governo federal, que posteriormente se transformou na Lei 7232/84, bem como os resultados concretos da reserva de mercado para os fabricantes nacionais.

SOUZA, Edmilson Wantuil Freitas de. UMA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO E A PSICOPEDAGOGIA ENTENDEREM O PROCESSO DE (DES) ESTRUTURAÇÃO DA CONSCIÊNCIA (ATENAS, SÉCULO V A.C.).

Orientadora: NAGEL, Lízia Helena - Defesa: 1998

Resumo: O presente trabalho realiza uma investigação do processo de desorganização da consciência humana, desencadeado pela desarticulação de uma dada forma de vida, no século V a.C., na Grécia Clássica. A pesquisa utiliza os textos literários escritos no período pelos poetas Aristófanes e Eurípedes, para entender as mudanças que ocorrem nas relações sociais e se exprimem na consciência, num momento em que as transformações vivenciadas na polis ateniense inviabilizava a vida da maior parte da população. O estudo visa contribuir, num primeiro momento, com educadores e psicólogos que buscam um entendimento alternativo para o processo de construção e desorganização da consciência humana nos períodos chamados de modernização ou transição histórica. Neste sentido, a investigação realizada se empenhou em sistematizar um conjunto de reflexões que articulam as manifestações (cognitivas e afetivas) da consciência com as atividades sociais dos homens. Além disso, definiu alguns novos conceitos que contemplam a historicidade contida nos fenômenos humanos. Os resultados podem ser resumidos assim: a (des) estruturação da consciência, numa perspectiva histórica, corresponde ao momento em que os recursos mentais, produzidos numa prática social anterior, se mostram ineficientes para responder aos novos problemas, postos pela prática emergente, fazendo muitos homens experimentarem intensos sentimentos de solidão, impotência e confusão diante da vida.

SOUZA, Maria Pereira. A NOVA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA.

Orientadora: TULLIO, Guaraciaba Aparecida - Defesa: 2003

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo a compreensão histórica e filosófica da defesa da educação para a cidadania na atual legislação educacional brasileira em vigor que de inúmeras formas se expõe nos documentos oficiais apresentados pelo Estado os quais pretendem orientar as práticas docentes, traduzindo toda uma expectativa de progresso que se operaria de dentro da escola para o corpo da sociedade. Buscou-se analisar, de forma crítica, a transformação do processo de trabalho e uma correspondente defesa da cidadania que fundamenta, na forma da lei que rege a educação no país, uma dada explicação do homem (Filosofia) e uma dada explicação da História, traduzida pelo desenvolvimento das forças produtivas. Entendemos que as idéias que dão forma à defesa da educação brasileira não são neutras nem tampouco exclusivas da educação. Pelo contrário, elas refletem todo um conjunto de valores, de visão de mundo e de homem que expressa o pensamento dominante na sociedade contemporânea voltadas para a liberdade. Defendemos que no traçado da legislação educacional, especialmente no que se refere às reformas curriculares em curso, a filosofia da educação representa toda uma luta humana, que tem no passado, seu objetivo.

TESSARO, Sonia Maria Pereira. O (DES) CASAMENTO BURGUESES: ENFIM...SÓ(S).

Orientadora: FIGUEIRA, Fani Goldfarb - Defesa: 1993

Resumo: Partindo dos debates atuais sobre o (des) casamento, o trabalho reúne elementos úteis à compreensão do processo de transformação social, de forma a tentar explicar a questão conjugal como uma manifestação particular desse mesmo processo. A reflexão aqui desenvolvida contrapõe-se à maioria dos debates atuais, cujo tom geral é a compreensão de que os problemas no (des) casamento são solucionáveis por vias particulares, ou seja, são problemas do casamento, e, portanto, passíveis de serem solucionáveis pelos próprios indivíduos nele envolvidos. Conseqüentemente, o trabalho contrapõe-se à idéia de que a sociedade melhora na medida em que os homens tornam-se mais iguais. A análise histórica aqui proposta sustenta-se, principalmente, nos autores franceses do século XIX, Alexis de Tocqueville e Honoré de Balzac. Tanto o historiador como o romancista desnudam a situação conflituosa da França no século passado e, através da comparação com o desenvolvimento da sociedade americana, tratam o processo de transformação social de forma tão ampla que nos permite compreender a complexidade dos problemas atuais e, no caso particular, do conflito conjugal. A investida no emaranhado dos problemas sociais do século passado permitiu-nos identificar algumas das contradições do processo revolucionário desencadeado desde então. Permitiu, por exemplo, que refletíssemos de forma não linear sobre o individualismo crescente que tem acompanhado o movimento de igualização entre os homens. Na sociedade atual, ao mesmo tempo que os homens são mais íntimos, são mais estranhos; aproximam-se uns dos outros, ao mesmo tempo em que se separam, correndo o risco de, ao se isolarem cada vez mais em seus pequenos limites, não conseguirem pensar nem a si mesmos.

TOLEDO, Maria Aparecida Lepoldino Tursi. O ENSINO DE HISTÓRIA NO PENSAMENTO DE AUTORES BRASILEIROS NOS ANOS 80: CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA AO ENSINO TRADICIONAL EM HISTÓRIA.

Orientador: GASPARIN, João Luiz - Defesa: 1998

Resumo: O propósito fundamental desta pesquisa concentra-se na investigação da produção teórica acerca do ensino tradicional de História no Brasil nos anos 80. Em suas mediações, pretende compreender os profissionais que se preocuparam com essa temática, como sujeitos sociais inseridos num momento histórico específico e suas produções como expressão das lutas, dos anseios e das perspectivas do conjunto da sociedade. Adota como referencial teórico-metodológico o método dialético e busca, basicamente, compreender como os autores construíram a crítica ao ensino tradicional. Centraliza suas preocupações em reconhecer, nesses trabalhos, como esses autores se inserem na luta e na discussão em favor de um ensino 'renovado', num momento em que a sociedade brasileira adentra no processo de abertura político-social. Os motivos históricos que levaram a crítica a se definir de uma determinada forma, objetivando a síntese de um período de discussão sobre o tema, foram os aspectos que nortearam essa investigação.

TORRES, Maria do Rocio Virmond. A PINTURA NOS SÉCULOS XIII A XIV: UMA LEITURA DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO.

Orientadora: NAGEL, Lizia Helena - Defesa: 2000

Resumo: O objetivo, na dissertação, é analisar as relações entre a sociedade, a educação e a pintura nos séculos XIII a XV. Ao examinar a expressão artística desse período em sua relação com as transformações que ocorrem na sociedade, pretende-se estimular os professores do Ensino Fundamental e Médio para trabalhos mais inter-relacionados nos campos da prática e do saber, O pressuposto metodológico é o de que as relações sociais constituem o fundamento para a expressão artística, sem que isto signifique compreendê-la com manifestação mecânica ou determinista da realidade. A análise de uma seleção de obras pictóricas produzidas no período citado comprova que existe uma unidade entre a realidade histórica e a criatividade artística. Através das temáticas, personagens, fisionomias, cenários e outros detalhes, os pintores expõem nas suas obras, mesmo que inconscientemente, aspectos marcantes da passagem da sociedade feudal para a sociedade moderna. Assim, das primeiras iluminuras e afrescos do século XIII aos retábulos e pinturas a óleo dos séculos XIV e XV, os traços e cores expressam o movimento, as contradições e a transitoriedade das formas sociais. Nessa perspectiva torna-se possível ver a arte não só como fonte alternativa para conhecer a sociedade, mas também como um veículo educativo, posto que os padrões comportamentais de uma época são por ela ora exaltados ora condenados.

TULESKI, Silvana Calvo. PARA LER VYGOTSKY: RECUPERANDO PARTE DA HISTORICIDADE PERDIDA.

Orientadora: LEONEL, Zélia. - Defesa: 1999

Resumo: Questionando a tendência pragmática, existente na atualidade, de traduzir a teoria Histórico-Cultural de L. S. VYGOTSKI (1896-1934) para solucionar problemas educacionais, este estudo acabou por discutir a historicidade do pensamento desse autor, ausente nas traduções e na leitura da maioria dos intérpretes que respondem pela ampla divulgação dessa teoria no meio educacional. O fato de Vygotski ter elaborado sua teoria como expressão das lutas da sociedade soviética, para subverter a ordem das coisas, no período imediatamente posterior à Revolução, faz a grande diferença entre ele e os ocidentais que, como ele, enfrentavam a teoria burguesa biologicizante. Sua preocupação em postular a natureza histórica da consciência humana, longe de constituir-se numa disputa eminentemente teórica, como no lado ocidental, se fez nas disputas concretas entre os elementos “contra-revolucionários” da burguesia, que ainda tinham um papel histórico a desempenhar na sociedade soviética, e o projeto coletivo de construir a sociedade comunista, razão pela qual o povo soviético fizera a Revolução. Demonstrar a origem histórica da consciência humana, objetivo principal de todos os postulados vygotskianos, não significava apenas a formulação de uma outra vertente teórica que opunha-se ao materialismo biologicizante e ao subjetivismo, mas, antes de tudo, implicava em afirmar a possibilidade de transformação da sociedade pela ação humana, ou seja, a própria Revolução. Desta forma, transplantar a teoria de Vygotski para a atualidade, imaginando que ela, por si só, se aplicada ao sistema educacional, será capaz de desenvolver atitudes que valorizam o coletivo, significa entrar em desacordo com os postulados vygotskianos de que a consciência humana constrói-se na intercessão entre teoria e prática social.

VERALDO, Ivana. A CONCEPÇÃO DE PROGRESSO EM JOSÉ VERÍSSIMO.

Orientadora: FIGUEIRA, Fani Goldfarb - Defesa: 1994

Resumo: Esta dissertação foi motivada pela luta teórica contra o idealismo que marca a maioria das propostas educacionais atuais. Idealismo esse que se manifesta na própria escolha das fontes com as quais esses educadores trabalham. Em função disso, privilegiamos a atitude de um autor, José Veríssimo (1857-1916), que aborda a sociedade segundo a diretriz do deveria ser. Analisando sua concepção de progresso, por julgarmos que é exatamente nela que se destaca a sua feição idealista procuramos identificar as razões da retomada de Veríssimo na atualidade. Observamos que, ao ser utilizado como fonte, o pensamento de Veríssimo é fragmentado. Os educadores atuais separam, por exemplo, sua argumentação em defesa da cidadania das teorias racistas que fundamentavam seu pensamento. Por esta razão, procuramos

analisar a obra de Veríssimo sem cegar os olhos às suas contradições. Com isto, tornamos evidente que os educadores atuais buscam nessa fonte apenas os aspectos que interessam aos seus ideais democráticos e, em particular, à idealização do cidadão.

VOLSI, Maria Eunice França. A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO COMO EXPRESSÃO E RESPOSTA À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

Orientador: GASPARIN, João Luiz - Defesa: 2002

Resumo: Atualmente, conhecimento é considerado o recurso determinante nesta nova fase da história humana. Diante desta realidade, é atribuída à educação a responsabilidade de formar e educar os homens de acordo com as necessidades da assim denominada Sociedade do Conhecimento. Este estudo tem como objetivo primeiro analisar e entender a sociedade do conhecimento como expressão e resposta à sociedade contemporânea. A partir da concepção de sociedade do conhecimento é objetivo também representar a função da escola nesta sociedade. O presente trabalho caracteriza-se como sendo uma investigação de caráter teórico-descritivo. O tema foi abordado na perspectiva da ciência da história, considerando-se a Sociedade do Conhecimento como uma consequência e uma resposta às necessidades humanas criadas pela nova forma de trabalho capitalista. Analisamos os vários significados pelos quais a palavra conhecimento já passou no decorrer da história e quais significados lhe são atribuídos hoje. Verificamos também as novas necessidades postas atualmente à educação. A partir da realização do estudo foi possível constatar que a palavra conhecimento teve um significado ou concepção de acordo com cada período pela qual a sociedade já passou, ou seja, para cada forma de sociedade havia um significado da palavra conhecimento. E o fato de o conhecimento ter se tornado a força impulsionadora da organização do trabalho atual exige uma nova educação. Pudemos observar que as soluções apontadas via educação, para responder às necessidades da sociedade atual, nem sempre apresentam resultados satisfatórios pois uma grande maioria da população encontra-se excluída do processo produtivo e, conseqüentemente, não tem acesso às necessidades básicas de sobrevivência. Diante do atual contexto, a sociedade do conhecimento representa uma forma de manter o modo de produção e reprodução da sociedade vigente. A partir da ênfase atribuída ao conhecimento, acredita-se que através da educação será possível resolver, ao menos em parte, os problemas que o próprio avanço científico e tecnológico ocasionou. Verificamos porém, que o problema está na base da sociedade, ou seja, a crise é do modo de produção capitalista e a educação, com muita freqüência, acaba reproduzindo aquilo que a sociedade esp era e determina que ela faça.

