

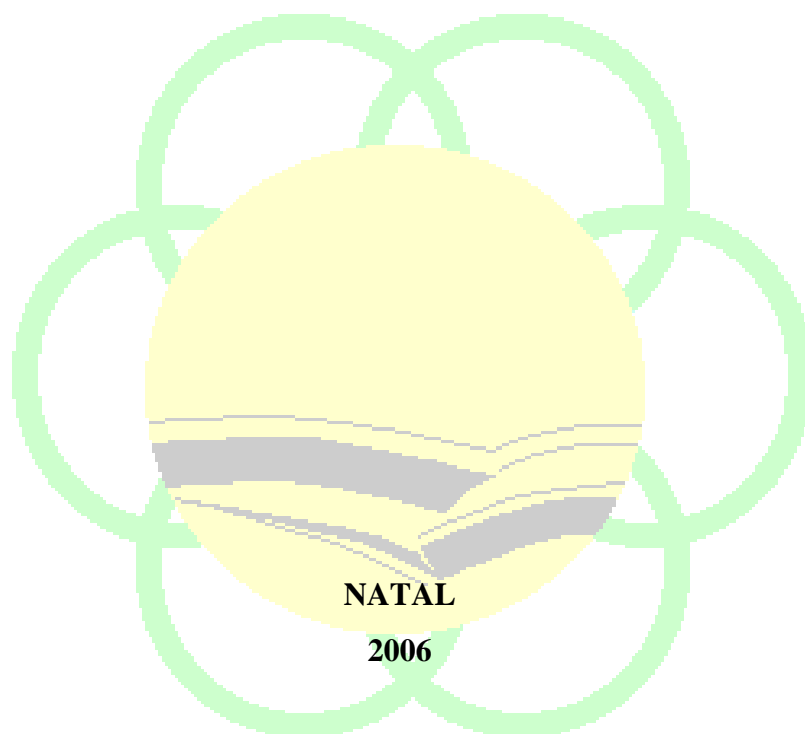
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O PERCURSO FORMATIVO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFRN: a trajetória dos egressos mestres e doutores no
período 1981 a 2005**



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MILTON JOSÉ CÂMARA DOS SANTOS

**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 apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Betânia Leite Ramalho

Natal

2006

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Divisão de Serviços

Santos, Milton José Câmara 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 / Milton José Câmara dos Santos – Natal, 2006.
168.f.

Orientadora: Profª Drª Betânia Leite Ramalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Pós-Graduação – Tese. 3. Mestre – Tese. 4. Doutor – Tese. 5. Formação – Tese. 1. Ramalho, Betânia Leite. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título

RN/BS/CCSA

CDU 378 (81) (043.3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFRN
1981 – 2005

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada em 09/11/2006,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros.

Profª Drª Betânia Leite Ramalho
Orientadora (UFRN)

Prof. Dr. Vicente de Paulo Carvalho Madeira
(Examinador Externo – UCP)

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
(Examinador Interno – UFRN)

Profª Drª Neide Varela Santiago
(Examinadora Suplente – UFRN)

Natal/RN

Dedico este trabalho aos meus pais Aauto Martins dos Santos (in memoriam) e Almerinda Câmara dos Santos, que lutaram pela minha educação, a minha esposa, filhas e irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter-me dado força e coragem para enfrentar este desafio em minha vida acadêmica.

Agradeço às minhas filhas Anália e Bruna, e todos os demais familiares pela força e incentivo que depositaram em mim.

Agradeço à Prof^a Dr^a Betânia Leite Ramalho, minha orientadora, pessoa que acreditou que eu poderia conseguir transpor mais essa barreira na minha vida, e através do incentivo, me levou a conseguir mais esse degrau acadêmico.

Agradeço à Coordenação do Programa de Pós-Graduação nas pessoas das Professoras Márcia Gurgel e Magna França que muito contribuíram com incentivo para a participação em congressos científicos e por não terem colocado empecilho na minha liberação das funções administrativas para cursar o mestrado.

Agradeço ao Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade, pelo apoio quando tramitou o processo de afastamento de minhas funções administrativas e pelo constante incentivo às minhas atividades acadêmicas

Agradeço a Prof^a Celina Maria Bezerra pelas contribuições dadas ao trabalho

A colega Cláudia Lima pela Colaboração na formatação do texto.

Agradeço a cada professor do Departamento de Educação com quem pude conviver nesta caminhada, em sala de aula ou fora dela.

Aos Amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação e Centro de Ciências Sociais Aplicadas que sempre tinham uma palavra de incentivo.

O destino não é uma questão de chance é
uma questão de escolha,
não é uma coisa a ser esperada
e sim a ser realizada (William Braz)

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	16
2 – OS ESTUDOS PÓS-GRADUADOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	22
2.1 – Base Normativa da Pós-Graduação Brasileira: o histórico Parecer CFE nº 977/1965	22
2.1.1 – Objetivos e Necessidades da Pós-Graduação	24
2.1.2 – Conceito da Pós-Graduação: lato sensu e stricto sensu	26
2.2 – O Papel da CAPES no Desenvolvimento da Pós-Graduação	27
2.2.1 – Evolução da Avaliação e do Fomento	30
2.3 – Avanços e Desafios da Pós-Graduação	32
2.4 – Os Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGs	34
3 – A PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	49
3.1 – Breve Histórico	49
3.2 – A Pós-Graduação em Educação nas Regiões Norte e Nordeste	59
3.2.1 – A Pesquisa nas Regiões Norte e Nordeste	61
3.2.2 – Panorama e Desafios Atuais	66
4 – O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN	67
4.1 – A Criação do Curso de Mestrado em Educação	68
4.2 – Estrutura Curricular	71
4.3 – Credenciamento junto a CAPES e Evolução do PPGE	73
4.4 – Criação do Doutorado em Educação	76
4.4.1 – Estrutura Curricular Inovadora	78
4.5 – O Programa de Pós-Graduação em Educação Frente às Avaliações da CAPES	83
4.6 – Trajetória dos Egressos do PPGE: anos 1981 A 2005	89
4.6.1 – Perfil e Trajetória dos Egressos Mestres do PPGE/UFRN	91
4.6.1.1 – Atuação Profissional dos Egressos Mestres após Formação	97
4.6.2 – Perfil e Trajetória dos Egressos Doutores	99
4.6.2.1 – Procedência Profissional dos Doutores ao ingressarem no PPGE	102
4.6.2.2 – Atuação dos Egressos após concluírem o Doutorado	103

5 – NOTAS CONCLUSIVAS	108
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	115

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	- CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NO PAÍS	53
GRAFICO 1	- PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO POR REGIÕES - NÍVEL MESTRADO	55
QUADRO 2	- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE COM ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA	64
GRAFICO 2	- PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO POR REGIÕES - NÍVEL DOUTORADO	56
QUADRO 3	- AVALIAÇÃO DO CME/PPGE_d	84
QUADRO 4	- COORDENADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - 1979 - 2005	89
QUADRO 5	- INSERÇÃO SOCIAL E ACADÊMICA DOS MESTRES E DOUTORES EGRESSOS DO PPGE_d	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – PROGRAMS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM CURSOS DE MESTRADOS E DOUTORADO PÚBLICO/PRIVAD	58
TABELA 02 - DISTRIBUIÇÃO DOS MESTRES EM EDUCAÇÃO FORMADOS PELO PPGED SEGUNDO O GÊNERO	91
TABELA 03 - DISTRIBUIÇÃO DOS MESTRES FORMADOS PELO PPGEd SEGUNDO A IDADE	92
TABELA 04 - DISTRIBUIÇÃO DOS MESTRES FORMADOS PELO PPGED SEGUNDO O TEMPO DE TITULAÇÃO	93
TABELA 05 - DISTRIBUIÇÃO DOS MESTRES FORMADOS PELO PPGED SEGUNDO PROCEDÊNCIA PROFISSIONAL	95
TABELA 06 - ATIVIDADE ATUAL DOS MESTRES EGRESSOS APÓS A FOMAÇÃO	97
TABELA 07 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOUTORES EM EDUCAÇÃO FORMADOS PELO PPGED SEGUNDO O GÊNERO	99
TABELA 08 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOUTORES FORMADOS PELO PPGEd SEGUNDO A IDADE	100
TABELA 09 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOUTORES FORMADOS PELO PPGED SEGUNDO PROCEDÊNCIA PROFISSIONAL	102
TABELA 10 - ATIVIDADE ATUAL DOS DOUTORES EGRESSOS APÓS A FOMAÇÃO	103

LISTA DE SIGLAS

- AID/USAID – Agency for International Development**
- AFIRSE - Association Francophone Internationale. de Recherche Scientifique en Education**
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação**
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**
- ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos**
- BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento e Econômico**
- C&T – Ciência e Tecnologia**
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológico**
- CESu – Conselho de Ensino Superior**
- CFE – Conselho Federal de Educação**
- CIERS – ED – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação**
- CMES – Conferência Mundial sobre a Educação Superior**
- CNE - Conselho Nacional de Educação**
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**
- COFECUB – Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil**
- COMCRETIDE – Comissão Coordenadora do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva**
- CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**
- COPERTIDEs – Comissão Permanente do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva**
- CTA – Conselho Técnico Administrativo da CAPES**
- CTC – Comitê Técnico Científico da CAPES**
- DAU – Departamento de Assuntos Universitários**
- DOU – Diário Oficial da União**
- EPEA –Escritório de Pesquisa Econômica e Aplicada**

EPENN – Encontro de Pesquisa de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FINEP – Fundação Nacional de Ensino e Pesquisa
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUB – Fundação Universidade de Brasília
FURRN – Fundação Regional do Rio Grande do Norte
GED – Gratificação de Estímulo a Docência
IES – Instituição de Ensino Superior
**IESAE/FGV – Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da
Fundação Getúlio Vargas**
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INPE – Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais
LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NRD – Núcleo de Referência dos Docentes
PAEF – Plano de Ação Econômica do Governo
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBDCT – Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PG – Pós-Graduação
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente
PICDT – Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnico
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEEd – Programa de Pós-Graduação em Educação
PQI – Programa de Qualificação Institucional
PROÁLCOOL – Programa Nacional do Alcool
PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROUNI – Programa de Universidade para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
**REDUC – Red Latinoamericana de Informaciona y Documentacion em
Educacion**
SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SECD – Secretaria de Educação, Cultura e Desportos
SESSU – Secretaria de Educação Superior
SNI – Serviço Nacional de Informações