WEBER, José Fernandes. EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CULTURA NOS ESCRITOS DE NIETZSCHE.

Orientador: TOLEDO, César Alencar Arnault de - Defesa: 2000

Resumo: O tema deste trabalho é a educação (Erziehung) e a formação (Bildung) segundo a visão de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900). Situadas na segunda metade do século XIX, suas análises centraram-se nas transformações da estrutura econômica e política da Alemanha, decorrentes principalmente da vitória alemã na guerra franco-prussiana de 1870/71 que culminou na unificação dos Estados alemães, e que influenciaram diretamente na desvalorização do modelo clássico de estudos dos estabelecimentos de ensino alemães, pautados no estudo das humanidades, para uma crescente valorização das escolas técnicas que preparavam os funcionários para o trabalho nas indústrias ou para o desempenho das funções estatais. A formação entendida como meio para um fim, criticada por Nietzsche, transformou-se em paradigma para as questões educacionais e culturais nos séculos XIX e XX. O trabalho apresenta três dimensões que são de fundamental importância para a compreensão do tema da formação em Nietzsche, a saber: 1º. A sua formação e prática docente; 2º. A importância das questões estéticas para a elaboração de sua concepção de formação; 3º. A formação concebida como experimentação. Relacionando estas dimensões, com as quais abarca-se a extensão do tema proposto, a conclusão é que, em Nietzsche, a crítica da educação do seu tempo é a consequência inevitável da sua teoria da formação e da cultura, entendida enquanto exercício filosófico de experimentação por meio do qual opera-se a crítica dos valores que, em última instância, converte-se em autocrítica.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A GESTÃO COMPARTILHADA IMPLEMENTADA NO ESTADO DO PARANÁ E AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL (1995-2000).

Orientador: GUHUR, Jean Vincent Marie - Defesa: 2001

Resumo: Esta pesquisa analisa a concepção de gestão escolar que vem sendo implementada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná entre os anos de 1995 e 2000, a partir das orientações financeiras, técnicas políticas e pedagógicas do Banco Mundial. Através da análise de documentos da SEEDPR e do Banco Mundial, investiga a proposta de gestão compartilhada que vem sendo divulgada enquanto possibilidade de construir a “escola de excelência” e dividir a responsabilidade de gestão da escola com a comunidade. A proposta de gestão escolar implementada, é examinada a partir do movimento de rearticulação do capital e das propostas neoliberais. A pesquisa parte então, da necessidade de compreender a reforma em torno da gestão escolar fundamentada em uma reforma estrutural que vem exigindo do Estado e das políticas sociais, um novo papel. Aborda a modernização gerencial que vem sofrendo o aparelho do Estado, e a articulação da proposta de gestão escolar implementada no Paraná, com a reforma do Estado brasileiro. Partindo do entendimento da “intervenção” dos organismos internacionais na educação dos países periféricos enquanto instância de materialização dos interesses do capital, confirma a hipótese de que o Banco Mundial vem “intervindo” na concepção de gestão escolar ora implementada. Após apresentar e analisar a proposta de gestão compartilhada, investiga a definição de um “modelo” de administração, a descentralização, o significado das categorias autonomia e participação, o controle de resultados e a qualidade total enquanto princípios implementados para superar uma suposta “ineficiência” que estaria, sob o ponto de vista do Estado do Paraná, e dos organismos que o assessoram, sendo demonstrada pela escola.

APÊNDICE B (p. 197-211)

APÊNDICE B ANÁLISE TEMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – 1990-1999

TURMA	AUTOR / TÍTULO	ORIENTADOR	LINHA DE PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	ÁREA GERAL	SUB-ÁREA	TEMÁTICA
1990	ALEGRO, Regina Célia - Buscar o reino de Deus e a sua justiça: a mediação pedagógica da Comissão Pastoral da Terra	HOFF, Sandino	Teorias e educação	Comissão Pastoral da Terra no Paraná - CPT; Movimentos sociais; Proposta pedagógica - CPT; História das idéias pedagógicas	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	CONTEXTO SOCIAL	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
1990	PETRONZELLI, Carlos - O imperialismo grego como aspiração democrática	NAGEL, Lízia Helena	História e historiografia da educação	Manuais de História da Educação; Curso de Formação de professores; Conteúdo - livros de História; Formação de professores; História das práticas escolares	EDUCAÇÃO	CURSO E CURRÍCULO	CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
1990	ALMEIDA, José Nilton de - Os gregos rindo de si mesmos	NAGEL, Lízia Helena	História e historiografia da educação	Democracia; Aristóteles; Filosofia da educação; História e historiografia a educação; Educação Grega Antiga	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - GRÉCIA ANTIGA
1990	RAMOS, Marcia Elisa Teté - Discussão sobre a perspectiva educacional grega: séculos V-IV a.C.	NAGEL, Lízia Helena	História e historiografia da educação	Educação Grega Antiga; História da educação Grega; Literatura; Transformações sociais	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - GRÉCIA ANTIGA
1990	MACHADO, Maria Cristina Gomes - Reinações de um escritor: Monteiro Lobato	FIGUEIRA, Fani Goldfarb	Formas históricas do trabalho e educação	Educação brasileira; Monteiro Lobato; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso; Nacionalismo; Ensino técnico-científico	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1990	VERALDO, Ivana - A concepção de progresso em José Veríssimo	FIGUEIRA, Fani Goldfarb	Formas históricas do trabalho e educação	Concepção de progresso; José Verissimo (1857-1916); Idealismo; Cidadania; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
1990	DACOME, Vivian Ibrahim - O ideário do movimento de renovação educacional no Brasil: primeira república	SANFELICE, José Luiz	História, Historiografia da Educação	Movimento de Renovação Educacional; Ideário renovador; Intelectuais; História dos Sistemas educativos	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA
1990	LEMONS, José Wellington Gomes da Silva - As funções didático pedagógicas e diagnóstica da avaliação escolar: do resgate necessário	HOFF, Sandino	Teorias e educação	Avaliação escolar; Funções didáticas pedagógico; Função diagnóstica; História das práticas escolares	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
1990	TESSARO, Sonia Maria Pereira - O (des) casamento burguês: enfim...só(s)?.	FIGUEIRA, Fani Goldfarb	Formas históricas do trabalho e educação	Conflito conjugal; Relações interpessoais; Casamento; Individualismo; Processo de transformação social; Igualdade; História social; História dos atores educativos	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA NATUREZA	IGUALDADE ENTRE GÊNEROS
1990	MASNIK, Ivone da Costa - Trabalho: utopia igualitária	HOFF, Sandino	Teorias e educação	Trabalho; História social do trabalho; Educação e trabalho; Igualdade social; Desigualdade social	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	TRABALHO E EDUCAÇÃO	RELAÇÃO EDUCAÇÃO / TRABALHO
1992	MONTEIRO, Elaine Rodrigues - Aristóteles: um renegado necessário	NAGEL, Lúcia Helena	História e historiografia da educação	Aristóteles; Literatura clássica; Comédia; Filosofia da educação; Educação Grega Antiga	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - GRÉCIA ANTIGA

1992	COSTA, Célio Juvenal - Os sofistas gregos: (re)análise de um comportamento político	NAGEL, Lízia Helena	História e historiografia da educação	Sofistas Gregos; Sociedade Grega (Sec. V e IV a.C.); Platão; Aristóteles; Filosofia e Educação; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - GRÉCIA ANTIGA
1992	ROSSI, Ednéia Regina - Tragédia: da morte do homem coletivo ao nascimento do homem privado	NAGEL, Lizia Helena	História e historiografia da educação	Educação Grega Antiga; Tragédia clássica grega; Consciência coletiva do homem; Consciência individualizada do homem; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - GRÉCIA ANTIGA
1992	CELLA, Sheila Maria Rosin - A inquisição como prática coletiva: porque não?	NAGEL, Lizia Helena	História e historiografia da educação	Inquisição; Bruxas; Prática social; Prática coletiva; Cristianismo - idade média; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - PERÍODO MEDIEVAL
1992	ESPER, Regina Maria Zanatta - A transformação social do cavaleiro feudal (séculos: VIII e XII). Uma reflexão sobre propostas pedagógicas de caráter reformista	NAGEL, Lízia Helena	História e historiografia da educação	Transformação social; Cavaleiro feudal; Propostas pedagógicas (Séc. VIII e XII); Sociedade feudal; História dos atores educativos	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - PERÍODO MEDIEVAL
1992	SCHWANTES, sSnia de Fátima - Koster e Tollenare, a educação na bagagem dos viajantes	PEREIRA, José Flávio	História e historiografia da educação	Educação brasileira - séc. XIX; Viajantes; História dos atores educativos; Prática social; Educadores sociais; Henry Koster; Louis-François de Tollenare	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1992	CANTOS, Jorge - Um homem para todas as estações ou a proposta educacional de Erasmo	HOFF, Sandino	Teorias e educação	Erasmus de Roterdã - proposta educacional; Humanismo; Educação liberal; Pedagogia de Erasmo; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HUMANISMO
1992	COSTA, Maria Luisa Furlan - escravidão e educação: repensando algumas questões históricas	FIGUEIRA, Fani Goldfarb	Formas históricas do trabalho e educação	Escravidão - educação; Abolição da escravidão; Estado e educação; Educação e sociedade burguesa	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	TRABALHO E EDUCAÇÃO	RELAÇÃO EDUCAÇÃO / TRABALHO
1992	PINTO, Aparecida Marcianinha - Rui Barbosa: a educação pela arte	HOFF, Sandino	Teorias e educação	Educação - Rui Barbosa; Arte - educação; Desenho industrial - educação; Educação - capitalismo	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	TRABALHO E EDUCAÇÃO	RELAÇÃO EDUCAÇÃO / TRABALHO
1992	MULLER, Beatriz - Indivíduo e educação na literatura: elos de uma corrente	ROSA, Silvina	Formas históricas do trabalho e educação	Educação na literatura; Educação e sociedade; Transformação social	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO	RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE
1993	SILVA, Lucia Cecília da - A concepção de cidadania na educação popular. ou: sobre a necessidade de desencantar deuses e demônios	LOMBARDI, José Caludinei	História e historiografia a educação	Cidadania; Educação popular - Brasil; Trabalho assalariado; Propriedade privada; Transformação social; Classe trabalhadora	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	CONTEXTO POLÍTICO	CIDADANIA E EDUCAÇÃO
1993	SILVA, Mônica Apolonio da - A cidadania em T. H. Marshall (uma contribuição à crítica da cidadania liberal)	HOFF, Sandino	Teorias e educação	Cidadania; Estado de Bem-estar Social; Neoliberalismo; Thomas Humphrey Marschall (1893-1981)	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	CONTEXTO POLÍTICO	CIDADANIA E EDUCAÇÃO