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

UEP – Universidade Estadual do Pará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

**UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e a
Cultura**

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

A Pós-Graduação brasileira tem desempenhado, ao longo dos anos, um papel central na formação de quadros acadêmicos de alto nível para o desenvolvimento nacional. No âmbito da educação, na UFRN, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) é pioneiro nesse nível formativo, criado em 1977 para formar Mestres em Educação e após 17 (dezessete) anos implanta seu Doutorado. Em sua trajetória, avança e se destaca no Estado e nas Regiões Norte e Nordeste como um dos Programas com forte liderança na formação de docentes pesquisadores e demais profissionais da educação Mestres e Doutores. O presente estudo, em seu objetivo central, procura tornar público e revelar, interna e externamente o alcance que o PPGE tem assumido como importante centro de formação de pesquisadores em educação. Para tanto, definiu um recorte teórico-metodológico apoiado em questões que seja possível identificar: qual o impacto desse projeto na formação de Mestres e Doutores em educação, no período 1981/2005? Qual a trajetória dos seus egressos? Onde atuavam no momento de ingresso no Programa e onde passaram a atuar com a conquista do título? Qual a contribuição da Pós-Graduação para a formação de quadros para a própria UFRN e para as regiões do país? A pesquisa e a coleta de dados foram realizadas no próprio Programa por meio de consulta a vários documentos: projeto curricular do PPGE, resoluções, pareceres (do Programa, da UFRN e da CAPES), relatórios DATA CAPES, anais de congressos (ANPEd e ANPEd regional), fichas individuais dos egressos, além de breves entrevistas com pós-graduandos, docentes e ex-coordenadores do PPGE. O referencial teórico apoiou-se em documentos e publicações de autores que ganharam expressão nessa temática: Gatti, Cury, Fávero, Madeira, Marcondes, Horta, Saviani, entre outros. Após traçar a trajetória dos Egressos Mestres e Doutores em Educação o estudo propõe, como seu desdobramento e continuidade, a elaboração de um Sistema de Acompanhamento Acadêmico dos Egressos (SAAE), apoiado em indicadores para dar visibilidade e relevância social e acadêmica à formação de Mestres e Doutores pelo PPGE da UFRN.

Palavras Chave. Educação. Pós-Graduação. Mestre. Doutor. Formação

RESUMEN.

La Post-Graduación brasileira ha desarrollado, a lo largo de los años, un papel central en la formación de cuadros académicos de alto nivel, para el desarrollo nacional. En el contexto de la UFRN, el Programa de Post-Graduación en Educación, creado inicialmente en 1977 para formar maestros en Educación, implementando el doctorado en esa área, después de diez y siete años, es pionero. En esa trayectoria, avanza y se destaca en el Estado y en las regiones Norte y Nordeste, como uno de los programas con una fuerte liderazgo en la formación de profesores investigadores y de otros profesionales de la educación. El presente estudio tiene como objetivo central, tornar público y revelar el alcance del PPGEd como importante centro de formación de investigadores en educación. Para esa finalidad fue definido un recorte teórico-metodológico apoyados en cuestiones posibles de se identificar, tal como: ¿Cuál es el impacto de ese proyecto de formación de maestreados y doctores en educación en el periodo de 1981 a 2005?. ¿Cuál es la trayectoria de los egresados de ese proyecto de formación?. ¿ Dónde actuaban en el momento de ingreso al programa?, y ¿a dónde pasaron a actuar profesionalmente con el título de la postgraduación?. ¿Cuál es contribución de ese proyecto de Postgraduación en la formación de cuadros para la UFRN y para las regiones del país?. La investigación y la colecta de datos fueron realizadas en el mismo Programa de Postgraduación por medio de consultas a varios documentos, como: proyecto curricular, del PPGED, resoluciones, pareceres (del Programa, de la UFRN, de la CAPES), informes DATA CAPES, anuarios de congresos (ANPED y ANPED Regional), fichas individuales de los egresos, además de entrevistas con estudiantes, profesores, e ex coordinadores del PPGEd. El referencial teórico se apoyó en trabajos de autores que han ganado una expresión en esa temática, como Gatti, Cury, Fávero, Madeira, Marcondes, Horta, Sabian, entre otros. Después de trazar la trayectoria de los egresos, maestros y doctores, el estudio se propone, con sus desdoblamientos y continuidad, la elaboración de un Sistema de Control Académico de los Egresos (SCAE), apoyado en indicadores para dar visibilidad y relevancia social y académica a la formación de Maestros y Doctores por el PPGEd de la UFRN.

1 - INTRODUÇÃO

A Pós-Graduação brasileira (*stricto sensu*) completou recentemente, em 2005, quatro décadas de sua efetiva institucionalização. Esse marco histórico toma como referência o Parecer 977/65 aprovado em 03/12/1965 pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), que teve como relator o Conselheiro Newton Sucupira,

A partir de 1965 quando foi institucionalizada à luz do acima citado Parecer, a Pós-Graduação passa a assumir papel central na formação de quadros acadêmicos e de profissionais mais qualificados para as Universidades que, inclusive, é levada a redefinir seu conceito. Na concepção do chamado **Parecer Sucupira**, a Pós-Graduação torna-se, assim, na Universidade Moderna, **cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigidos pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado**, procurando proporcionar ao estudante aprofundamento do saber, permitindo ao mesmo tempo alcançar elevado padrão e competência científica ou técnico-profissional.

Uma análise, ainda que breve, sobre o percurso da Pós-Graduação nesses 40 anos nos leva a concordar com as análises otimistas do MEC/CAPES quando afirmam que esse programa tem sido uma das políticas em que é possível contabilizar ganhos importantes em relação ao investimento feito.

Tenho acompanhado a trajetória dessa política, na área da Educação, quando da minha inserção, em 1978, como funcionário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte¹, lotado no Departamento de Educação². Iniciei, então, minha trajetória de funcionário, como Agente Administrativo, assumindo o cargo de Secretário do Mestrado em Educação, em 1982. Durante 22 anos (2005) respondendo pela Secretaria do atual Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tive a oportunidade de acompanhar de perto, o percurso desse Programa, em suas diferentes épocas e fases de desenvolvimento.

Como funcionário do Departamento de Educação, graduei-me em Licenciatura em Letras pela própria UFRN, e fui estimulado a continuar minha

¹ A Universidade do Rio Grande Norte, foi criada através da Lei Estadual 2.307, de 25 de junho de 1958, na administração do governador Dinarte de Medeiros Mariz, e Federalizada através da Lei, nº 3.849 de 18 de dezembro de 1960, assinada pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek,

² A criação do primeiro curso de Pós-Graduação (*stricto sensu*) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1977, fez com que a Universidade contratasse professores e funcionários para preenchimento de vagas criadas com o novo curso.

formação. Hoje, revendo aqueles momentos, percebo que meu ambiente de trabalho foi me obrigando a me envolver, não só como funcionário, mas como alguém que está sendo **contaminado** pela ambiência de estudos e discussões acadêmicas. Assim, em 1999, fui aprovado para o Curso de Especialização em Administração Universitária, tendo elaborado uma monografia sobre **Apresentação Gráfica de Trabalhos Científicos: Dissertações e Teses**. Após um período de três anos, ainda mais entrosado nos assuntos da educação, por ossos do ofício, fui estimulado por professores do Programa, da época, a inscrever-me para o Mestrado em Educação. O desafio que estava sendo posto era em nível bem mais elevado. Como concorrer a uma disputada vaga para o Mestrado em Educação? Como ter domínio teórico-metodológico suficiente para enfrentar uma seleção que exige conhecimento formal da área de educação? Passei a cursar algumas disciplinas do Programa como aluno especial, mas fui reprovado na primeira seleção, embora estivesse motivado para desenvolver o projeto proposto para o mestrado: estudar, analisar e revelar a trajetória do PPGEd da UFRN e de seus egressos em sua recente história. Fui aprovado na segunda tentativa, na seleção de 2003, tendo amadurecido melhor as idéias iniciais sobre o tema da dissertação, um assunto bem familiar para mim, mas nem por isso fácil de ser estudado no rigor da produção científica.

Nessa minha trajetória como funcionário e secretário do PPGEd conheci, de perto, o seu corpo docente e os discentes que por ele passaram a ponto de saber, de cor, nome e várias referências desse grupo de docentes e Pós-Graduandos em formação. Vivenciei a trajetória institucional desse Programa, seus desafios e dificuldades para chegar ao atual nível de consolidação traduzido pelo avanço de sua pesquisa, produção científica e o expressivo número de dissertações (344) e teses (142) defendidas, ao longo dos seus 28 anos.

Posso afirmar que fui um dos poucos funcionários da UFRN que teve a oportunidade de vivenciar uma experiência como secretário de Programa de Pós-Graduação e, ao mesmo tempo, ser incluído e também formado por esse projeto.

A presente dissertação, ao propor sistematizar a história do PPGEd e analisar a trajetória dos mestres e doutores em educação, entre os anos 1981 a 2005, procura também sistematizar e formalizar o percurso dessa importante escola de formação de pesquisadores, dando ênfase ao seu avançado perfil de curso que não apenas forma, quadros acadêmicos, mas que se insere, se destaca e atua no contexto da educação do estado, da região e do país. Nesse sentido, procuramos

revelar o impacto social e acadêmico do PPGEd e seu projeto político-educativo liderando um contingente de professores pesquisadores, fortemente comprometidos com a causa da educação democrática e emancipadora.

O Rio Grande do Norte tem um histórico social, político e educacional diferenciado pela coragem com que enfrentou as adversidades sócio-políticas-educacionais e as ordens estabelecidas, sendo pioneiro em várias iniciativas como a **Campanha de pé no chão também se aprende a ler**, a experiência de Angicos ao implantar o **Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos**, as **Escolas Radiofônicas**, entre outras.

Criado em 1977, o Curso de Mestrado em Educação da UFRN teve sua primeira turma iniciada em 1978. O referido Curso surgiu no período do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG – 1975 / 1980), em que se articulava com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Assim que a Pós-Graduação começa a ser organizada para atender ao Sistema de Ensino Superior, razão pela qual, a Pós-Graduação desse período tinha como uma de suas metas principais a capacitação dos docentes para atuarem nas Universidades brasileiras em franco processo de desenvolvimento.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN conta hoje com 203 alunos, distribuídos em 08 (oito) linhas de pesquisas: Formação e Profissionalização Docente; Educação Matemática; Estratégia do Pensamento e Produção do Conhecimento; Educação, Linguagens e Formação do Leitor; Cultura e História da Educação; Práticas Pedagógicas e Currículo; Política e Práxis da Educação e Corporeidade e Educação. Pela amplitude desse campo de estudos e pesquisas já se tem uma idéia do quanto o PPGEd tem de Programa aberto ao diálogo com diferentes temáticas do complexo campo da educação, e áreas afins, sem certamente perder sua especificidade.