1993	BOLDRINI, Eliane Bee - A Apa de Guaraqueçaba: desenvolvimento sustentado e produção capitalista (elementos para uma educação ambiental)	LOMBARDI, José Claudinei	História e historiografia a educação	Desenvolvimento sustentado; Produção capitalista; Área de Preservação Ambiental (APA) de Guaraqueçaba; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	CONTEXTO AMBIENTAL	EDUCAÇÃO AMBIENTAL
1993	SFORNI, Marta Sueli de Faria - A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX	LEONEL, Zélia	História e historiografia a educação	Feminização do corpo docente; Ensino - democratização; Escola pública; Mulher educadora; Educação dos gêneros; Ensino - democratização	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	CORPO DOCENTE
1993	SCHELBAUER, Analete Regina - Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914	LEONEL, Zélia	História e historiografia a educação	Educação pública ; Educação brasileira; Democratização do ensino; Sistema Nacional de Educação; Política educacional; História dos sistemas educativos	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
1993	RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino - Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos Jesuítas	NAGEL, Lízia Helena	História e historiografia da educação	Prática pedagógica Jesuítica; Rabelais; Comenius; Locke; Princípios da modernidade	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
1993	MURA, Célia Mazzo - Liberdade e educação em Montaigne	HOFF, Sandino	Teorias e educação	Pensamento educacional - Séc. XVI; Liberdade; Educação burguesa - França; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	CULTURA E EDUCAÇÃO	MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

1993	ROSSONI, Sandra Aparecida dos Reis. - Os novos paradigmas de produção e as novas exigências na qualificação do trabalhador	LOMBARDI, José Claudinei	História e historiografia a educação	Educação e trabalho; Produção - novos paradigmas; Qualificação do trabalhador; Formação dos trabalhadores; História dos sistemas educativos	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	TRABALHO E EDUCAÇÃO	RELAÇÃO EDUCAÇÃO / TRABALHO
1993	GALUCH, Maria Terezinha Bellanda - Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX	LEONEL, Zélia	História e historiografia a educação	Ensino de Ciências;Ciência;Relações sociais;Escola Pública - Séc. XIX;História das práticas escolares	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO	RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA
1995	CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de - As contradições: na vida e na educação	NAGEL, Lizia Helena	História e historiografia da educação	Educação - relações humanas; Crise educacional contemporânea; Conflitos sociais; Filosofia da educação	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	CONTEXTO SOCIAL	CONTRADIÇÕES SOCIAIS
1995	CASTELANO, Maria José - um estudo da proposta de educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST	FERREIRA, Pedro Roberto	Movimentos políticos e educação	Educação e MST; Educação socialista; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); Relações sociais	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	CONTEXTO SOCIAL	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
1995	CHAVES, Marta - Reflexões sobre história e educação: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht	ROSA, Silvina	Formas históricas do trabalho e educação	História e educação; Teatro didático; Bertolt Brecht; Consciência revolucionária	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	ARTE - EDUCAÇÃO

1995	FAUSTINO, Rosângela Célia - Reflexões sobre o ensino de história no Brasil	GASPARIN, João Luiz	Teorias e educação	Ensino de História; Livro didático de História; Políticas educacionais; Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; História das práticas escolares	EDUCAÇÃO	CURSO E CURRÍCULO	CONTEÚDOS CURRICULARES
1995	MELLO, Rosângela Aparecida - Da obrigatoriedade e da legitimidade da educação física: uma questão legal ou uma necessidade histórica?	GASPARIN, João Luiz	Teorias e educação	Educação física escolar; História das práticas escolares; História das disciplinas escolares	EDUCAÇÃO	CURSO E CURRÍCULO	CONTEÚDOS CURRICULARES
1995	LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco - O debate entre utilitaristas e humanistas na definição dos conteúdos da escola pública no final do século XIX	LEONEL, Zélia	História e historiografia a educação	Conteúdos da escola pública; História das disciplinas escolares; Utilitaristas; Humanistas; História das práticas escolares; Educação e trabalho	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	TEORIAS PEDAGÓGICAS
1995	SILVEIRA, Itamar Flávio - A reserva de mercado enquanto incentivo ao desenvolvimento científico: o caso da Lei de Informática no Brasil	FIGUEIREDO, Reginaldo Santana	Estado e educação	Reserva de mercado; Desenvolvimento científico; Indústria brasileira de informática; Lei 7.238/84 - Lei de Informática no Brasil	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS	CIÊNCIA E TECNOLOGIA
1995	FAVORETO, Aparecida - Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira	GASPARIN, João Luiz	Teorias e educação	Projeto educacional Anísio Teixeira; Progresso; Modernidade; Educação e trabalho; Política educacional; História dos sistemas educativos	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	CULTURA E EDUCAÇÃO	MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

1995	MAESTRI, Marcos - Demandas higienistas no século XX: aspectos histórico-educacionais	BOARINI, Maria Lúcia	Estado e educação	Educação e saúde; Higienismo e educação; Liga Brasileira de Hygiene Mental; Campanhas anti-alcoolismo	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	SAÚDE E EDUCAÇÃO	POLITICA DE SAÚDE
1995	TULESKI, Silvana Calvo - para ler Vigotsky: recuperando parte da historicidade perdida	LEONEL, Zélia.	História e historiografia a educação	Vigotsky; Teoria Histórico-Cultural; Prática Social; Consciência humana	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA SOCIAL
1996	HEROLD JUNIOR, Carlos - Da prática social à prática escolar: um estudo da trajetória do pensamento moderno sobre a educação física	LEONEL, Zélia	História e historiografia a educação	Educação física escolar ; Prática social; História das práticas escolares; Culturalismo físico; Educação e trabalho	EDUCAÇÃO	CURSO E CURRÍCULO	CONTEÚDOS CURRICULARES
1996	FRISANCO, Fátima Aparecida - ensino religioso na escola pública brasileira: uma questão política	TOLEDO, Cézar Alencar Arnault de	História e historiografia da educação	Ensino religioso; Escola Pública brasileira; Legislação educacional; História da Educação Brasileira; História das práticas escolares	EDUCAÇÃO	CURSO E CURRÍCULO	CONTEÚDOS CURRICULARES
1996	TOLEDO, Maria Aparecida Lepoldino Tursi - O ensino de história no pensamento de autores brasileiros nos anos 80: contribuição à crítica ao ensino tradicional em história	GASPARIN, João Luiz	Teorias e educação	Ensino de História; Produção científica; Ensino tradicional - História; Pensamento dos autores brasileiros	EDUCAÇÃO	CURSO E CURRÍCULO	CONTEÚDOS CURRICULARES

1996	PADILHA, Augusta - Aristófanos: uma alternativa para a prática pedagógica atual	NAGEL, Lizia Helena	História e historiografia da educação	Filosofia da educação; Aristófanos; Prática pedagógica; Comédias - educação	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - GRÉCIA ANTIGA
1996	SILVA, João Carlos da - O tema da educação nas utopias renascentistas: More, Campanella e Bacon	TOLEDO, Cézar Alencar Arnaut de	História e historiografia da educação	História da Educação; Educação renascentista; Modernidade; Utopismo pedagógico	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO - PERÍODO RENASCENTISTA
1996	LAZARINI, Ademir Quintilio - a singularidade do projeto educacional de Rousseau	LEONEL, Zélia	História e historiografia a educação	Projeto educacional de Rousseau; Educação e Trabalho; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	TEORIAS PEDAGÓGICAS
1996	CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva - "Gestão democrática" da escola pública: um movimento de abertura" da escola à participação da comunidade?	GASPARIN, João Luiz	Teorias e educação	Gestão escolar; Escola pública; Participação da comunidade; Política educacional	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
1996	SOUZA, Edmilson Wantuil Freitas de - Uma alternativa para a educação e a psicopedagogia entenderem o processo de (des) estruturação da consciência (Atenas, século V a.C.)	NAGEL, Lizia Helena	História e historiografia da educação	Consciência humana; Psicopedagogia; Relações sociais	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA NATUREZA	NATUREZA HUMANA

1997	SANTOS, Luiz César Teixeira dos - - A concepção de educação pública no discurso do partido dos trabalhadores	FERREIRA, Pedro Roberto	Movimentos políticos e educação	Educação Pública; Partido dos Trabalhadores; Marxismo; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA
1997	SANTOS, Maria Vergínia Gonçalves dos - Educar para um novo tempo: ciência e educação no Novum Organum de Francis Bacon	MENEZES, Sezinando Luiz	História e historiografia da educação	Filosofia da educação; Ciência moderna; Método de Bacon	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS	CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
1997	MATA, Vilson Aparecido da - Homero e Hesíodo: a construção da consciência sobre o homem e seu corpo na Grécia Arcaica	MORAES, João Carlos Kfouri Quartim de	História e historiografia da educação	Homem e o corpo; Construção da consciência; Filosofia da educação; Educação Grega antiga	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA NATUREZA	CORPO
1997	JABUR, Simone Sartori - História, evolução e educação: o materialismo científico em Charles Darwin e em Thomas Henry Huxley	TULLIO, Guaraciaba Aparecida	História e historiografia da educação	Desenvolvimento da ciência; Teoria de Darwin; Ensino da história natural; Materialismo científico	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	FILOSOFIA PRÁTICA	FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS
1997	MAI, Lilian Denise - Boletim de Eugenia (1929-1931): um estudo sobre forças educativas no Brasil	BOARINI, Maria Lúcia	Estado e educação	Educação Eugénica - Brasil; Movimentos Eugénista; Eugénia	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	SAÚDE E EDUCAÇÃO	POLITICA DE SAÚDE

1997	SILVA, Anilde Tombolato Tavares - História, trabalho, educação: da participação da mulher e da criança no trabalho fabril à feminização da educação	TULLIO, Guaraciaba Aparecida	Formas históricas do trabalho e educação	Trabalho e educação; Mulher e criança no sistema fabril; Feminização da educação; Classes sociais; Trabalho infantil	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	TRABALHO E EDUCAÇÃO	RELAÇÃO EDUCAÇÃO / TRABALHO
1998	BARROCO, Sonia Mari Shima - A figura humana na pintura moderna: alternativa para a psicologia e a educação entenderem o homem	NAGEL, Lízia Helena	História e historiografia da educação	Arte e educação; Figura humana e educação; Arte moderna; Comportamento - homem contemporâneo; Relações interpessoais; Psicologia	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	ARTE - EDUCAÇÃO
1998	LIMA, Jane Cristina Franco de - A educação da mulher influenciando o mundo dos homens	OLIVEIRA, Terezinha	História e historiografia da educação	Educação feminina; Mulher francesa; Sociedade século XIX; Burguesia francesa; Transformação social	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO DA MULHER
1998	BARROS, Etelvina Maria de - Elementos para a discussão da educação e da moral na teoria Durkheimiana	PEREIRA, José Flávio	Teorias e educação	Educação e Moral; Teoria Durkheimiana; Ordem social; Teorias da Moral	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO
1998	FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão - Sampaio Doria, a escola nova e as questões sociais no Brasil	ROSA, Silvina	Formas históricas do trabalho e educação	Educação brasileira; Escola Nova; História da Educação Brasileira; Relações sociais	EDUCAÇÃO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	ESCOLA NOVA

1998	MEZZARI, Vilma Aparecida de Souza - A trajetória pedagógica de Benjamin Constant	ROSA, Silvina	Formas históricas do trabalho e educação	História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso; Reforma do Ensino Militar; Reforma da Instrução Primária e Secundária; Positivismo - Brasil	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
1998	FERREIRA, Gesilaine Mucio - Escola pública no Brasil (1850-1880): o geral e o específico nos embates do processo histórico	ROSA, Silvina	Formas históricas do trabalho e educação	Escola Pública Brasileira; História da educação brasileira; Educação universal; Educação e trabalho	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA
1998	DELLATORRE, Liliam Cristina - Reflexões históricas sobre a liderança e educação	NAGEL, Lizia Helena	História e historiografia da educação	Liderança; administração escolar; gerenciamento; liderança pedagógica; pedagogia da qualidade total	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
1998	SILVA, Eloísa Elena da - A questão da avaliação na escola e na sociedade brasileira contemporânea	TOLEDO, Cezar Alencar Arnaut de	História e historiografia da educação	Avaliação escolar; Legislação educacional brasileira; Educação e trabalho; Sociedade Brasileira Contemporânea	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
1998	CREPALDI, Elaise Mara Ferreira - O Parecer CNE/CEB - 15/98: uma análise do discurso oficial de rompimento da dualidade no sistema de ensino público	NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães	Formas históricas do trabalho e educação	Sistema de Ensino Público brasileiro; Ensino médio - formação e profissional; Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM); Educação e Trabalho	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