Ao longo desse estudo vamos constatar a importante atuação do PPGEd como espaço para a qualificação de muitos docentes da própria UFRN e de Instituições do Norte e Nordeste, seja por meio dos programas de qualificação de quadros para as Universidades e Instituições de Ensino Superior e Pós-Graduação, (PICDT, PQI, PROCAD e Convênios entre Programas) ou formação de docentes da Educação Básica.

Considerando a problemática em que se insere a Pós-Graduação em Educação no país e no Rio Grande do Norte, o presente estudo procura revelar e sistematizar a trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, destacando o alcance deste, na formação de mestres e doutores para o ensino superior, sua contribuição científica na área de educação e de seus profissionais. Procuramos revelar o impacto social e acadêmico do PPGEEd em seus quase trinta anos. Situando o estudo no percurso histórico-acadêmico trilhado pelo PPGEEd, as questões objeto do presente estudo são assim apresentadas:

- a) Qual o percurso formativo do PPGEEd em sua história?
- b) *Qual a trajetória dos egressos Mestres e Doutores do PPGEEd da UFRN, período 1981 – 2005?*
- c) *Onde esses egressos atuavam no momento de ingresso no Programa e onde passaram a atuar com a conquista do título?*
- d) *Qual a contribuição do Programa para a formação de quadros para a própria UFRN e para as regiões do país?*

A partir dessa sistematização e análise da trajetória desses profissionais o Programa terá informações seguras para conhecer o seu impacto acadêmico e social como instância formativa de pesquisadores no estado do RN, na região e no país. Esperamos, no entanto, que o alcance conseguido com a formação de mestres e doutores repercuta bem na qualidade da educação que está sendo oferecida à sociedade.

A parte empírica do estudo foi realizada no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio de pesquisa a vários documentos: Projeto Curricular do PPGEEd, Resoluções, Pareceres (do Programa e da UFRN), Relatórios DATACAPES, Anais de Congressos, Fichas Individuais de Alunos, e informações obtidas a partir de consultas aos pós-graduandos, o que gerou breves entrevistas e depoimentos prestados por ex-coordenadores e professores do Programa. O referencial teórico está apoiado em documentos e estudos que abordam a questão da pesquisa, da Pós-Graduação e da educação. Foram várias as fontes consultadas: MEC, CAPES, CNPq, INEP, ANPEd, Planos Nacionais de Pós-Graduação, além da consulta a várias publicações que tratam da política da Pós-Graduação do país, em seus diferentes momentos e a autores que ganharam expressão no cenário nacional e regional ao estudar o assunto: Gatti, Cury, Fávero, Fernando, Madeira, Ramalho,

Andrade, Saviani e Machado, entre outros. Outro ponto importante para nosso trabalho dá-se com a nossa participação em 03 (três) Encontros de Pesquisa das regiões Norte e Nordeste -EPENN, e 03 (três) Reuniões Anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), nos quais apresentando trabalho, ou mesmo como participante, pude assistir a palestras de grandes autoridades na área da Educação do país e do exterior. Conhecer a dinâmica e organização dos pesquisadores nesses eventos e fóruns, como nesses dois importantes congressos, foi marcante para ampliar minha compreensão a respeito da educação como área de conhecimento e da pós-graduação como propulsora do desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores.

Segundo as agências de fomento – CAPES/CNPq – pouco se conhece, ainda hoje, sobre os estudantes e os egressos dos Programas de Mestrado e Doutorado no país. Sabe-se que essa formação tem crescido fortemente desde 1994, acentuando o crescimento dos mestrandos e doutorandos no país, crescimento este que ocorre, no conjunto do país, de forma desequilibrada.

A presente dissertação volta-se para revelar e acompanhar o alcance que o PPGED/UFRN logrou, como formador de Mestres e Doutores em Educação. Nessa perspectiva, o estudo sugere a implantação, no PPGED, de um sistema para acompanhamento de seus Egressos, entendendo que o acompanhamento de seus ex-alunos é um subsídio indispensável para revelar o impacto social e acadêmico dos Programas de Pós-Graduação.

Em sua estrutura organizativa, essa dissertação está dividida em 05 (cinco) capítulos. Iniciamos com esta Introdução que apresenta o trabalho de forma panorâmica, revelando a problemática estudada, as questões objeto do estudo e o procedimento teórico-metodológico adotado. No segundo capítulo, intitulado **Os Estudos Pós-Graduados no Brasil: breve histórico**, abordamos a criação da Pós-Graduação no país, destacando o parecer Sucupira 977/65, enfocando seus objetivos, necessidades da Pós-Graduação e os conceitos de Pós-Graduação. Destacamos ainda o papel da CAPES e os cinco PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação), como orientadores das políticas implementadas frente ao contexto social, político e educacional dos anos 1975 aos dias atuais. No terceiro capítulo denominado **A Pós-Graduação na área de Educação**, procuramos historiar, ainda que brevemente, esse projeto dando ênfase ao contexto em que surge e se desenvolve para formar Mestres e Doutores em Educação no país. Procuramos

revelar aspectos do processo de expansão e do crescimento desequilibrado da Pós-Graduação em Educação, no conjunto das regiões, dando ênfase ao seu percurso e desafios. No quarto capítulo intitulado “O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN”, enfocamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, destacando a criação do curso de Mestrado em Educação, em 1977, a sua estrutura curricular, a passagem do Mestrado em Educação para Programa de Pós-Graduação em Educação, em 1994, um projeto ousado e inovador que inicialmente incorporou os três níveis de formação do Pós-Graduando: Especialização, Mestrado e Doutorado. A partir de então analisamos a trajetória dos egressos mestres (1981 – 2005) e doutores (1997 – 2005) e a importância acadêmica e profissional que essa formação propiciou para aqueles que se formaram nos períodos em questão, No último Capítulo, em Notas Conclusivas, fazemos um comentário argumentativo, revelando o impacto que alcançou o PPGEd em seus quase 30 anos de existência, seja no âmbito social, educacional e acadêmico da própria UFRN, do Estado Rio Grande do Norte e das regiões Norte e Nordeste.

2 – OS ESTUDOS PÓS-GRADUADOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

De origem recente, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), considerando sua abrangência nacional como sistema integrado, foi empreendido há pouco mais de uma geração. No entanto, tal constatação deve ser severamente considerada em razão de que, se muito foi feito, nas últimas quatro décadas, muito mais resta por fazer: paradoxalmente, o Brasil, à medida que conta com um sistema Pós-Graduando reconhecidamente avançado, ainda não encontrou soluções para os graves problemas sociais e econômicos, caracterizando-se como um dos países em que mais se evidenciam os contrastes, desequilíbrios e desigualdades sociais, econômicas e, conseqüentemente educacionais. É, portanto, no contexto de um país que avança driblando o baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) que a Pós-Graduação surge, se instala, avança e alcança em nosso país resultados animadores, por retratar um sistema estratégico para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação.

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, enfocando também o papel que a CAPES assumiu e assume no âmbito desse Programa formativo.

Hoje o SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) não apenas apresenta uma expressiva riqueza e substancial diversidade no perfil de suas áreas de conhecimento, como também exhibe pontos de excelência compatíveis com seus equivalentes em nível internacional (VELLOSO, 2002 apud MELO, 2004). No entanto, ao se focar o contexto social, político e econômico em que a Pós-Graduação se insere, fica evidente que esse otimismo deve ser ponderado.

2.1 – Base Normativa da Pós-Graduação Brasileira: o histórico Parecer CFE nº 977/1965

A iniciativa para se formalizar a Pós-Graduação no país acontece no mandato do Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda (14/4/1964 a 10/6/1966), do Governo Castelo Branco. Este convoca o Conselho de Ensino Superior para definir e regulamentar os cursos de Pós-Graduação nas universidades brasileiras, em razão

do seguinte comentário da época: **necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de Pós-Graduação em nosso ensino superior**, cuja institucionalização e regulamentação viriam superar **a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos** (MEC, Parecer 977/65. p. 01, 1965). Fazem parte, do acima citado Conselho, personalidades altamente significativas, como: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas.

Como já afirmamos, a institucionalização da Pós-Graduação (PG) no Brasil se inicia nas Universidades Brasileiras com a aprovação do Parecer 977/1965³. Para muitos, a Pós-Graduação no Brasil tem até sua “**Carta de descobrimento**” à maneira da de Vaz de Caminha, ou mesmo uma verdadeira certidão de batismo, com data de 03/12/1965, no histórico e famoso parecer Sucupira (Parecer 977/65), aprovado pelo então Conselho Federal de Ensino. Segundo Cury (RBE, 2005, p.10). “Pode-se afirmar que, do ponto de vista doutrinário, normativo, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão única, referência sistemática da Pós-Graduação em nosso país”. Neste período o país já contava no conjunto das diversas áreas de conhecimento com 38 estudos pós-graduados, sendo classificados 27 com o nível de Mestrado e 11 em nível de Doutorado.

O citado parecer apóia-se, inicialmente, no art. 69 da LDB nº 4.024 de 20/12/1961 que trata da competência dos estabelecimentos de ensino superior no que se refere a oferta de cursos:

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 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 (CURY, RBE, 2005, p. 10).

³ Anexo A - Parecer 977/1965

Embora o citado artigo do Parecer 977/65 faça a distinção das modalidades de cursos tutelados pelos estabelecimentos de Ensino Superior: a Graduação, a Pós-Graduação e a Especialização, não fica definida de que natureza da Pós-Graduação se fala o que **dá margem à iniciativa criadora das universidades** (Anexo A, p. 7). Essa foi uma das justificativas para se formalizar e normatizar a formação Pós-Graduada no país.

O Parecer se organiza a partir de sete tópicos: a origem da Pós-Graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo da Pós-Graduação nos Estados Unidos, a Pós-Graduação na LDB de 1961, a Pós-Graduação e o Estatuto do Magistério, e a definição e caracterização da Pós-Graduação.