1998	GALLI, Daniela Spera - O livro da ensinaça (XV): um estudo sobre a educaçaõ do físico	OLIVEIRA, Terezinha	História e historiografia da educaçaõ	Educaçaõ do corpo; Educaçaõ Moral; Literatura na educaçaõ; Formaçaõ do cavaleiro medieval	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇAõ	FILOSOFIA DA NATUREZA	CORPO
1998	VOLSI, Maria Eunice França - A sociedade do conhecimento como expressãõ e resposta à sociedade contemporãnea	GASPARIN, João Luiz	Teorias e educaçaõ	Sociedade do conhecimento; Sociedade contemporãnea; Educaçaõ e trabalho; Modo de produçaõ capitalista e educaçaõ	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇAõ	SOCIOLOGIA E EDUCAÇAõ	SOCIEDADE DO CONHECIMENTO
1999	SOUZA, Maria Pereira - A nova legislaçaõ da educaçaõ e a formaçaõ da cidadania.	TULLIO, Guaraciaba Aparecida	História e historiografia da educaçaõ	Legislaçaõ educacional; Educaçaõ pública; Cidadania; Filosofia da educaçaõ	CONTEXTO DA EDUCAÇAõ	CONTEXTO POLÍTIICO	CIDADANIA E EDUCAÇAõ
1999	TORRES, Maria do Rocio Virmond - A pintura nos séculos XIII a XIV: uma leitura da sociedade e da educaçaõ	NAGEL, Lizia Helena	História e historiografia da educaçaõ	Sociedade e educaçaõ; Pintura e educaçaõ; Relaçaões sociais; Sociedade feudal; Arte e educaçaõ	EDUCAÇAõ	FILOSOFIA DA EDUCAÇAõ	ARTE - EDUCAÇAõ
1999	RODRIGUES, Isabel Cristina - A temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil do ensino fundamental – 5ª a 8ª Séries	MOTA, Lúcio Tadeu	História e historiografia da educaçaõ	Livros didáticos - História do Brasil; Temática indígena; Livros didáticos - análise de conteúdo; História das práticas escolares	EDUCAÇAõ	CURSO E CURRÍCULO	CONTEÚDOS CURRICULARES
1999	DIAS, Ivone Aparecida - A educaçaõ feminina na idade média: damas e religiosas	OLIVEIRA, Terezinha	História e historiografia da educaçaõ	Educaçaõ feminina; Educaçaõ - Damas; Educaçaõ - religiosas; Educaçaõ Idade média; Mulher educadora	EDUCAÇAõ	HISTÓRIA DA EDUCAÇAõ	EDUCAÇAõ DA MULHER

1999	GODOY, Gislaine Aparecida Valadares de - Chaucer: educação e literatura (século XIV)	OLIVEIRA, Terezinha	História e historiografia da educação	Literatura na educação; Educação do homem - Séc. XIV; Sociedade medieval e educação; Historiografia	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO DO HOMEM
1999	AMBONI, Vanderlei - A construção da ordem: projetos e memórias para a educação brasileira na constituinte de 1823	AZEVEDO, Mário Luiz Neves de	História e historiografia da educação	Sistema de Educação Pública; Assembléia Constituinte; História da Educação no Brasil Império; Projetos e memórias - Educação brasileira; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
1999	WEBER, José Fernandes - Educação, formação e cultura nos escritos de Nietzsche	TOLEDO, César Alencar Arnault de	História e historiografia da educação	História da Educação Alemã; História da educação; Cultura alemã; Transformações sociais; Educação e trabalho	EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO
1999	REIS, Luiz Fernando - A autonomia universitária: de princípio fundante às orientações do banco mundial e sua relação com as reformas atuais do ensino superior no Brasil e no estado do Paraná	GUHUR, Jean Vincent Marie	Estado e educação	Autonomia universitária; Política para o Ensino Superior; Banco Mundial; Políticas públicas; Financiamento Ensino Superior	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA
1999	GALTER, Maria Inalva - Educação pública e modernização social no Brasil na Conferência de Educação de 1927	MENEZES, Sezinando Luiz	Estado e educação	Educação pública; Política Nacional de Educação; Modernização social - Brasil; Escola Pública	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA

1999	ZANARDINI, Isaura Monica Souza - A gestão compartilhada implementada no estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)	GUHUR, Jean Vincent Marie	Estado e educação	Gestão escolar; Gestão compartilhada; Banco Mundial; Reforma do Estado; Qualidade total - educação	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
1999	ROCHA, Silvana Heidemann - Globalização e educação: sobre a reforma curricular brasileira da década de 90	TOLEDO, Cézar Alencar Arnaut de	História e historiografia da educação	História dos sistemas educativos; Globalização; Escola pública; História do currículo; Reforma curricular; Neoliberalismo; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN	ESCOLA - INSTITUIÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
1999	NALLI, Marcos Alexandre - O gene educado: a antropologia eugênica de Renato Kehl e a educação	BOARINI, Maria Lúcia	Estado e educação	Eugenia; Antropologia eugênica; Educação eugênica; Educação sexual; Educação e saúde	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	SAÚDE E EDUCAÇÃO	POLÍTICA DE SAÚDE
1999	MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor - Educação agrícola e transformações históricas no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878	PEREIRA, José Flávio	Formas históricas do trabalho e educação	Educação agrícola ;Educação e trabalho; História das idéias pedagógicas e a construção social do discurso; Prática social	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	TRABALHO E EDUCAÇÃO	RELAÇÃO EDUCAÇÃO / TRABALHO
1999	PEREIRA, Paulo da Silva - Projeto político e estratégias de educação da igreja católica no Brasil e na América Latina (1968 - 1985)	PEREIRA, José Flávio	História e historiografia da educação	Igreja Católica - Projeto político; Teologia da Libertação; Marxismo; Religião e educação	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	CULTURA E EDUCAÇÃO	RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

ANEXOS

ANEXO A ESTRUTURA DO THESAURUS BRASED

100 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

110 Contexto ambiental

- 111 Meio Ambiente
- 112 Problemas Ecológicos
- 113 Política Ambiental
- 114 Meio Ambiente e Educação

120 Contexto humano

- 121 Pessoa
- 122 Família
- 123 Comunidade

130 Contexto social

- 131 População
- 132 Realidade Social
- 133 Condições Sociais
- 134 Política Social

140 Contexto cultural

- 141 Meio Cultural
- 142 Política Cultural
- 143 Lazer e Educação
- 144 Esporte e Educação

150 Contexto político

- 151 Meio Político
- 152 Constituição Nacional
- 153 Governo da Nação

160 Contexto econômico

- 161 Meio Econômico
- 162 Mercado de Trabalho
- 163 Direito do Trabalho

170 Contexto mundial

- 171 Estrutura Política Mundial
- 172 Relações Internacionais
- 173 Problemática Mundial
- 174 Política Mundial

200 ESCOLA

210 Pesquisa da educação

- 211 Realidade da Educação
- 212 Informação e Educação
- 213 Educação Comparada

220 Estatística da educação

- 221 Estatística
- 222 Estatísticas do Contexto Educacional
- 223 Estatísticas Educacionais
- 224 Estatísticas Gerenciais
- 225 Estatísticas dos Profissionais da Educação
- 226 Indicadores Econômicos em Educação

230 Política da educação

- 231 Política
- 232 Educação como Ação Política
- 233 Política Mundial da Educação
- 234 Direito Educacional

240 Administração da Educação

- 241 Administração
- 242 Administração da Educação Escolar
- 243 Planejamento da Educação
- 244 Produtividade e Avaliação da Educação

250 Educandos

- 251 Tipos de Educandos
- 252 Vida do Educando
- 253 Assistência ao Educando

260 Profissionais da Educação

- 261 Administração de Recursos Humanos
- 262 Funções Docentes
- 263 Funções Não-Docentes
- 264 Magistério

270 Instituições de ensino

- 271 Natureza Jurídica das Instituições
- 272 Escolas
- 273 Instituições de Educação Básica
- 274 Escolas para Formação Profissional
- 275 Instituições de Ensino Superior
- 276 Instituições de Educação Especial
- 277 Centros de Educação de Adultos

280 Administração escolar

- 281 Administração das Instituições de Ensino
- 282 Gestão Administrativa da Escola
- 283 Gestão Pedagógica da Escola
- 284 Organizações Escolares
- 285 Registro Escolar

290 Economia da educação

- 291 Economia
- 292 Financiamento da Educação
- 293 Administração Financeira
- 294 Infra-Estrutura Escolar

300 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

310 Cultura e educação

- 311 Cultura
- 312 Cultura e Religião
- 313 História das Civilizações

320 Filosofia e educação

- 321 Filosofia
- 322 Processo Filosófico
- 323 Filosofia Fundamental
- 324 Filosofia Prática

- 325 Filosofia das Ciências
- 330 Trabalho e educação**
- 331 Trabalho Humano
 - 332 Psicologia do Trabalho
 - 333 Relação Educação/Trabalho
 - 334 Administração do Trabalho
- 340 Psicologia e educação**
- 341 Psicologia
 - 342 Psicologia da Personalidade
 - 343 Psicologia do Desenvolvimento
 - 344 Psicologia Social
 - 345 Psicologia Cognitiva
 - 346 Psicologia da Dinâmica
 - 347 Psicologia da Educação
- 350 Sociologia e educação**
- 351 Sociologia
 - 352 Estrutura Social
 - 353 Processo de Interação Social
 - 354 Sociologia da Educação
- 360 Comunicação e educação**
- 361 Comunicação
 - 362 Linguagem e Educação
- 370 Saúde e educação**
- 371 Biologia Educacional
 - 372 Excepcionalidade
 - 373 Medicina e Educação
 - 374 Psicologia Clínica
 - 375 Educação Física
- 400 EDUCAÇÃO**
- 410 História da educação**
- 411 História Geral da Educação
 - 412 História da Educação Brasileira
- 420 Filosofia da educação**
- 421 Princípios da Educação
 - 422 Crítica da Educação
 - 423 Pedagogia e Educação
 - 424 Finalidades da Educação
- 430 Educação escolar**
- 431 Escolarização
 - 432 Educação Escolar Básica
 - 433 Educação Profissional
 - 434 Educação Superior
 - 435 Formação dos Profissionais da Educação
- 440 Modalidades de educação**
- 441 Educação Formal
 - 442 Educação Não-Formal
 - 443 Educação Informal
 - 444 Educação Especial
- 445 Educação de Jovens e Adultos
 - 446 Educação a Distância
 - 447 Modalidades de Educação Profissional
 - 448 Educação de Grupos Atípicos
- 450 Curso e Currículo**
- 451 Currículo
 - 452 Curso
 - 453 Plano de Ensino
 - 454 Conteúdos Curriculares
 - 455 Atividades Curriculares
 - 456 Avaliação do Currículo
- 460 Processo de ensino-aprendizagem**
- 461 Aprendizagem
 - 462 Orientação Educacional
 - 463 Ensino
 - 464 Orientação Pedagógica
 - 465 Organização do Trabalho Intelectual
- 470 Produtividade e Avaliação Escolar**
- 471 Produtividade escolar
 - 472 Avaliação Escolar
- 480 Meios de ensino**
- 481 Tecnologia Educacional
 - 482 Equipamentos Didáticos
 - 483 Material Didático
- 900 IDENTIFICADORES E ESPECIFICADORES DE INFORMAÇÃO**
- 910 Identificadores de denominação**
- 911 Personalidades
 - 912 Entidades
 - 913 Lugares
 - 914 Indicadores de Tempo
 - 915 Grupos Humanos
- 920 Identificadores de conteúdo**
- 921 Áreas do Conhecimento
 - 922 Cursos
 - 923 Profissões e Ocupações
 - 924 Atividades Planejadas
 - 925 Manifestações Sócio-Culturais
- 930 Especificadores de forma de conteúdo**
- 931 Documentos Não Oficiais
 - 932 Documentos Oficiais
- 940 Especificadores de suporte de informação**
- 941 Língua do Documento
 - 942 Publicações
 - 943 Publicações em Múltiplos Meios

ANEXO B PARECER CFE Nº 977/65 APROVADO EM 3 DEZ. 1965

DEFINIÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65. – O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra **b** do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do Sr. Ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão de que trata o artigo citado. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal “está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes.” Ressalta, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, “serve-se desse termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados”. Daí concluir que “tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária”.

Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O Sr. Ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que “o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa”. Aliás, o aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas ainda indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana”, fixando o Conselho “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas”. Sugere, ainda, que “tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado, deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho”.

Como se vê, o que nos propõe o Sr. Ministro importa, não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a Lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do Sr. Ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

ORIGEM HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o **college** como base comum de estudos e as diferentes escolas

graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõe hierarquicamente : o **undergraduate** e o **graduate**. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no **college** conduzindo ao B. A. e ao B. Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do **college** visando os graus de Mestre o Doutor. A grande **Cyclopedia of Education**, editada por Paul Monroe nos começos deste século definia **pós-graduado** como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o **college**; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações das universidade americana nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1.876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da **creative scholarship**. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. John, em seu livro **Graduate Study Universities and Colleges in United States**, o movimento pela pós-graduação “representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A **Graduate School** é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã”. Com efeito, correspondendo os estudos realizados no **college** americano aos do Ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D., doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nesta faculdade, a **Graduate School**, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a Universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o **shcolar**, se treinam os docentes dos cursos universitários.

NECESSIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria anti-econômico e anti-pedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender o número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isto não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (Documenta, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível desses cursos. Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico,

a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os termos de graduação e pós-graduação o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o Prof. Gilbert Varet comentado as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um doutorado novo que se prepara em dois ou três anos, não mais na solitude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto de terceiro ciclo, habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos **post doctoral**.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados afim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

CONCEITO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação **sensu stricto** e **sensu lato**. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação **sensu stricto**.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao

treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. Não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a **Graduate School**, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento.

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos, a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da Medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação **sensu stricto** confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica **scholarship**.

Em resumo, a pós-graduação **sensu stricto** apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação **sensu stricto**: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

UM EXEMPLO DE PÓS-GRADUAÇÃO: A NORTE AMERICANA

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo **college**, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (**Graduate School ou Graduate Faculty**, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (M. A. ou M. S.) e de Doutor (Ph. D., Philosophiae e Doctor).

Mestrado e Doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (Master of Arts), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do **trivium** a **quadrivium**, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessariamente o M. A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja **Graduate School** opera quase exclusivamente com programa de doutorado. Em certas profissões, como a de Medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em Cirurgia. Numa mesma Universidade há Departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na **Graduate Faculty** da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o Doutorado em Anatomia, Bioquímica, Farmacologia, Patologia, Fisiologia, Microbiologia, todas como se vê, matérias do ciclo básico de Medicina.

O título de Mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas tem sua origem, como grau acadêmico na Universidade Medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (Decreto ou Civil) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de Mestre no ato solene da **inceptio**, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro **The Universities of Europe in the Middle Ages**, vol. I, na universidade medieval os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da idade Média os professores da Faculdades, ditas superiores, tendeu a assumir o título de Doutor em substituição ao de Mestre, ficando este para a Faculdade das Artes.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de Mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje, no mundo anglo-saxônico. Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de Bacharel numa destas Universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da Universidade ou de um Colégio) por um prazo de vinte e um período de estudos. Nas Universidade escocêsas o M. A. é o grau concedido ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de Mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado **Masters Degree in cursu**. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M. A. para obtenção do qual se exigem, cursos e exames, tornando-se ele um grau inferior ao Ph. D.

Ultimamente, segundo acentua Walter S. Eells no seu livro **Degrees in Highes Education**, muito se tem discutido sobre a significação e valor do Mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-Graduação tem se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau de Mestre. Discute-se por exemplo, se o M. A. é um grau final, com autonomia funcional ou apenas uma etapa no caminho para o Ph. D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do **College**; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph. D. deve ser o atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M. A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph. D. Nos Estados Unidos o grau de Mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o Mestrado em Engenharia, Arquitetura ou Ciências da Administração Pública ou de Empresas. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o Mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph. D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos, de Professor sem o doutorado. De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração de cursos e métodos empregados. O doutorado norte-americano representa muito mais que a defesa de uma tese. Doutorado e Mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teoricamente se requer um ano para o M. A. e dois anos para o Ph. D.. Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da matéria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os graus. Por este ano de residência entende-se a frequência regular aos cursos pós-graduados com a obtenção dos respectivos **créditos**. Muitas vezes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de Columbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstancias especiais quando recomendadas pelo Departamento.

Estudo publicado em 1.951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph. D. em ciências de 1.936 a 1.948, o tempo médio decorrido entre o Bacharelado e o grau de Doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dispendendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos, variando de 19 a 65 anos.

Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph. D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, frequentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidade para universidade e, até

mesmo, de departamento para departamento na mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao Doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a universidade Jonhs Ropkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinqüenta.

Normalmente os cursos de Mestrado e Doutorado compreendem uma Área de concentração (major) à escolha do candidato e matérias conexas (minor). No caso do Ph. D. a exigência da tese é universal, enquanto para o M. A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tirado de nossa especialidade descrevendo, em suas linhas gerais, os requisitos necessários ao M. A. e Ph. D. em filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta Universidade o estudante tem a escolha entre dois M. A. de Filosofia: um M. A. especializado, para aquele que tem a intenção de dedicar-se à Filosofia e projeta preparar, em seguida, o doutorado; e um M. A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que tem o propósito de aplicar os seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da Filosofia propriamente dita.

Para obter o M. A. especializado em Filosofia o aluno deve submeter-se a três exames, aos quais se acrescenta a prova de língua estrangeira: a) um exame preliminar eliminatório sobre quatro domínios da Filosofia, indicados pelo Departamento; b) um grande exame sobre o domínio de opção; c) um exame sobre campo conexo estranho à Filosofia. No que se refere ao Ph. D., o candidato além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter-se a: a) um exame preliminar obrigatório escrito sobre quatro domínios da Filosofia estabelecidos pelo Departamento, assim como sobre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acordo com o seu diretor de estudos; b) um grande exame (comprehensive examination) em três partes: prova escrita sobre a especialidade de opção, prova oral sobre a história da Filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo; c) um exame oral final sobre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa. Para o M. A. especializado exige-se dissertação que demonstre aptidão para a pesquisa; para o M. A. geral basta um ensaio “organizando e interpretando dados relativos a um problema geral”. “Quanto ao Ph. D. é necessário o preparo de tese que constitui “contribuição de conhecimentos novos sobre um tema aprovado pelo Departamento”.

De certo que esses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os Departamentos afim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática da pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph. D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

A PÓS-GRADUAÇÃO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de Diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a Lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos mostrar com a análise do art. 69 onde se distingue três grandes categorias de cursos:

- a) – de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) – de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) – de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que nos permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, a maneira de espécie de que o gênero é o curso. Existe assim uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação **sensu stricto** tal como a definimos nesse trabalho.

Em segundo lugar, corroborando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matriculas nos cursos de graduação, o diploma destes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar de cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos da mesma expressão: “abertos (os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...”. Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: “abertos a candidatos...”, omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar essa omissão como fortuita e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula toda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo nos casos dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se desse modo que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poderia observar-se que não requer além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme os casos concretos, decidissem da conveniência e da forma de seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir **status** especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização. Se esta interpretação é exata parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que trata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação **sensu stricto**, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico.

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Somente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação

capaz de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal, nos termos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

A PÓS-GRADUAÇÃO E O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o Conselho dispõe, agora, de poderes para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégio não seria o caso de invocar o art. 70 da L.D.B. para submeter os cursos pós-graduados à regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e determinar-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? O controle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de **acreditation**. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre Doutor.

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho.

Propõe o Sr. Ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das Universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do Conselho. Considerada a proposta do ponto de vista legal, verifica-se que, tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério nenhum dispositivo existe que autoriza restringir a pós-graduação às universidades. O **caput** do art. 69 é bastante claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por ele discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação, etc. Por outro lado, se é verdade que em muitos setores da pesquisa científica somente a Universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A faculdade de filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores da ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teoricamente em condições de atuar satisfatoriamente no campo da pós-graduação. E se submetermos os cursos pós-graduados ao reconhecimento do Conselho poderá ele fixar normas para o funcionamento desses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, apresenta as condições exigidas.

DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO MESTRADO E DOUTORADO

Cabe nos agora, atendendo à solicitação do Sr. Ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Entendemos que se trata de caracterizar estes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial à toda pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Em primeiro lugar, de acordo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escalonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas objeções, surgidas, entre nós, contra o título de Mestre. A alegação, tantas vezes invocada, de que esse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demonstra e a própria natureza desses estudos aconselha não vemos porque teríamos escúpulo em adotar a designação de Mestre se, como bem acentuou o Conselheiro Rubens Maciel não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vem adotando, com êxito, o título de Mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração uniforme e invariável julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias afim de que o aluno possa exercer opção orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigidos para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema, que aliás, já vem sendo adotado no curso de mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencionada para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para os seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a frequência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Embora o mestrado e o doutorado represente um escalonamento da pós-graduação, esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em Medicina.

Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph. D., ou seja, **Philosophiae Doctor**, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph. D. em Física, Sociologia, Letras, Biologia, etc. ou em Filosofia propriamente dita. Na França cobrindo toda área das ciências e Humanidades, temos o **Docteur ès Sciences** e o **Docteur ès Lettres** equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na **Faculté des Sciences** e na **Faculté des Lettres** (hoje **Faculté des Lettres et Sciences Humaines**). Na Alemanha, além do **Dr. Philosophiae** relativo às diversas seções da Faculdade de Filosofia, existe o **Dr. Rerum Naturalium**, que abrange o campo das ciências naturais ou exatas, o **Dr. Rerum Politicarum**, que compreende o campo das ciências sociais e econômicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais.

Se atendermos a que a nossa Faculdade de Filosofia cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um de seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph.D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objeto de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos diferentes tipos de conhecimento aconselhariam a solução cômoda do Ph. D. Considerando-se, todavia, que esse título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de São Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar o Ph. D. A dicotomia **doutor em ciências e doutor em letras** suscita várias dificuldades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessas categorias, desde que não possuímos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria ao abrigo de toda objeção em matéria de classificação das ciências. Como é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc.

No que concerne ao Mestrado deparam-se-nos idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão **Mestre das Artes** (M. A.) uma vez que o termo Artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de **artes liberais**, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justifica-se o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

A luz da doutrina aqui exposta sobre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis:

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
- 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
- 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.
- 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
- 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
- 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
- 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.
- 9) Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.
- 10) O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.
- 11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.
- 12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.
- 13) Nas Universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.
- 14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.
- 15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.
- 16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.

(aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da C. E. Su – Newton Sucupira, relator. – Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

ANEXO C RESOLUÇÃO N° 026/89-COU/UEM

RESOLUÇÃO N° 026/89-COU

Cria Curso de Mestrado em Educação - área de concentração: Fundamentos da Educação.

Considerando o contido no Processo n° 0878/88;

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO APROVOU E EU, REITOR, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Artigo 1° - Fica criado o Curso de Mestrado em Educação - área de concentração: Fundamentos da Educação, conforme anexos I, II e III, que passam a fazer parte integrante desta Resolução.

Artigo 2° - Fica estabelecido que o Regulamento do Curso deverá ser adequado ao Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação "stricto sensu", ao Estatuto e Regimento Geral da UEM, à Legislação pertinente e aprovado posteriormente, pelos órgãos competentes.

Artigo 3° - Fica determinado que os docentes arrolados no Projeto do referido Curso, ou outros que não possuam o título de Doutor, para atuarem no Curso, deverão ter seus nomes aprovados previamente pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Artigo 4° - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Dê-se ciência.

Cumpra-se.

Maringá, 02 de outubro de 1989.

Fernando Ponte de Sousa
REITOR

**ANEXO III
EMENTAS DAS DISCIPLINAS**

a) - Tendências Teóricas da Educação Atual

EMENTA: Sistematizar as produções teóricas atuais sobre educação identificando as principais tendências teórico-metodológicas e o encaminhamento prático decorrente dessas tendências.

b) - Ciência e Método

EMENTA: Conhecer as diferentes formas de interpretação da realidade social e os tipos de pesquisa decorrentes dessas formas, como instrumento necessário à análise das teorias educacionais.

c) - Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I

EMENTA: Correlacionar o pensamento e seus limites à produção da vida humana nos períodos denominados de escravismo e de servidão identificando as formas que a educação assume nesses diferentes períodos.

d) - Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II

EMENTA: Correlacionar o pensamento e seus limites à produção da vida humana no modo de produção capitalista, identificando as formas que a educação assume no desenvolvimento do processo do trabalho.

e) - Teoria da Transformação Social e Educação

EMENTA: Reconhecer o processo histórico do trabalho enquanto categoria de entendimento da transformação social.

f) - Problemática da Historiografia Brasileira e Educação

EMENTA: Discriminar as questões da historiografia brasileira identificando os parâmetros de análise utilizados.

g) - Pensamento Pedagógico na América Latina

EMENTA: Analisar criticamente o pensamento pedagógico na América Latina a partir das lutas que os homens travam no processo histórico de produção de sua existência.

h) - História da Educação no Brasil

EMENTA: Explicar as diferentes formas históricas da Educação no Brasil fundamentando-se no processo de desenvolvimento do capital.

i) - História das Doutrinas Pedagógicas

EMENTA: Analisar historicamente as doutrinas pedagógicas correlacionando-as com o pensamento da época e o pensamento da época com o estágio de desenvolvimento das formas produtivas.

j) - Correntes Teóricas e Parâmetros da Educação

EMENTA: Discriminar a base teórica que organiza o pensamento positivista, fenomenológico e materialista da educação.

k) - Política Educacional Brasileira e Legislação

EMENTA: Reconhecer a legislação educacional brasileira como expressão político-jurídica das lutas sociais engendradas a partir do modo como os homens se organizam para produzir e reproduzir sua existência.

l) - Educação e Trabalho

EMENTA: Compreender o trabalho enquanto categoria de explicação do fenômeno educativo de modo a ultrapassar as teorias educacionais que se limitam a estabelecer a relação entre escola e mercado de trabalho.

m) - Psicologia e Educação

EMENTA: Conhecer o desenvolvimento histórico da psicologia a partir do século XIX, sua influência no pensamento educacional e as conseqüências dessa influência na apreensão do fenômeno educativo.

n) - Sociologia e Educação

EMENTA: Conhecer o desenvolvimento histórico das teorias sociológicas a partir do século XIX, sua influência no pensamento educacional e as conseqüências dessa influência na elucidação do fenômeno educativo.

o) - Estado e Educação

EMENTA: Compreender a forma do Estado na fase do capital monopolista enquanto expressão das contradições sociais e o reflexo dessas contradições na política educacional.

p) - Economia Política e Educação

EMENTA: Conhecer o desenvolvimento histórico da economia política a partir do século XIX, sua influência no pensamento educacional e as conseqüências dessa influência na elucidação do fenômeno educativo.

q) - Seminário e Pesquisa

A ementa e a bibliografia serão objeto de programação posterior pelo docente encarregado da condução dessas atividades, ouvido o Colegiado de Curso.

r) - Leituras Orientadas

A ementa e a bibliografia serão objeto de programação posterior pelo professor encarregado de condução dessas atividades, ouvido o Colegiado de Curso.

s) - Estudos de Problemas Brasileiros

A ementa e a bibliografia serão objeto de programação posterior pelo professor encarregado da condução dessas atividades, ouvidos os Colegiados de Cursos de Mestrado da UEM.

ANEXO D CONVÊNIO UEM/UNICAMP

R E S O L U Ç Ã O N° 004/90-CAD**Aprova Convenio entre a FUEM
e a UNICAMP.**

Considerando o contido no **processo n° 878/88**,

**O CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO APROVOU E EU, REITOR,
SANCIONO A SEGUINTE RESOLUCAO:**

Art. 1° Fica aprovado o Convênio celebrado entre a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), objetivando a implantação e o desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação, a nível de Mestrado, em Educação - área de concentração: Fundamentos da Educação.

Art. 2° Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrario.

Dê-se ciência.

Cumpra-se.

Maringá, 05 de janeiro de 1990.

Fernando Ponte de Sousa

ANEXO D

CONVÊNIO UEM/ UNICAMP

UNICAMP
GABINETE DO REITOROf. GR- 063/89
Proc. UEC-4576/88

Processo N.º 878/88	Fis. 263
Rubrica:	

Cidade Universitária Zeferino Vaz,
17 de janeiro de 1989.

Magnífico Reitor,

Em nome do Magnífico Reitor, Prof. Dr. Paulo Renato Costa Souza, tenho a satisfação de dirigir-me a Vossa Magnificência para encaminhar-lhe, em anexo, devidamente assinadas, 03 (três) vias do Convênio que entre si celebram a Fundação Universidade Estadual de Maringá e a UNICAMP, visando à promoção do Curso de Pós-Graduação, a nível de Mestrado, em Educação na FUEM. Solicito a devolução de 02 (duas) vias devidamente assinadas a UNICAMP.

Na oportunidade renovo a Vossa Magnificência os protestos de estima e consideração.


GILDA PORTUGAL GOUVEIA
1/ Subchefe de Gabinete

Excelentíssimo Senhor
Professor Doutor FERNANDO PONTE DE SOUZA
Magnífico Reitor da Fundação Universidade Estadual de Maringá
MARINGÁ-PR



UNICAMP

Processo No.	878/88	264
Rubrica:		

CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, VISANDO À PROMOÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, A NÍVEL DE MESTRADO, EM EDUCAÇÃO NA FUEM.

A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, pessoa jurídica de direito público, sediada na Avenida Colombo, 3690, na cidade de Maringá, Estado do Paraná, neste ato representada por seu Reitor, Professor FERNANDO PONTE DE SOUZA, doravante designada FUEM e a UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, autarquia estadual de regime especial, regida por seus estatutos e regimento geral, com sede na Cidade Universitária "Zeferino Vaz", na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, neste ato representada por seu Reitor, Professor PAULO RENATO COSTA SOUZA, doravante designada UNICAMP, resolvem celebrar o presente convênio, que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA

O objeto do presente convênio é a implantação e desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação, a nível de Mestrado, em Educação na FUEM, cujo projeto e regulamento integram o presente, como Anexos I e II.

CLÁUSULA SEGUNDA

Para o atendimento do disposto na Cláusula Primeira deste instrumento, caberá às partes:

I - FUEM:

- a) Exercer a coordenação didático-pedagógica e administrativa do Curso de Mestrado em Educação;

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

Telefone: PABX (0192) 39-1301
Telex: (019) 1150



UNICAMP

Processo Nº	878/88	Folha	265
Rubrica:			

-fls.02-

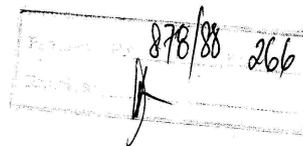
- b) solicitar, em tempo hábil, a participação de professores do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da **UNICAMP**, para ministrar aulas, prestar serviços de consultoria e assessoria, orientar trabalhos de dissertação, atuar como membro de Banca Julgadora em exames de qualificação e/ou defesa de dissertação;
- c) Arcar com as despesas de viagens e estadas para professores da **UNICAMP** que tiverem que se deslocar até a **FUEM**, para o desenvolvimento das atividades previstas no item anterior;
- d) Remunerar, com importância correspondente a 50% do valor estipulado na Tabela da **FUEM** para o salário do Professor Adjunto nível I - Doutor, por um período de seis meses, os docentes que ministrarem disciplinas com carga horária igual ou superior a 60 horas semestrais;
- e) Remunerar os serviços de consultoria e assessoria, prestados pelos docentes, por um valor correspondente, na data a 05 (cinco) OTN's por hora/atividades;
- f) Remunerar os docentes encarregados de orientar os trabalhos de dissertação de mestrado, por um valor correspondente, na data a 100 (cem) OTN's por semestre, durante no máximo 02 (dois) semestres, em que os orientandos estiverem matriculados no seminário de dissertação, incluídos o exame de qualificação e a defesa de dissertação;
- g) Remunerar os docentes que participarem como membros de Banca Julgadora em exames de qualificação e de defesa de dissertação, por um valor correspondente, na data a 10 (dez) OTN's por evento.

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

Telefone: PABX (0192) 39-1301
Telex: (019) 1150



UNICAMP



-fls.03-

II- UNICAMP:

- a) Designar, em tempo hábil, através do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação, pelo menos um professor por semestre com titulação de doutorado, durante os dois primeiros anos do Curso, para ministrar disciplinas de acordo com solicitação da **FUEM**;
- b) Providenciar a substituição dos professores indicados, caso esses, por quaisquer motivos, fiquem impedidos de concluir as disciplinas para as quais foram designados;
- c) Participar das reuniões do Colegiado do Curso quando convocado pela Coordenação do Curso;
- d) Prestar serviços de consultoria e assessoria em assuntos relativos ao desenvolvimento do curso, de acordo com solicitação da **FUEM**;
- e) Atender, na medida do possível, às solicitações dos alunos para orientação de dissertação;
- f) Participar, como membro de Banca Julgadora, nos exames de qualificação e nas defesas de dissertação, quando solicitado pela Coordenação do Curso.

CLÁUSULA TERCEIRA

Os pagamentos de responsabilidade da **FUEM**, previstos na cláusula segunda, serão efetuados no seguinte prazo, local e forma:

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

Telefone: PABX (0192) 39-1301
Telex: (019) 1150



UNICAMP



-fls.04-

CLÁUSULA QUARTA

Caso o aluno pós-graduando escolha, como orientador de dissertação, um professor da **UNICAMP**, ele deverá ser cientificado da necessidade de eventualmente ter que deslocar-se até a instituição de origem do professor para receber a orientação.

CLÁUSULA QUINTA

A cooperação estabelecida no presente Termo Aditivo deverá ser desenvolvida sem prejuízo das atividades normais de ambas as Instituições convenentes.

CLÁUSULA SEXTA

O presente convênio vigorará pelo prazo de dois anos, a contar da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado, uma única vez, por igual período, desde que assim convencionem as partes, com antecedência mínima de 90 dias do término da vigência do ajuste.

CLÁUSULA SÉTIMA

O presente convênio poderá ser rescindido, independentemente de interpelação judicial ou extra-judicial, pelo inadimplemento de qualquer de suas cláusulas e condições.

CLÁUSULA OITAVA

O presente ajuste poderá ser denunciado por qualquer das partes, mediante notificação por escrito, com antecedência mínima de 180 dias.