Em razão da importância que esse documento representa para a compreensão da história e do desenvolvimento da Pós-Graduação, passaremos a destacar alguns tópicos que nos ajudam a compreender sua permanência ao longo dos anos e o papel que esse documento assumiu e assume, ainda hoje na construção da identidade pós-graduada no país.

2.1.1. Objetivos e Necessidades da Pós-Graduação

Segundo esse Parecer (MEC, Parecer 977/65), os objetivos da Pós-Graduação se centrariam na formação tanto de um corpo docente preparado e competente, quanto na formação de pesquisadores de alto nível, e na qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional. A Pós-Graduação deveria ter lugar na universidade, na medida em que é **integrante do complexo universitário necessário à realização dos fins essenciais da universidade** (Anexo A, pág. 01).

No que diz respeito à necessidade da Pós-Graduação, o Parecer aponta para o **extraordinário progresso do saber em todos os setores** (Anexo A, p. 03). O citado documento destaca **a impossibilidade do treinamento completo para os profissionais nos cursos de graduação, nos quais os conhecimentos básicos de sua ciência e profissão são repassados** (op. cit. p. 03). Nesse sentido, mostra “a necessidade de estudos Pós-Graduados para a formação desses profissionais com competência científica para o desenvolvimento de suas profissões. Justifica que o aumento de 02 ou 03 anos na duração dos cursos de graduação, para uma

qualificação mais apurada levaria ao governo um aumento expressivo de despesas nesses cursos, ainda que tinha que se levar em conta se todos os alunos da graduação queriam ou tinham o perfil adequado para formação científica de um técnico de alto padrão”. (Anexo A. p. 03)

A criação da Pós-Graduação, em seu momento histórico, político econômico, vem atender à necessidade do crescimento industrial no país, que precisaria formar mão de obra qualificada para o desenvolvimento de novas tecnologias para a indústria e atender à pretensão dos estudantes que desejariam completar sua formação de pesquisador. Com isso a universidade atinge seu objetivo de pesquisa, ensino e extensão como um local da cúpula dos estudos avançados exigidos pelas condições da pesquisa científica, para todas as áreas do conhecimento.

O Decreto para a instalação da Pós-Graduação aponta, em síntese, para os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistemas de cursos de Pós-Graduação: 1) formar um professorado competente que possa atender á 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.

A institucionalização dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, sobretudo de Mestrado, se deu para a formação de professores, visando atender à expansão do ensino superior no país. Essa formação era necessária para a manutenção dos cursos de graduação, uma necessidade que em muitas Instituições de Ensino Superior se aplica até hoje. Além da clientela dos professores universitários, os técnicos das Secretarias de Educação, Ministérios e outros órgãos, foram os principais alvos da Pós-Graduação nas décadas de 70 e 80.

Já num outro momento, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a demanda por formação *stricto sensu* passa a ser um grande desafio para a manutenção do status de Universidade de muitas Instituições. O artigo 52 da referida Lei (BRASIL, MEC. 1996) estabelece o seguinte:

As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Pelo exposto, podemos perceber que a relevância da Pós-Graduação, ao longo dos anos vai ao encontro do que é apresentado no Parecer 977/1965, tornando esse documento um importante instrumento norteador da trajetória da Pós-Graduação nos últimos 40 anos.

2.1.2. Conceito da Pós-Graduação: *lato sensu* e *stricto sensu*

No que diz respeito ao conceito de Pós-Graduação, o Parecer 977/1965 precisa a natureza da mesma. Começa por distinguir a Pós-Graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*. O grau *lato sensu* indica todo e qualquer curso que se segue à graduação. Algumas vezes são oferecidos sob forma de extensão, mas comumente são oferecidos como aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação, os quais visam o aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Já os Cursos de Mestrado e Doutorado, definidos como *stricto sensu*, possuem um objetivo próprio. Diferente da graduação que tem uma formação profissional, a Pós-Graduação *stricto sensu* volta-se para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

O que difere a Pós-Graduação *stricto sensu* da *lato sensu* é que na *stricto sensu* a pesquisa é o elemento definidor, que determina o objetivo a ser alcançado. A Pós-Graduação *stricto sensu* realiza os fins essenciais da universidade, por atender a estudos e pesquisas necessários, de modo regular, permanente e propiciando um grau acadêmico que deverá ser de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento. Ao mesmo tempo, atuam nos setores

profissionais e têm objetivo essencialmente científico. Já a Especialização tem sentido eminentemente prático/profissional.

No Brasil, já se institucionalizou que os chamados Programas de Pós-Graduação referem-se ao projeto formativo que envolve Mestrado ou Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*). Isso se dá pelo fato do Programa ser essencialmente acadêmico e englobar o ensino e a pesquisa, enquanto a denominação de Curso de Especialização ou Aperfeiçoamento (*lato sensu*) está ligado somente ao ensino em um curso. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de Mestrado, de Doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado.

Um outro dado que os diferencia está no acompanhamento, Avaliação dos Programas que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação sob a tutela da CAPES/MEC.

2.2 – O Papel da CAPES no Desenvolvimento da Pós-Graduação

O alvorecer da Pós-Graduação brasileira correlaciona-se à criação da CAPES no início da década de 50. Em 1951 segundo Cury (RBE, 2005) **decola a iniciativa de Anísio Teixeira, criando, junto ao Ministério da Educação e Saúde, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Assim, o governo do Presidente Getúlio Vargas, em 11 de junho de 1951, assina o Decreto de criação da CAPES (Decreto nº 29.741), 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 visavam o desenvolvimento do país**⁴. O momento dessa criação

[...] deve ser avaliado em perspectiva histórica: era o início do segundo governo Vargas, com a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. A ênfase à industrialização pesada e à complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de

⁴ Neste período surgiram várias instituições e agências públicas, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDES), e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

atividade: cientistas qualificados em física, matemática, química, biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais, entre outros” (CAPES, 50 anos, Brasília: 2002, p. 17).

O professor Anísio Spinola Teixeira na condição de presidente da CAPES, instigado pela visão de futuro que lhe era peculiar, implanta em 1953, o Programa Universitário em que concede, inicialmente, 79 bolsas de estudo para a capacitação de professores de diferentes áreas do conhecimento (2 para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior). No ano seguinte, essa concessão quase duplica (155 bolsas: 32 para formação no país, 51 de aperfeiçoamento no país e 72 no exterior), ficando, portanto, instituído o maior programa de capacitação de docentes para as Universidades de todo o país, representando, também, uma oportunidade de interação entre pares da comunidade acadêmica.(CAPES, 50 anos, Brasília: 2002).

O aparecimento tardio da Universidade no Brasil, que só ocorreu há mais de quatrocentos anos após a chegada dos colonizadores portugueses, e muito depois das universidades da América espanhola, contribuiu para o tardio aparecimento da Pós-Graduação no país. As atividades de pesquisa científica, até o início do século XX, eram incipientes e representavam o esforço individual ou de pequenos grupos ligados ao segmento acadêmico. Estes formaram as primeiras sociedades científicas no Brasil: Academia Brasileira de Ciências (1919) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1949). No entanto, o exercício profissional de atividades de pesquisa e o esforço organizativo da ciência brasileira só apareceram de forma institucionalizada nos anos 1960.

O surgimento da Universidade de Brasília (UnB), em 1961 com um projeto arrojado de uma instituição que introduzia o conceito de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, o conceito de departamento como unidade mínima acadêmica, o regime de trabalho em dedicação exclusiva e a Pós-Graduação como parte regular da atividade institucional, foi sem dúvida um marco para a Pós-Graduação no país, antecedendo à sua regulamentação que só ocorre em 1965 com o Parecer do CFE nº 977/65. A experiência da Universidade de Brasília (UnB) inspirou a Reforma Universitária de 1968, tendo sido esta um marco histórico do desenvolvimento do sistema de Pós-Graduação hoje existente no Brasil, e que tem sido considerado por especialistas, como o melhor da América Latina.

Como afirma Cury (RBE, 2005, p. 09):

A Universidade de Brasília (UnB), criada através da lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961, nessa Universidade a Pós-Graduação tornou-se uma atividade institucional. Pode-se ler no art. 9 dessa lei: A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I – Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes;
- b) formar pesquisadores e especialistas; e
- c) dar cursos de Pós-Graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II – As Faculdades, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica;
- b) ministrar cursos de especialização e Pós-Graduação;
- c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Em 30 de setembro de 1964, o decreto nº 54.356, assinado pelo presidente Castelo Branco e ministro Flávio Suplicy Lacerda, dispõe sobre a atual Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Nesse decreto vê-se que, entre os objetivos da CAPES, está a concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro.

Ao longo dos seus 54 anos (2005), o êxito da CAPES⁵, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tem se expressado na expansão e consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em todos os estados da federação – uma das maiores conquistas da nossa política educacional e de Ciência & Tecnologia. Atualmente, o país conta com 2.284 programas de Pós-Graduação, que respondem pela oferta de 2.067 cursos de Mestrados e de 1.180 de Doutorado. (CAPES, site: www.capes.gov.br, 2006).

As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: a) avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimento na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional.

⁵ Em maio de 1964 a CAPES era transformada , de Comissão em Coordenação, e junto com a nova designação, assumia uma nova condição institucional: o Decreto nº 53.932, integrou-a à estrutura do MEC, vinculando-a à política da educação superior do país através da diretoria do ensino superior, a DESu. (CAPES, 50 anos. Brasília: 2002).

A partir de 1974 a CAPES passa por uma reestruturação, através do Decreto-Lei 74.299 de julho de 1974. Já na Administração de Darcy Closs a agência passou a ter status de órgão central de direção superior, dotada de autonomia administrativa e financeira com suas atribuições estabelecidas de acordo com as diretrizes fixadas pelo I PNPG. Nessa reestruturação foi criado o CTA (Conselho Técnico Administrativo)⁶, em substituição ao Conselho Deliberativo como instâncias mais elevadas de decisões.

2.2.1. Evolução da Avaliação e do Fomento

A Pós-Graduação brasileira é vista como o projeto de médio e longo prazo de maior sucesso na educação deste país, havendo consenso a esse respeito nas afirmações que reconhecem que isto tudo é fruto de uma avaliação criteriosa, feita através da CAPES, na qual o SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) é um eixo estratégico de desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal e a avaliação da CAPES é um meio de formulação de políticas que permitem atender a objetivos que são da sociedade como um todo. O processo de avaliação é fundamentado na análise de quesitos e itens, e é operacionalizado por docentes da comunidade científica das áreas de conhecimento (pares). No período de 1976-1997, os cursos foram avaliados através de conceitos que variavam de **A** a **E**. A partir de 1998 a escala de conceituação mudou para o sistema numérico de 1 a 7, em que se tem uma escala para Programas diferentes com perfil nacional (1 a 5) e internacional (6 e 7).