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

Telefone: PABX (0192) 39-1301
Telex: (019) 1150



UNICAMP



-fls.05-

CLÁUSULA NONA

A rescisão ou denúncia do presente convênio não desobriga a **FUEM** dos pagamentos previstos nas cláusulas segunda e terceira, devidos em razão de atividades já desenvolvidas.

CLÁUSULA DÉCIMA

O valor do presente convênio, no total de Cz\$ _____, correrá à conta das seguintes verbas do orçamento da **FUEM** para o presente exercício:

PARÁGRAFO ÚNICO: Deverão ser reservados recursos para empenhamento nos exercícios seguintes.

CLÁUSULA DÉCIMA-PRIMEIRA

Fica eleito o foro da comarca de Campinas, Estado de São Paulo, para dirimir as dúvidas porventura oriundas do presente convênio.

E por estarem assim justas e convenionadas, firmam o presente em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença de duas testemunhas que também o subscrevem.

Campinas, 17 de maio de 1989.

Fernando Ponte de Souza
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

FERNANDO PONTE DE SOUZA

Reitor

Paulo Renato Costa Souza
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

PAULO RENATO COSTA SOUZA

Reitor

Testemunhas:

1. _____

2. _____

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

PEF/rctl.

Telefone: PABX (0192) 39-1301
Telex: (019) 1150

ANEXO E RESOLUÇÃO Nº 093/97-CEP/UEM

RESOLUÇÃO Nº 093/97-CEP**Aprova novo regulamento do curso de mestrado em Educação.**

Considerando o contido às fls. 583 a 627 do **processo nº 878/88 - 2º Volume**,

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO APROVOU E EU, REITOR, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

REGULAMENTO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração em Fundamentos da Educação

TÍTULO I
DOS PRINCÍPIOS GERAIS

Art. 1º. O Curso de Mestrado em Educação - Área de Concentração em Fundamentos da Educação (MFE) é constituído de um ciclo de estudos, programas de trabalho, regular e sistematicamente organizados e de atividades de pesquisa, que têm por objetivo conduzir à obtenção do grau acadêmico de Mestre em Educação.

Art. 2º. O MFE destina-se à formação de pessoal para o magistério superior, para o exercício profissional em outras áreas, para as atividades de pesquisa e para assessoramento a órgãos públicos ou privados.

§ 1º. Exigir-se-á do candidato ao grau de mestre, além das atividades acadêmicas, a demonstração da capacidade de pesquisa e sistematização, consubstanciada na apresentação e defesa de dissertação.

§ 2º. Precedem à defesa da dissertação o exame de qualificação e o exame de conhecimento de língua estrangeira.

Art. 3º. A duração do curso de mestrado fica contida nos limites mínimo de dois semestres e máximo de seis semestres.

Parágrafo único. Excepcionalmente, e segundo critérios estabelecidos pelo colegiado de curso, o prazo máximo poderá ser prorrogado por até dois semestres, a pedido do aluno e com anuência do orientador, observadas as seguintes condições:

I - o aluno deve ter sido aprovado no exame de qualificação.

II - o pedido deve ser efetuado dois meses antes de findos os seis semestres.

Art. 4º. O MFE tem como campo específico de estudo e pesquisa a recuperação da história na análise do processo educativo.

Art. 5º. São objetivos do MFE:

I - analisar o fenômeno educativo em sua relação com o processo histórico do trabalho;

II - discriminar ou reconhecer os parâmetros teóricos que têm subsidiado as explicações do fenômeno educativo no processo histórico;

III - analisar as contradições inerentes às matrizes teórico-metodológicas utilizadas, avaliando seus encaminhamentos práticos.

Art. 6º. As linhas de pesquisa do curso, reguladas pelo eixo teórico-metodológico **Formas Históricas de Trabalho e Educação**, subdividem-se em:

I - Teorias, Doutrinas e Educação na História;

II - História, Historiografia e Educação.

TÍTULO II
DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

Art. 7º. O MFE reger-se-á pela legislação correspondente a este grau de ensino, pelo Estatuto, Regimento Geral e Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UEM e pelo presente regulamento.

Art. 8º. O MFE está vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação, que responde pela oferta das disciplinas do currículo.

Art. 9º. O currículo do curso é constituído de:

I - vinte e oito créditos teóricos, assim discriminados:

a. Disciplinas Obrigatórias

Tendências Teóricas da Educação Atual 04

- . Ciência e Método 04
- . Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I 04
- . Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II 04
 - b) Disciplinas Eletivas (no mínimo três):
- . Teoria da Transformação Social e Educação 04
- . Problemática da Historiografia Brasileira e Educação 04
- . Pensamento Pedagógico na América Latina 04
- . História da Educação no Brasil 04
- . História das Doutrinas Pedagógicas 04
- . Correntes Teóricas e Parâmetros da Educação 04
- . Educação e Trabalho 04
- . Psicologia e Educação 04
- . Sociologia e Educação 04
- . Política Educacional Brasileira e Legislação 04
- . Economia Política e Educação 04
- . Estado e Educação 04
- . Leituras Orientadas I 04
- . Leituras Orientadas II 04

II - elaboração e defesa pública da dissertação s/créditos

§ 1º. A critério do colegiado, mediante solicitação do aluno, créditos referentes a disciplinas cursadas em outros programas de Pós-Graduação *stricto sensu* poderão ser aceitos no limite de um terço do total de créditos exigidos para a integralização do curso.

§ 2º. Além das disciplinas e da elaboração da dissertação, o MFE compreende outras atividades complementares programadas pelo colegiado, sem direito a crédito, como seminários, mini-cursos e participação em eventos.

Art.10. O MFE tem instalações, orçamento e pessoal técnico-administrativo próprios.

TÍTULO III

DO COLEGIADO DE CURSO

Art.11. O MFE é coordenado por um colegiado composto por representantes do corpo docente e discente.

Art.12.- O colegiado é constituído:

I - por cinco professores permanentes, indicados pelos docentes credenciados para atuarem no curso, entre os quais deverá haver pelo menos dois representantes de cada linha de pesquisa;

II - pelo chefe do departamento - membro nato - ao qual o curso está vinculado;

III - por um representante discente, indicado pelos seus pares.

§ 1º. O colegiado é presidido pelo coordenador do curso e, em seu impedimento, pelo vice-coordenador.

§ 2º. Os docentes integrantes do colegiado têm mandato de dois anos, sendo permitida a recondução e o discente, mandato de um ano.

§ 3º. A eleição dos membros do colegiado, visando sua renovação, deve ser convocada pelo coordenador do curso ou, em seu impedimento, pelo substituto, até 30 dias antes do término do mandato dos membros em exercício.

Art. 13. O coordenador e o vice-coordenador serão eleitos por um mandato de dois anos, permitida uma recondução.

§ 1º. Poderão concorrer aos cargos de coordenador e vice-coordenador somente os professores constantes do inciso I do art. 12.

§ 2º. A eleição é direta e secreta, sendo votantes os membros dos corpos docente e discente.

Art. 14. Compete ao colegiado de curso:

I - propor alterações curriculares e submetê-las à apreciação do CEP;

II - aprovar programas de disciplinas e critérios de avaliação;

III - designar professores integrantes do quadro docente do curso para proceder a seleção dos candidatos;

IV - sugerir convênios ou trabalhos integrados com outras instituições;

V - interagir com instituições afins e com órgãos de fomento às atividades de Pós-Graduação;

VI - solicitar bolsas de Pós-Graduação e indicar a Comissão de Bolsas, de acordo com as normas da CAPES.

VII - credenciar, mediante análise dos currículos, professores e orientadores para atuar no curso;

VIII - aprovar, mediante parecer dos docentes componentes da linha de pesquisa a que se vincula, todo

projeto de trabalho que vise à elaboração de dissertação no que se refere aos aspectos de viabilidade técnica, teórica, mérito científico, cronograma de execução, viabilidade financeira e física;

IX - designar bancas examinadoras para o exame de qualificação e/ou defesa de dissertação;

X - organizar o programa de atividades e o calendário do curso;

- XI - organizar, aprovar e publicar anualmente a lista de orientadores de dissertação, com as respectivas vagas;
- XII - acompanhar as atividades programadas, assim como os projetos de pesquisa, avaliando sistematicamente o curso como um todo;
- XIII - propor normas para o funcionamento do curso, modificar as existentes, encaminhando-as para aprovação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEP);
- XIV - propor anualmente ao Conselho de Administração (CAD) o número de vagas para o curso;
- XV - aprovar editais de inscrição aos exames de seleção;
- XVI - colaborar com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação na elaboração do Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação;
- XVII - julgar recursos e pedidos;
- XVIII - decidir sobre o aproveitamento de créditos obtidos em outras instituições, ouvida a comissão de docentes instituída para esse fim;
- XIX - deliberar sobre a aplicação de recursos orçamentários;
- XX - sugerir à administração quaisquer medidas julgadas úteis à execução do MFE;
- XXI - aprovar os relatórios exigidos pelos órgãos oficiais;
- XXII - definir normas para o exame de conhecimento de língua estrangeira, exame de qualificação e defesa pública de dissertação;
- XXIII - assumir outras atribuições constantes do presente regulamento;

Art. 15. O coordenador do colegiado tem as seguintes atribuições:

- I - representar o curso nos órgãos superiores da instituição e de outras IES;
- II - convocar e presidir as reuniões do colegiado e do corpo docente;
- III - coordenar a execução do programa, sugerindo a quem de direito as medidas que se fizerem necessárias ao seu bom andamento;
- IV - executar as deliberações do colegiado;
- V - remeter ao CEP e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação o calendário das principais atividades acadêmicas do curso em cada ano;
- VI - expedir atestados e declarações relativos às atividades de Pós-Graduação;
- VII - elaborar e submeter à aprovação do colegiado os relatórios exigidos pelos órgãos oficiais;

Art. 16 - O coordenador será auxiliado em suas funções por um secretário que terá as seguintes atribuições:

- I - divulgar editais de inscrição aos exames de seleção;
- II - receber a inscrição dos candidatos à seleção, bem como as matrículas dos alunos;
- III - organizar e manter atualizado o cadastro dos alunos e docentes do MFE;
- IV - providenciar editais de convocação das reuniões do colegiado;
- V - receber e encaminhar processos ao colegiado de curso;
- VI - secretariar as reuniões do colegiado e manter em dia o livro de atas;
- VII - manter os corpos docente e discente informados sobre resoluções do colegiado e do CEP, assim como das demais legislações pertinentes ao curso de Pós-Graduação;
- VIII - providenciar a expedição de atestados e declarações;
- IX - manter atualizada a documentação contábil do curso;
- X - organizar documentos, arquivos e demais materiais relativos ao funcionamento do curso;
- XI - enviar à Diretoria de Assuntos Acadêmicos toda a documentação necessária ao controle acadêmico e à expedição de diplomas;
- XII - auxiliar a coordenação na elaboração de relatórios exigidos pelos órgãos oficiais de acompanhamento do curso, respondendo pelo seu encaminhamento nos prazos determinados.
- XIII - colaborar com a coordenação na execução de atividades não previstas neste regulamento.

Art. 17. O colegiado de curso reunir-se-á ordinariamente uma vez por mês, e extraordinariamente, por convocação do coordenador, ou de dois terços de seus membros, sempre que necessário.

TÍTULO IV DO CORPO DOCENTE

Art. 18 - O corpo docente do MFE é constituído de professores permanentes, participantes e visitantes.

§ 1º. São considerados permanentes os professores da UEM contratados em regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva, credenciados pelo colegiado de curso para exercer atividades sistemáticas no MFE.

§ 2º. São considerados participantes os professores da UEM ou de outras instituições, credenciados pelo colegiado para exercer atividades específicas no curso, por tempo determinado.

§ 3º. São considerados visitantes os professores vinculados ou não a outras instituições, contratados de acordo com a legislação própria.

Art. 19. O credenciamento de professores para atuar no MFE é feito pelo colegiado, mediante análise da solicitação pelo interessado.

Parágrafo único. A solicitação deve estar acompanhada de:

- I - curriculum vitae;
- II - projeto de investigação vinculado explicitamente a uma linha de pesquisa do curso;
- III - cópia das publicações nos últimos cinco anos;
- IV - proposta de atividades.

TÍTULO V DAS NORMAS ACADÊMICAS PARA FUNCIONAMENTO DO CURSO

Capítulo I

Do Regime Didático-Pedagógico

Art. 20. As atividades acadêmicas são expressas em unidades de crédito.

§ 1º. Cada unidade de crédito corresponde a 15 horas-aula (teóricas) em disciplinas do curso.

§ 2º. As disciplinas serão oferecidas semestralmente.

Art. 21. A integralização dos créditos do curso de mestrado far-se-á no prazo mínimo de um ano e no máximo de dois anos, contados a partir da matrícula inicial no curso.

Art. 22. A porcentagem mínima de frequência em cada disciplina é de 75% de presença.

Art. 23. O aproveitamento das atividades desenvolvidas em cada disciplina é avaliado de acordo com o plano de ensino do professor, aprovado pelo colegiado.

§ 1º. O rendimento escolar do aluno é expresso de acordo com os seguintes conceitos:

- A = Excelente;
- B = Bom;
- C = Regular;
- D = Insuficiente;
- I = Incompleto.

§ 2º. São considerados aprovados nas disciplinas, os alunos que tiverem o mínimo de frequência e obtiverem os conceitos A, B ou C.

§ 3º. Para efeito de registro acadêmico adotar-se-á a seguinte equivalência em notas:

- A = 9,0 a 10,0
- B = 8,0 a 8,9
- C = 7,0 a 7,9
- D = inferior a 7,0
- I = Conforme estabelecido no art. 24.

Art. 24. A critério do professor poderá ser atribuída a indicação incompleta (I) ao aluno que deixar de completar uma parcela dos trabalhos exigidos em determinada disciplina.

§ 1º. O aluno terá até três meses para completar os trabalhos exigidos pelo professor.

§ 2º. Findo este prazo, caso o trabalho não seja concluído, a indicação incompleta é substituída por “D”.

Art. 25. Para obtenção do título de Mestre em Educação, devem ser cumpridos os seguintes requisitos:

- I - aprovação em todas as disciplinas com nota igual ou superior a 7,0;
- II - aprovação no exame de conhecimento de língua estrangeira;
- III - aprovação no exame de qualificação;
- IV - aprovação na defesa pública de dissertação.

Capítulo II

Da inscrição, Seleção, Registro, Matrícula e Desligamento

Art. 26. A inscrição ao processo de seleção é aberta a graduados com licenciatura plena ou bacharelado que apresentarem à secretaria do curso os seguintes documentos:

- I - formulário de inscrição preenchido;
- II - duas fotos recentes 3X4cm;
- III - cópia autenticada do diploma de graduação ou documento equivalente que comprove estar o candidato em condições de concluir o curso de graduação antes de iniciar o de Pós-Graduação;
- IV - histórico escolar;
- V - *curriculum vitae* documentado;
- VI - projeto de pesquisa.

§ 1º. A aceitação de diplomas expedidos por instituições estrangeiras obedecerá às normas em vigor nesta instituição.

§ 2º. O colegiado estabelecerá anualmente as datas e os prazos do processo de seleção, bem como o número de vagas, divulgando-os em edital.

Art. 27. A seleção para o curso far-se-á em três etapas, na seguinte ordem:

I - **prova escrita**: análise crítica de um texto dado ou breve dissertação sobre um tema relativo à área de Fundamentos da Educação;

II - **projeto de pesquisa**: apresentação de uma proposta de investigação vinculada a uma linha de pesquisa;

III - **entrevista**: esclarecimentos ou comentários sobre a prova escrita, o projeto de pesquisa e o *curriculum vitae* do candidato.

§ 1º. Será eliminado o candidato que obtiver nota inferior a sete na prova escrita.

§ 2º. Será classificado o candidato que no resultado final das três etapas obtiver média aritmética igual ou superior a sete.

Art. 28. A seleção é feita por uma comissão designada pelo colegiado do curso, constituída de três membros, sendo um, preferencialmente, de outra IES.

Art. 29 A prova escrita e a entrevista deverão ser reguladas por critérios como:

I - identificação da bibliografia utilizada;

II - utilização de categorias claras na análise e explicitação das fontes teóricas;

III - objetividade na argumentação.

Parágrafo único. A comissão poderá definir outros critérios além dos especificados acima.

Art. 30. A secretaria do curso de mestrado marcará com antecedência o dia e a hora do exame escrito, das entrevistas e do exame de conhecimento de Língua estrangeira.

Art. 31. O candidato classificado no limite de vagas deve requerer sua matrícula na secretaria do curso dentro do prazo estabelecido em calendário próprio.

Art. 32. O aluno regularmente matriculado em outro curso de Pós-Graduação *stricto sensu* poderá, sob autorização do colegiado, matricular-se em disciplinas do MFE, na categoria de aluno especial.

Art. 33. Somente alunos regulares são elegíveis para recebimento de auxílio financeiro através da UEM.

Parágrafo único. O recebimento de auxílio financeiro está condicionado à dedicação às atividades do curso em tempo integral.

Art. 34. Os alunos regulares do MFE deverão efetuar semestralmente a matrícula no curso dentro do prazo previsto em calendário próprio, inclusive no período de elaboração da dissertação.

Parágrafo único. A matrícula será feita na secretaria do curso.

Art. 35. A matrícula poderá ser cancelada, a pedido do aluno, uma vez em cada disciplina, antes de ministrada um terço de sua carga horária.

Art. 36. O colegiado de curso regulamentará a matrícula de alunos ouvintes nas disciplinas do MFE.

Art. 37. A matrícula no MFE poderá ser trancada por no máximo dois semestres, consecutivos ou não, por solicitação do aluno, com parecer do orientador.

§ 1º. Observadas a existência de vagas e a possibilidade de conclusão do curso dentro do prazo máximo, o colegiado, mediante solicitação do aluno, poderá conceder-lhe o reingresso.

§ 2º. Durante o período de trancamento da matrícula, ficará suspensa a contagem de tempo para o prazo máximo de conclusão do curso.

Art. 38. Será automaticamente desligado do MFE o aluno que:

I - tiver mais de uma reprovação em disciplinas do curso;

II - não efetivar a matrícula dentro do prazo fixado pelo colegiado;

III - por declaração formal do orientador de dissertação, não demonstrar progresso e bom desempenho em suas atividades de pesquisa;

Capítulo III

Da Orientação, do Exame de Qualificação, da Defesa de Dissertação, e Concessão de Grau

Art. 39. Cada pós-graduando terá um orientador de dissertação, por ele escolhido dentre os professores credenciados para atuar no curso, conforme explicitado no Art. 18 deste regulamento.

§ 1º. O professor escolhido pelo discente deverá formalizar o seu assentimento, que será homologado pelo colegiado.

§ 2º. Cada orientador poderá ter, no máximo, cinco orientandos simultaneamente.

§ 3º. Em casos excepcionais, poderão ser aceitos como co-orientadores professores não-vinculados ao curso, desde que haja a aprovação do colegiado do curso.

Art. 40. Compete ao orientador:

I - aprovar o projeto de dissertação e supervisionar seu desenvolvimento;

II - acompanhar o desempenho do aluno nas atividades acadêmicas.

Art. 41. O exame de qualificação é uma defesa prévia da dissertação, com o fito de, apreciando o domínio e a profundidade do conhecimento do candidato, garantir a qualidade da mesma.

Art. 42. O aluno deverá solicitar o exame de qualificação junto ao colegiado do curso, anexando:

I - um requerimento, em formulário próprio, com anuência do orientador;

II - cinco cópias de um texto que contenha pelo menos dois terços da estrutura prevista para a dissertação.

Art. 43. O requerimento referido no artigo anterior será apreciado pelo colegiado na primeira reunião ordinária, convocada em data subsequente ao seu recebimento, observando-se as seguintes condições:

I - ter integralizado os créditos exigidos, conforme Inciso I do art. 9º;

II - ter sido aprovado no exame de conhecimento de língua estrangeira, segundo normas aprovadas pelo colegiado do curso;

III - possibilidade de conclusão e defesa da dissertação antes do prazo de conclusão do curso.

Parágrafo único. O prazo para a realização do exame de qualificação, fixado pelo colegiado, não pode ultrapassar 45 dias, contados a partir da data da reunião.

Art. 44. A banca encarregada do exame de qualificação, deverá ser composta por docentes doutores, sendo três titulares, dos quais um poderá ser de outra instituição, e um suplente.

§ 1º. Dos três indicados, no mínimo dois deverão integrar a banca responsável pelo ato de defesa pública da dissertação.

§ 2º. A composição da banca, proposta pelo orientador de dissertação, deverá ser aprovada pelo colegiado do curso.

Art. 45. O exame de qualificação não será público, cabendo ao candidato o direito de se pronunciar favoravelmente quanto à presença de ouvintes.

Art. 46. Cada membro da banca deverá entregar ao aluno uma cópia das sugestões referentes às reformulações a serem feitas no corpo do trabalho.

Art. 47. O aluno deverá solicitar junto ao colegiado a defesa pública de dissertação, anexando:

I - requerimento, em formulário próprio, com anuência do orientador;

II - 11 cópias da dissertação;

Art. 48. O requerimento referido no artigo anterior será apreciado pelo colegiado na primeira reunião ordinária, convocada em data subsequente ao seu recebimento, observando-se as seguintes condições:

I - ter sido aprovado no exame de qualificação;

II - possibilidade de defesa da dissertação antes do prazo de conclusão do curso.

Parágrafo único. O prazo para a realização da defesa, fixada pelo colegiado, não pode ultrapassar 45 dias, contados a partir da data da reunião.

Art. 49. A banca examinadora encarregada da defesa de dissertação, proposta pelo orientador e aprovada pelo colegiado de curso, deverá ser composta por docentes doutores, sendo três titulares e dois suplentes, observado o contido no § 1º do art. 44.

§ 1º. Um dos titulares e um suplente devem ser de outra IES.

§ 2º. O orientador de dissertação será o presidente da banca.

Art. 50. A sessão da defesa da dissertação será pública, observando-se os seguintes procedimentos:

I - exposição da dissertação feita pelo candidato em, no máximo, 30 minutos;

II - arguição de cada membro da banca por um período médio de 20 minutos, sendo assegurado ao candidato o mesmo tempo para responder a cada arguidor.

Art. 51. O resultado da defesa da dissertação será registrado em ata, assinada por todos os membros constituintes da banca, onde deverá constar uma das alternativas:

I - aprovação;

II - reprovação;

III - sugestão de reformulação, a ser apresentada no prazo máximo de 6 (seis) meses, ficando a critério da banca estipular a necessidade de nova defesa pública.

Art. 52. Os alunos regulares do MFE que não pleitearem o título de mestre através de defesa pública de dissertação podem requerer Certificado de Especialização, caso tenham obtido vinte e oito créditos, com nota igual ou superior a sete em todas as disciplinas.

TÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 53. Os casos omissos no presente regulamento serão resolvidos pelo colegiado de curso e, quando necessário, aprovados pelo CEP.

Art. 54. O presente regulamento pode ser modificado mediante aprovação por dois terços, no mínimo, da totalidade dos membros do colegiado de curso.

Art. 55. Os alunos anteriormente matriculados poderão optar pelo presente regulamento num prazo de 6 meses contados a partir da data de aprovação pelo CEP.

Art. 56. Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Dê-se ciência.

Cumpra-se.

Maringá, 22 de outubro de 1997.

Luiz Antonio de Souza,

Reitor.