A Avaliação da Pós-Graduação, a partir de sua implantação em 1976, vem evoluindo conjuntamente com os Programas, permitindo que a CAPES cumpra um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, sendo sua contribuição⁷ essencial para:

⁶ Ao contrário do antigo Conselho quase executivo o CTA (Conselho Técnico Administrativo) assumiu funções deliberativas, atuando mais na análise e sugestões de políticas, além de ser presidido pelo próprio diretor-geral da agência.

⁷ Embora possamos concordar com o importante papel que a avaliação CAPES exerce no cenário da Pós-Graduação brasileira, a relação Avaliação-Programas-Áreas de Conhecimento não foi tão pacífica e consensual. Muito pelo contrário: houve momentos em que a imposição do modelo centrado em indicadores lineares, homogeneizante e critérios distanciados da nossa realidade mais puniu que formou. A área de Educação foi bastante afetada principalmente nas avaliações dos biênios 1996-1997 e 1998-1999. Até hoje a avaliação CAPES na área de Educação é objeto de muita discussão. Recomendamos as leituras das

- a) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- b) contribuir para o aprimoramento de cada programa de Pós-Graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão externa 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;
- c) dotar o país de um eficiente banco de dados da atual situação e evolução da Pós-Graduação;
- d) estabelecer o padrão de qualidade exigido desse nível de ensino e identificar os programas que atendem a tal padrão;
- e) fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros – exigência legal que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação;
- f) contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- g) 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.

A Avaliação da Pós-Graduação abrange os seguintes processos conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições das diferentes regiões do país:

- a) Avaliação dos programas de Pós-Graduação – processo que culmina na realização da Avaliação Trienal, em que são criteriosamente avaliados todos os programas que integram o Aplicativo para Propostas de Cursos Novos, APNC, no triênio imediatamente anterior ao ano de sua realização.
- b) Avaliação das propostas de novos cursos de Mestrado e Doutorado – processo regido pelos mesmos critérios e parâmetros básicos utilizados na avaliação trienal, cuja finalidade é verificar se tais cursos atendem ao padrão de qualidade requerido para que venham a obter a autorização ou reconhecimento do MEC. Os cursos aprovados passam a integrar o APCN e ter suas atividades sistematicamente acompanhadas e avaliadas pela CAPES. (CAPES, 2006).

Hoje a CAPES é o órgão de fomento mais atuante junto à Pós-Graduação, concedendo bolsas de estudos para formação, principalmente de doutores e pós-doutorado no país e no exterior, uma política que ampliou fortemente a cooperação

nacional e internacional, ao fomentar o intercâmbio de estudantes e pesquisadores em todas as áreas do conhecimento.

A CAPES vem aumentando, nos últimos anos, o número de bolsas no país na tentativa de suprir o decréscimo ocorrido em 1995 por parte do CNPq, em torno de quase 5.000 (cinco mil) bolsas. Já em relação às bolsas no exterior de doutorado pleno, o número vem diminuindo em razão da oferta de capacitação no país, e incentivo ao doutorado-sanduiche e ao pós-doutorado.

Apesar de uma visão otimista, a política de Pós-Graduação *stricto sensu* tem revelado forte debilidade quando não consegue oportunizar o crescimento da Pós-Graduação entre o conjunto das regiões e seus estados. A grande assimetria regional dos Programas de Pós-Graduação no país, ainda hoje é visível, onde o Sudeste detém mais de 50% dos Programas de Pós-Graduação do país e recebe o maior número de bolsas e financiamento para pesquisas. Mesmo com uma taxa de crescimento maior das regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Nordeste em detrimento da região Sudeste, na década de 90, tal avanço não foi suficiente para alterar as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados.

2.3 – Avanços e Desafios da Pós-Graduação

A Pós-Graduação brasileira a partir do Parecer CFE nº 977/65, cresceu e se desenvolveu apoiada por uma política indutora de recursos e com normativas definidas pelos seus Planos Nacionais de Pós-Graduação, (incluindo-se seu programa de avaliação) elaborados pela CAPES no período de 1976 a 2005. Segundo Ramalho e Madeira, (RBE, 2005 p.72) :

Nos anos de 1970, no regime militar, a Pós-Graduação cresceu no país por uma pressão natural da expansão do ensino superior, resultante do próprio pacto político de sustentação do governo. Tratava-se de qualificar os quadros docentes, relativamente improvisados, para responder ao desafio da grande expansão do ensino de graduação, especialmente no sistema federal, e de modo particular no Norte e Nordeste. A Pós-Graduação destacava-se como o mecanismo de formação dos “mestres” que garantiria a qualidade acadêmica e didática do ensino do então chamado terceiro grau. Foi o tempo dos mestrados. Fez-se o primeiro plano nacional para uma articulação coerente do desenvolvimento da Pós-Graduação.

O avanço maior da Pós-Graduação vem acontecer a partir da década de 1980, quando começam as mudanças e a implantação de vários programas de Doutorado no país. Destaca-se, nessa década, a preocupação com a evolução do sistema, o desequilíbrio regional e a pressão da demanda por esse nível de formação. A CAPES procurou atender a essas reivindicações investindo: a) na expansão do sistema; b) na diversificação do modelo de Pós-Graduação; c) em mudanças no processo de avaliação e d) na inserção internacional da Pós-Graduação. Apesar dessas medidas anunciadas, observa-se que a formação da pesquisa, de forma institucionalizada, requer um campo de competência e condições variadas. São vários os requisitos que a tornam um processo complexo para ser universalizado.

A Pós-Graduação hoje, apesar da elevada demanda e das desigualdades sociais, econômicas e educacionais do país, vem alcançando de forma positiva seu principal objetivo: a formação de recursos humanos para as universidades e instituições de ensino e pesquisa. Sua concepção está definitivamente integrada à idéia de pesquisa, desde o seu surgimento, sendo esse Programa responsável pela maior parte da produção científica brasileira e responsável pelo seu crescimento qualitativo e quantitativo nos últimos 40 anos.

Os percalços da educação brasileira têm um contraponto no sistema de Pós-Graduação cujo desempenho, nas últimas quatro décadas, encontrou paralelo em poucos países do mundo. O número de cursos vem crescendo a uma taxa de 8,6% ao ano. Hoje o Brasil dispõe de quase 3 mil cursos reconhecidos pelo MEC/CAPES. Em 2003⁸, eles formaram 27.630 (vinte e sete mil, seiscentos e trinta) mestres e 8.094 (oito mil e noventa e quatro) doutores que compõem o arcabouço de pesquisa que faz o Brasil responder por 45% de toda a produção científica da América Latina.

Uma análise mais cuidadosa do crescimento numérico do SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) mostra uma série de pontos de fragilidade, revelando que o crescimento do SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) tem ocorrido de forma essencialmente espontânea, sem obedecer a um planejamento estratégico. Assim, não é de estranhar que entre as distorções mais freqüentemente apontadas no SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) esteja sua extrema concentração geográfica na região Sudeste e, em especial, no estado de São Paulo. Como bem

⁸ 2003, foi o ano da última atualização da avaliação feita pela CAPES, (triênio 2001, 2002 e 2003) tendo em vista que o triênio 2004 – 2006 será o período da próxima avaliação.

aponta criticamente Melo (2004), ao revelar as condições diferenciadas e o contexto sócio-econômico e histórico em que se inserem os Programas em Universidades com estágios de desenvolvimento diferenciados e condições de sobrevivência igualmente diferentes. Na análise de Melo (2004, p. 5):

É regra básica do mundo acadêmico que competência atrai competência, um efeito em muito multiplicado se a isso se soma uma estabilidade ímpar de recursos como aquela comparativamente oferecida pela FAPESP, fundação de apoio à pesquisa paulista com invejáveis (e de fato invejados) orçamento anuais

2.4 – Os Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPGs

No contexto de um país regido por militares, embora implantada seguindo o espírito do projeto militar do **Brasil Grande** e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, a Pós-Graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica do país.

Uma análise, ainda que superficial, dos Planos Nacionais de Pós-Graduação nos possibilita compreender que em raro caso da história da educação brasileira, os Planos Nacionais se constituíram, de fato, num instrumento de política, como ocorreu com a política adotada para a Pós-Graduação, em que **as ações do governo guardaram suficiente coerência com os objetivos e metas declarados nos planos** (Cury, RBE, 2005, p. 18).

Por outro lado, ao analisarmos as intenções e metas preconizadas em cada plano vamos compreendendo as razões da Pós-Graduação, principalmente em Educação, ter tomado o rumo que tomou, no conjunto do país. Assim, se pode compreender o tão propagado avanço e o desequilíbrio desse nível formativo entre as regiões e os estados da federação.

I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1980)

O primeiro Plano é parte de um planejamento estatal, integrado, em que a Pós-Graduação se articula com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT). Assim é que a Pós-Graduação Nacional começa a ser organizada para atender às necessidades

de um sistema de ensino superior que precisa crescer e expandir-se. Portanto esse primeiro plano volta-se principalmente para:

- Capacitar docentes das universidades;
- Integrar as atividades de Pós-Graduação dentro de própria universidade;
- Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades, garantindo-lhe financiamento estável;
- Planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Essa expansão visando à capacitação docente dá-se por um conjunto de medidas e apoio induzidos para tal fim: a concessão de bolsas de estudos, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e um volume considerável de recursos para garantir a contratação de professores doutores do exterior. A parte de infra-estrutura como a compra de equipamentos, aparelhamento dos laboratórios, a construção de novos prédios e demais aquisições de recursos para apoiar as condições de ampliação da Pós-Graduação fizeram parte de uma elevada concentração de investimentos e apoios aos cursos do eixo sul-sudeste. Segundo Ramalho e Carvalho (RBE, 2005, p.72):

O 1º Plano Nacional de Pós-Graduação foi implantado com abundantes recursos governamentais em relação à demanda relativamente reduzida. Dir-se-ia que nem foi possível aproveitar como se deveria as verbas disponíveis, pela falta de capacidade instalada. Naturalmente, por fatores estruturais e mesmo geopolíticos, a região Sudeste absorveu a maior parcela dessas verbas, fato que repercute ainda hoje na sua posição consolidada. Mas não se pode negar a atenção dispensada às regiões periféricas para a criação dos primeiros cursos de mestrado.

II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)

Criado através da SESu (Secretaria de Educação Superior) que substituiu o DAU (Departamento de Assuntos Universitários), a CAPES teve a responsabilidade de assessorar este órgão na elaboração do II PNPG.

Num momento de crise política já sinalizando para o ocaso dos governos militares, este segundo Plano vem dar continuidade à política implantada no I Plano, garantindo recursos financeiros para dar continuidade ao avanço do sistema Pós-

Graduado. Este plano pretende se harmonizar com as orientações do II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) e do II PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) (1980 -1985), que tem como objetivo central a formação de recursos humanos qualificados, para atendimento dos setores público e privado.

Destaca-se a ênfase na qualidade do ensino superior e da Pós-Graduação, procurando adequar Pós-Graduação às necessidades do país em termos de produção, ciência e tecnologia, tornando bastante evidente sua vinculação com o setor produtivo. Dentre as prioridades estabelecidas destaca-se a institucionalização da avaliação na CAPES (existente desde 1976), agora passando a ser organizada de forma mais estruturada.

III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (1986-1989)

É implantado num momento de forte crise econômica, coincidindo com o primeiro governo civil da Nova República e com a retomada do processo de redemocratização política do país. Surge com maior força em razão da decisão da institucionalização da Pesquisa como elemento indissociável da Pós-Graduação e sua integração no Sistema Nacional de Tecnologia. A universidade pública foi considerada um local privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando-se seu papel no desenvolvimento nacional.

Destaca-se neste Plano o duplo papel da Pós-Graduação ao defender que além de formar recursos humanos para as universidades, por meio da pesquisa e das propostas de solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos vinculados ao desenvolvimento, a formação de cientistas deve voltar-se para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, considerando que a sociedade e o governo pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no século XXI.

O III PNPG traz medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como, destacar nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e a Pós-Graduação reestruturar a carreira docente e valorizar a produção científica, tanto para o ingresso como para a promoção nas IES.

Assim que, segundo as definições da época, a política de Pós-Graduação no Brasil tentou, inicialmente, capacitar os docentes das suas Universidades; depois preocupou-se com o desempenho do sistema de Pós-Graduação e, finalmente, com

o desenvolvimento da atividade de pesquisa procurando articulá-la com as prioridades nacionais.

IV PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Embora não tenha sido formalizado um quarto Plano, em 1996, a CAPES, ciente da necessidade de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, formulou uma pauta de trabalho. Foi realizado portanto um seminário sobre problemas e perspectivas da Pós-Graduação nacional, tendo sido constituída uma comissão executiva para organizar o mesmo.

No final de 1996 acontece o Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, com a participação de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, representantes de órgãos públicos e agências de fomento.

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediram que o documento final se concretizasse num efetivo plano nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações contidas no documento, oriundas das discussões das comissões, foram implantadas pela CAPES. Estas recomendações articuladas com os três PNPGs anteriores constituíram-se como elementos importantes para as mudanças sugeridas.

Uma visão macro-política para a condução da Pós-Graduação através da realização de diagnósticos e de estabelecimentos de metas e de ações, fez da Pós-Graduação um projeto político que deu certo no país.

O Projeto que pode ser considerado como o IV PNPG, em sua versão preliminar, aponta para um conjunto de mudanças para o contexto da Pós-Graduação, estando fortemente articulado com as determinações da atual LDB de 1996. Convém lembrar o art. 52 dessa **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que determina que **pelo menos um terço do corpo docente das Universidades possua titulação acadêmica de mestre e doutor**. Esse plano articula-se igualmente com o Plano Nacional de Educação referente à Educação Superior, enfatizando que seu objetivo fundamental será a expansão diferenciada do sistema de Pós-Graduação balizada por critérios de qualidade acadêmica, pautada pela necessária diminuição dos desequilíbrios regionais. Portanto, terá como meta promover a expansão do sistema

de Pós-Graduação do país, mas seguindo um conjunto de orientações que, em muitos aspectos, estabelece uma nova racionalidade e a promoção desse nível formativo. Observando-se com atenção as mudanças propostas e implantadas constata-se que foram muitos os desafios tanto para os Programas já consolidados como para aqueles que procuravam corresponder às exigências que vinham sendo postas ao longo dos planos anteriores. Assim que, ao mesmo tempo em que se reconhecia a necessidade de expandir a formação Pós-Graduada entre as áreas do conhecimento e entre algumas regiões do país, esse IV PNPG estabelece um conjunto de exigências, para aprimorar o processo de avaliação. Nesse contexto, as mudanças incidem fortemente nesse prestigiado setor da CAPES, ao ponto de reconhecer que a avaliação da Pós-Graduação é um dos aspectos mais fortalecidos pela própria política e que, nos fundamentos da avaliação implantada nesse período, fala-se de uma mudança paradigmática: passar da perspectiva da formação de quadros para a formação do pesquisador produtivo e engajado numa linha de pesquisa. Dentre as principais orientações destacam-se:

- Incentivar a abertura de novos cursos em nível de doutorado;
- Incentivar os programas com vocação acadêmica que ofereçam apenas cursos de Mestrado a se capacitarem para a oferta do Doutorado;
- Incentivar a criação de Mestrados temáticos para o atendimento da demanda do mercado profissional;
- Buscar reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores, ainda muito elevado na maioria dos programas brasileiros, atuando sobre o conjunto de causas da retenção do fluxo de alunos;
- Aprimoramento constante do sistema de avaliação mantido pela CAPES dos Programas de Mestrado e Doutorado;
- Promover iniciativas – em uma ação conjunta envolvendo diferentes órgãos das esferas federal, regional e estadual – com vistas ao planejamento e à criação das pré-condições para a abertura de novos programas e pós-graduação, especialmente no que se refere à formação e fortalecimento de grupos de pesquisa e à garantia da infra-estrutura de ensino e pesquisa;
- Aprimorar o processo de avaliação e recomendação pela CAPES de projetos de novos programas ou cursos de Pós-Graduação, adotando providências tais como:

- repassar ao Conselho Técnico-Científico, CTC, da CAPES – órgão consultivo para as questões referentes à concepção e execução da política de desenvolvimento da Pós-Graduação – a atribuição de coordenar a avaliação dos projetos de cursos novos submetidos à avaliação desta agência;
 - desvincular a decisão de aprovação de um novo curso da obrigatoriedade de seu financiamento por agências governamentais;
 - apresentar de forma objetiva as orientações sobre o conjunto de informações essenciais para a instrução dos projetos de novos cursos e explicar as diretrizes e critérios que deverão reger a avaliação pela CAPES dessas propostas;
 - investir na montagem de um sistema de informações que subsidiem as comissões de avaliação e o CTC em suas análises e pareceres;
 - proceder periodicamente, bem como divulgar, a análise dos principais fatores responsáveis pela não aprovação pela CAPES dos projetos de novos cursos submetidos à sua avaliação, tendo em vista a identificação de questões ou problemas relevantes para a orientação do processo de expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional.
- Explorar devidamente o potencial representado pela vasta gama de alternativas de intercâmbio entre as diferentes instituições e pela utilização de novas tecnologias de comunicação enquanto estratégias que possam contribuir para a expansão e desenvolvimento da pós-graduação.

As medidas adotadas por esse Plano no que diz respeito à avaliação trouxe uma série de desdobramentos para o conjunto dos Programas de todas as áreas, em razão das mudanças e das elevadas exigências presentes no modelo de avaliação da CAPES. Numa análise mais detalhada, podemos atestar que houve, certamente, uma mudança expressiva no nível de cobranças e nos próprios fundamentos da Pós-Graduação. Esta passou a não apenas formar quadros para as IES, mas institucionalizar um modelo de Pós-Graduação centrado na produtividade docente, na formação flexibilizada em nível de mestrado, em mudanças nos critérios de concessão de bolsas (excluía-se candidatos com vínculo empregatício) e em novas formas (hierarquizadas) de se obter financiamentos: o conceito do programa passa a definir regras do fomento e assim, disciplina o acesso aos benefícios financeiros: bolsas, concorrência os programas específicos para fomentar a excelência.

Como será visto ao longo desse estudo, foi sob a égide desse Plano que a Pós-Graduação vivenciou o período de maior tensão e crises para ajustar-se a uma nova ordem, imposta pela política de avaliação da CAPES.

V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005 – 2010)

Para a elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação, a comissão responsável, nomeada através de Portarias da CAPES, iniciou uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica do país, após receber sugestões das entidades, realizou reuniões e seminários, para discussão das propostas e elaborou um **Documento Síntese Preliminar**, divulgando-o junto aos interlocutores para críticas e sugestões. Na reunião Anual do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação FORPROP-2004, realizada em Manaus/AM, em setembro do mesmo ano, a comissão aprimorou o documento preliminar, à luz das contribuições recebidas.

Nesse mesmo período, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, também elaborou documento apresentando dez pontos que deveriam ser considerados na implementação de uma nova política para a Pós-Graduação em Educação.

A esse respeito a ANPEd defendeu, em linhas gerais, o que segue:

Compreende-se que a elaboração e implementação de um Plano Nacional de Pós-Graduação seja fruto de uma política de Estado para o ensino e a pesquisa no país, com vista a evitar a ocorrência de decisões vulneráveis ao jogo das circunstâncias. O PNPG, junto ao Plano Nacional de Educação (PNE), deve exercer um papel decisivo nos rumos da Pós-Graduação, integrando-a ao sistema universitário nacional e às políticas de desenvolvimento sócio-econômico e científico-tecnológico do país. “A Pós-Graduação não se coloca absolutamente à parte no sistema educacional. Pela nova LDB, integra-se na educação superior e articula-se com os demais níveis, sendo seu papel delineado nas inter-relações e exigências propostas pela atual legislação da educação brasileira, mas, acima de tudo, pelo movimento histórico-social em que se insere” (ANPEd. a avaliação da pós-graduação em debate. São Paulo, set. 1999, p. 35).
Afirma-se a institucionalização da pesquisa nesse campo de conhecimento, como essencialmente humanitário e social. Seu objeto central de estudo é o fenômeno educativo, nas mais distintas formas e dimensões em que socialmente se manifesta.
Destaca-se a importância de que se qualifique o impacto da pós-graduação em Educação na criação de novos grupos de pesquisa, não

apenas na elaboração e implementação e convênios com instituições nacionais e internacionais, na criação e consolidação de novos cursos de mestrado/doutorado, mas também na formação de quadros para a gestão de instituições educacionais e movimentos sociais, sua vinculação com as redes de ensino fundamental e médio, além de outras significativas atuações na extensão universitária. A maneira de atuar da Pós-Graduação em Educação – inserindo-se fortemente na dinâmica acadêmico-social, gerando atividades solidárias, trabalhando cooperativamente em equipes e com missões sociais de amplo alcance nos sistemas de ensino como um todo – constitui-se em uma dinâmica também específica da área e de sua produção. Esta dinâmica, respeitando as exigências e a singularidade do âmbito estritamente acadêmico, enriquece e potencializa a Pós-Graduação fazendo-a responder aos desafios de outras instâncias e níveis educacionais (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005).

Vencida a etapa das consultas a Comissão Nacional encarregada da elaboração do V PNPG concluiu seu trabalho que é submetido e aprovado em 04 de janeiro de 2005.

Para o V PNPG o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira, cabendo à Pós-Graduação a tarefa de **produzir** os profissionais aptos a atuarem em diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. (CAPES, 2005).

Esse documento toma como princípio norteador, as conquistas realizadas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação e defende que estas devem ser preservadas e aprimoradas. Para tanto, necessitará, cada vez mais, de contar com os contínuos esforços empreendidos pela comunidade científica nacional, observadas as políticas governamentais para o setor, visando o constante aperfeiçoamento institucional deste sistema.

O Plano tem como um dos objetivos fundamentais a expansão do sistema de Pós-Graduação para que este possibilite a qualificação do crescente sistema superior do país, do sistema de ciência e tecnologia, assim como do setor empresarial. Toma ainda, como objetivo, subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.

O citado Plano propõe-se ainda a reduzir as históricas diferenças regionais, intra-regionais e entre estados, bem como estabelecer programas estratégicos buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazo.

A articulação entre as Agências Federais com os Governos dos Estados – Secretarias de Ciências e Tecnologia, Fundações de Apoio e o Setor Empresarial, é um dos objetivos do Plano, ao mesmo tempo, em que defende, uma política pró-ativa de cooperação e parceria com as unidades da federação, onde o envolvimento dos governos estaduais, através de programas estratégicos específicos, vinculados com a política nacional de Pós-Graduação possa configurar como uma melhoria para a Pós-Graduação brasileira. Essas perspectivas apóiam-se no fato da nova política industrial brasileira exigir das empresas investimentos em recursos humanos de alto nível, formados pelos programas de Pós-Graduação.

Esse plano propõe, no período de seis anos, dotar o Brasil de mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres e prevê um acréscimo no orçamento de bolsas e fomento no valor de R\$ 1,66 bilhões.

Para fazer frente aos desafios propostos, o V PNPG define os objetivos da Pós-Graduação para os próximos anos, focando os seguintes aspectos::

- 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.

Além destes objetivos, destaca-se a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País, uma vez que as metas deste projeto de expansão e equilíbrio necessitam se ancorar na qualidade, estabilidade e pertinência.

O V PNPG tem ainda como objetivo a ampliação das Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior. Esta política deverá estar calcada nas seguintes premissas básicas:

- Aprimoramento do sistema nacional de Pós-Graduação considerando o avanço do conhecimento;
- Inserção no futuro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do país;

Nessa perspectiva, cooperações internacionais devem acontecer por intermédio das universidades, para que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizada, permitindo apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências internacionais de fomento.

Por fim, o V PNPG dá um destaque à Avaliação e à Qualidade, em que deverão ser considerados a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. Nestes termos, a Pós-Graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. O número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de Pós-Graduação. A interação da Pós-Graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade.

O V PNPG sugere como critérios para avaliação os seguintes pontos:

- Preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da Pós-Graduação brasileira, como um sistema de certificação e referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa;
- Manutenção da periodicidade das avaliações, assim como o sistema de aquisição de dados nos moldes do DATA-CAPES;
- Consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar-se a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo;
- Avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, através de índices relacionados a novos processos e produtos;
- Incentivo à inovação através da criação de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado.
- Avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional;
- Fortalecimento das atuais atribuições dos órgãos superiores da CAPES, principalmente as referentes à avaliação, autorização de cursos novos e o seu credenciamento com vistas à manutenção do Sistema Nacional de Pós-Graduação;
- Identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da Pós-Graduação nacional;

- Diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de Pós-Graduação;
- Introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado.

Na perspectiva anunciada, esse plano vem resgatar a história da política de Pós-Graduação, por meio da análise das principais questões abordadas pelos planos anteriores e as implementações dos objetivos destes planos. Como já mencionamos antes, o V PNPG estabelece também que as conquistas realizadas pelos Planos anteriores devem ser preservadas e ampliadas para os próximos 06 anos. Por fim, o plano faz um diagnóstico da Pós-Graduação nacional visando o aprimoramento das deficiências do sistema, e apresenta como propostas os seguintes itens: estabilidade e indução; estratégias para a melhoria do desempenho do sistema; financiamento e sustentabilidade; novos modelos; políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior e avaliação e qualidade. Para todos esses pontos são apresentadas sugestões para a viabilização de uma melhoria na Pós-Graduação Nacional, considerando o forte desequilíbrio regional e intra-regional e as desigualdades sociais e econômicas.

Dentre as ações implementadas que surgiram de orientações dos PNPGs, e que contribuíram para o desenvolvimento da Pós-Graduação e do sistema de ensino superior podemos destacar:

- Integração da Pós-Graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições;
- Aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade;
- Construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores;
- Estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de Pós-Graduação;
- Participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de Pós-Graduação;
- Implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares;

- Integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos;
- Fortalecimento da iniciação científica;
- Criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses;
- Articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional.

Ao observarmos, ainda que de forma apressada, o resultado desses planos, podemos constatar um aumento significativo da titulação de mestres e doutores na Universidade Brasileira.

Na perspectiva de análise realizada por Velloso o V PNPG reconhece que apesar dos avanços alcançados, um dos desafios a serem enfrentados é a formação de profissionais com perfis diferenciados, no intuito de responder a dinâmica tanto do campo acadêmico quanto do não acadêmico, Velloso chama atenção para o que segue:

Duas das vertentes estabelecidas para a expansão do sistema de Pós-Graduação de algum modo vinculam-se a esse desafio: a especialização para o trabalho no setor público e no setor privado, e a formação de pesquisadores e técnicos para empresas, tanto públicas quanto privadas. Nos desdobramentos dessas duas vertentes, o plano considera importante, por exemplo, na área das Ciências Humanas, responder a demandas de diferentes atores sociais; na área das Engenharias, incentivar o Mestrado Profissional, sobretudo em consórcio com empresas, tendo em vista estímulos a inovações tecnológicas.(VELLOSO, Jacques.2004, p. 09).

Ao se refletir sobre a Pós-Graduação em Educação, impõe-se começar perguntando sobre seus compromissos com a construção da cidadania, forma atual de expressão da qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana (SEVERINO, 2004).

Convém destacar que, pela primeira vez, um plano voltado para a Pós-Graduação, passa a discutir e examinar a sua articulação com a graduação e com a educação básica. Nesse sentido o V Plano destaca:

Mesmo considerando que os problemas que afetam o desempenho do ensino superior de graduação sejam amplos e complexos, é fundamental que preservando a especificidade de cada nível de ensino haja uma maior integração com a graduação o que será altamente benéfico para ambos os níveis". (CAPES,. 2004).

Ao longo do texto e com base em dados estatísticos o documento do V PNPG, (CAPES, p. 26) revela a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a superior, continuar sendo essa uma das tarefas centrais da Pós-Graduação Brasileira, o que não deixa de ser uma proposição avançada.

Dentre os objetivos postos para a Pós-Graduação nos próximos anos, destacam: a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos, objetivos estes que se enfrentam com a questão do desequilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país. Nessa perspectiva os programas de cooperação interinstitucional devem construir uma estratégia privilegiada para a otimização dos recursos existentes, para a nucleação mais equilibrada de cursos e grupos de pesquisa no território nacional e para a formação de recursos humanos em áreas do conhecimento carentes em regiões e instituições.

A institucionalização de programas de incentivo à formação Pós-Graduada de docentes e técnicos de nível superior das Instituições de Ensino Superior Públicas, como o PICDT (Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnico) veio em sua época ao encontro da Política de orientação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. O PICDT constituiu-se como uma modalidade de bolsa destinada aos candidatos que pretendiam realizar cursos de Mestrado ou Doutorado fora de sua localidade de origem. Para obtenção da referida bolsa o candidato deveria afastar-se das atividades que desempenhava na sua localidade de origem e dedicar-se, de forma integral e exclusiva, ao curso que iria realizar. Era exigido que houvesse mudança de cidade de domicílio do bolsista e que este fixasse sua residência na cidade do curso.

Em 2003, por meio do Decreto nº 4.631, (BRASIL, MEC, 2003) o governo implanta o PQI (Programa de Qualificação Institucional), que vem substituir o PICDT. O PQI como um programa de apoio ao plano institucional de qualificação das IES, volta-se para executar projetos consubstanciados em ações de cooperação externa, em pesquisa e Pós-Graduação, que visem à formação de docentes e excepcionalmente de técnicos das instituições envolvidas. Esses projetos de cooperação, necessariamente sustentados por projetos de pesquisa, devem demonstrar o esforço institucional em alavancar mudanças no perfil do ensino, da

pesquisa e da Pós-Graduação nas IES e ajustar a formação Pós-Graduada ao modelo exigido pela avaliação.

O Programa de Qualificação Institucional – PQI tem por objetivo promover o crescimento acadêmico das IES públicas através de: a) estímulo à elaboração e implementação de estratégias de melhoria do ensino e da pesquisa, desde o nível departamento até o institucional; b) qualificação do corpo docente e excepcionalmente de membros do corpo técnico, preferencialmente em nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do país; c) apoio a políticas de desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa dos docentes recém-qualificados (CAPES – Regulamento do Programa de Qualificação Institucional PQI).

Esses dois Programas, cada um em sua época, ainda se propõe (no caso do PQI) a atender às necessidades de qualificação dos docentes das IES públicas e incentivar a formação docente, principalmente em nível de Doutorado fora de sua sede de origem, já que ainda restam várias com carência desse nível de formação. Além do PQI, registra-se ainda o PROCAD, como um Programa de suporte à qualificação, apoiando na formação de redes, visando promover o compartilhamento de infra estrutura entre grupos de pesquisas mais e menos consolidados no país.

Fruto da política de qualificação através dos programas (PICDT e PQI), as Universidades do Norte e Nordeste e Centro-Oeste registram ainda elevada demanda, não apenas para qualificar quadros, mas principalmente, para oportunizar a institucionalização da pesquisa como veículo de formação e promoção do conhecimento científico e tecnológico. O PQI fundamenta-se em princípios que extrapolam a formação individualizada de um docente mestre ou doutor. O Programa defende a necessária articulação acadêmica/científica entre grupos de pesquisa, fomentando a ampliação da ambiência acadêmica entre grupos consolidados e outros em menor estágio de consolidação.

O V PNPG propõe, ainda, que **na perspectiva de enfrentar a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica é necessário que os programas de Pós-Graduação se envolvam na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação à distância que possibilitem a formação qualificada do universo docente em atividades, aproveitando-se das iniciativas existentes no país (CAPES, p. 60).**

Pelo exposto, fica registrado nesse Plano, a problemática que afeta ao contexto da educação brasileira num país com demandas, especificidades e níveis de desenvolvimento educacional diferenciados. A Pós-Graduação, principalmente na área de educação é chamada, portanto, a inserir-se nesse desafio.

O PPGEd/UFRN, com conceito 05 (cinco) nos triênios 1998 – 2000 e 2001 – 2003, teve e ainda vem tendo, um papel preponderante na formação de um expressivo número de mestres e doutores em Educação. Hoje o PPGEd conta com 07 (sete) Programas de PQI, com convênios firmados com universidades do Norte e Nordeste, qualificando em nível de doutorado 32 (trinta e dois) docentes das Universidades Federais de Sergipe, Maranhão, Piauí, Pará, Paraíba, Roraima e Universidade Estadual da Bahia.

Recentemente, 2006 O PPGEd/UFRN firmou Convênio nos moldes do PQI com a Universidade do Sudeste da Bahia (UNESB), tendo 10 doutorandos realizando estudos pós-graduados distribuídos em suas 08 (oito) linhas de pesquisas.

3 – A PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

3.1. Breve Histórico

A Organização dos estudos Pós-Graduados na Educação se deu num clima de pouco debate, num contexto de centralização autoritária, marcado pelo regime militar vigente na época. A Pós-Graduação no geral e na área da educação em particular é nova em relação aos países do 1º mundo: sua institucionalização ocorreu como já falamos com o Parecer 997 de 1965 e, no âmbito da Educação a sua história se inicia com a criação do Mestrado em Educação da PUC/Rio. Na sua origem, o projeto Pós-Graduado em seu contexto histórico social, econômico e político de uma época, sofreu, a influência do modelo americano, como bem registra, o texto do acima citado Parecer: “Sendo ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de Pós-Graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar o nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação”. (Parecer 977/65).

No âmbito das Políticas Públicas no Brasil, a Pós-Graduação tem se constituído num dos setores, em que o planejamento de médio e longo prazo tem desempenhado um papel significativo, sendo considerado pelos órgãos oficiais e pela própria comunidade científica, como o melhor projeto educacional brasileiro. Deve-se ressaltar que o seu desenvolvimento não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concedida, conduzida e apoiada pelo Estado (CAPES, 2005).

Embora seja considerado um sistema vitorioso, como já falamos a Pós-Graduação no conjunto das áreas e principalmente na educação não se desenvolve igualmente no conjunto do país. São expressivas as assimetrias no seu funcionamento, tanto do ponto de vista regional e intra-regional e entre estados, como também no que concerne à evolução de várias áreas disciplinares tradicionais e novas áreas.

Um olhar retrospectivo sobre a trajetória da Pós-Graduação em Educação nos leva a compreender o processo de institucionalização da pesquisa com a formação de pesquisadores nas Universidades dos diferentes estados e regiões do país. O primeiro curso Pós-Graduado stricto sensu, na área da educação é implantado em

1965, com o Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Só a partir do fim dos anos 60 é que as Universidades se viram diante da possibilidade e necessidade de criar Mestrados e Doutorados sem ter para isso, corpo docente qualificado em número suficiente. Apesar das limitações das Universidades e Faculdades, começam a ser criados os Mestrados nos primeiros anos da década de 70.

Esses cursos surgem enfrentando um universo pouco conhecido quando não se sabia, exatamente, o que eram e como deveriam ser estruturados⁹. Era, na verdade, um momento para aprendizagens mútuas, sejam da parte do professor formador, sejam de parte dos Pós-Graduandos.

A tarefa de estruturar um curso para formar profissionais aptos a atuarem nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de desenvolvimento e modernização do país, considerando que é no sistema de Pós-Graduação que deve ocorrer a maior parte das atividades de pesquisa científica e tecnológica brasileira, era um grande desafio não só para a educação como área do conhecimento, mas para as demais.

Assim justifica-se o fato dos Mestrados, nas duas primeiras décadas (anos 1970 e 1980) terem um elevado nível de exigência que, em muito, aproximava-se aos estudos Doutorais da atualidade, inclusive com o elevado tempo de titulação.

A expansão da Pós-Graduação em Educação vai ocorrer inicialmente, com o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), entre os anos de 1975 e 1980. Em 1976 são criados os Mestrados em Educação das Universidades de São Carlos e da Universidade do Paraná. Surgem também os Programas de Doutorado da PUC do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1977 são criados os Mestrados das Universidades Federais do Ceará, da Paraíba e Rio Grande do Norte e em 1978 é a vez dos Mestrados das Universidades Federais do Pernambuco, Espírito Santo e o Programa de Educação Especial na Federal de São Carlos. Em 1979 ocorre a criação do Mestrado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o programa de Mestrado de Distúrbios da Comunicação na PUC-SP. Paralelamente tem seqüência o processo de instalação do nível de doutorado com a abertura do Doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP em 1977, em

⁹ SOARES, Magda Becker. Reglexões sobre a Pós-Graduação em Educação no Brasil. Editora Autentica, Belo Horizonte, 1997.

Educação na USP em 1978, na UFRJ e na UNICAMP em 1980 e o Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP em 1982.

Essa primeira fase de consolidação se completa no início da década de 1980, quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas. Durante cinco anos (entre 1979 e 1983) não surgem novos Mestrados. E quanto ao Doutorado o tempo ainda é maior, sete anos (entre 1982 e 1989).

A expansão do Mestrado é retomada em 1984 com a criação do Programa de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP – CAMPUS DE Rio Claro) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina prosseguindo, em 1986, com três novos programas: Universidade Católica em Petrópolis, Universidade Federal do Góis e Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Em 1987 é criado o mestrado da UFMA e em 1988 quatro novos programas: CEFET-MG (Educação Tecnológica), UNESP-Marília, Universidade Federais de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. E por fim o Mestrado da Universidade de Santa Úrsula no Rio de Janeiro em 1989. A expansão é acelera na década de 90 quando surge um grande número de novos programas de Mestrado com doze Mestrados obtendo o reconhecimento da CAPES.

Quanto ao Doutorado a expansão é retomada em 1989 na PUC-RS, em 1990 com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP e em 1991 são instalados os Doutorados em educação da UFSCAR e da UFMG. A partir daí se avança na expansão registrando-se nove novos programas reconhecidos pela CAPES, entre eles os doutorandos da UFSC, o da UFBA da UFCE, da UFRN em 1994, e posteriormente da UFPB, UFPE entre outros.

A expansão dos estudos Pós-Graduados na Educação, embora influenciada pelas exigências do modelo político de credenciamento e da avaliação apresenta uma trajetória de crescimento, até certo ponto, disciplinada pelas exigências do modelo de avaliação de cada época. A taxa de crescimento nos últimos cinco anos está em torno dos 8% ao ano, mantendo-se a concentração na região sudeste. Após a superação das conseqüências da mudança paradigmática do modelo Pós-Graduado instituído a partir dos anos 1995 e 1996 período em que ocorreu

profundas mudanças na concepção e direcionamento da política para esse nível de ensino no país. Segundo Kuenzer e Morais¹⁰ (RBE, 2005, p. 95).

A Proposta de o Programa ser a unidade básica da Pós-Graduação, e não mais os cursos de Mestrado e Doutorado avaliados isoladamente, o destaque aos cursos de excelência, compreendia como inserção internacional, e à organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações e teses e dissertações, não deixam dúvidas quanto à finalidade esperada da Pós-Graduação: a de ser, prioritariamente, locus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores. Da mesma forma, a ênfase avaliativa sobre os produtos – basicamente a produção bibliográfica qualificada – indica a expectativa de ampla divulgação dos resultados de pesquisa instalada.

A repercussão da avaliação do biênio 1996-1997, resultando no descredenciamento de vários cursos de Mestrado da área de Educação mobilizou os Programas da área, bem como a Diretoria da ANPEd, no Fórum de Coordenadores e os participantes da 21ª Reunião Anual da ANPEd, em 1998. O processo culminou com o pedido de demissão do então representante de Área e a reorganização de uma nova comissão de avaliação.

Foi sob a égide de um modelo homogeneizador e de uma avaliação fortemente questionada que a área vai procurando enfrentar suas dificuldades para instalar a pesquisa, produzir e divulgar suas produções à luz das exigências postas. É nesse contexto que acontece uma segunda fase de expansão da Pós-Graduação em Educação (a partir do ano 2000), com o retorno de Programas que poderiam recuperar seu lugar no SNPG, enquanto outros Mestrados são credenciados no sistema disciplinadamente.

Segundo dados da CAPES, a Pós-graduação em Educação, no momento atual (2006) conta com 82 Programas, sendo igual número em nível de Mestrado e 36 em nível de Doutorado. O quadro a seguir revela que a distribuição dos Programas ainda hoje, obedece aos determinismos das assimetrias e disparidades regionais e estaduais.

O quadro 1 a seguir, apresenta a relação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, nos estados da federação, por Instituição de Ensino Superior e as

¹⁰ Kuenzer e Morais in “ O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação : a área de educação à grande área de ciências humanas” José Silveiro Baía Horta e Maria Célia Marcondes de Moraes. RBE, 2005, p. 95 – 112)

modalidades da formação (mestrado e doutorado) e respectivos conceitos no último triênio da avaliação.

QUADRO 1
CURSOS DE MESTRADOS E DOUTORADOS EM EDUCAÇÃO NO PAÍS
AVALIAÇÃO DO TRIÊNIO – 2001 - 2003

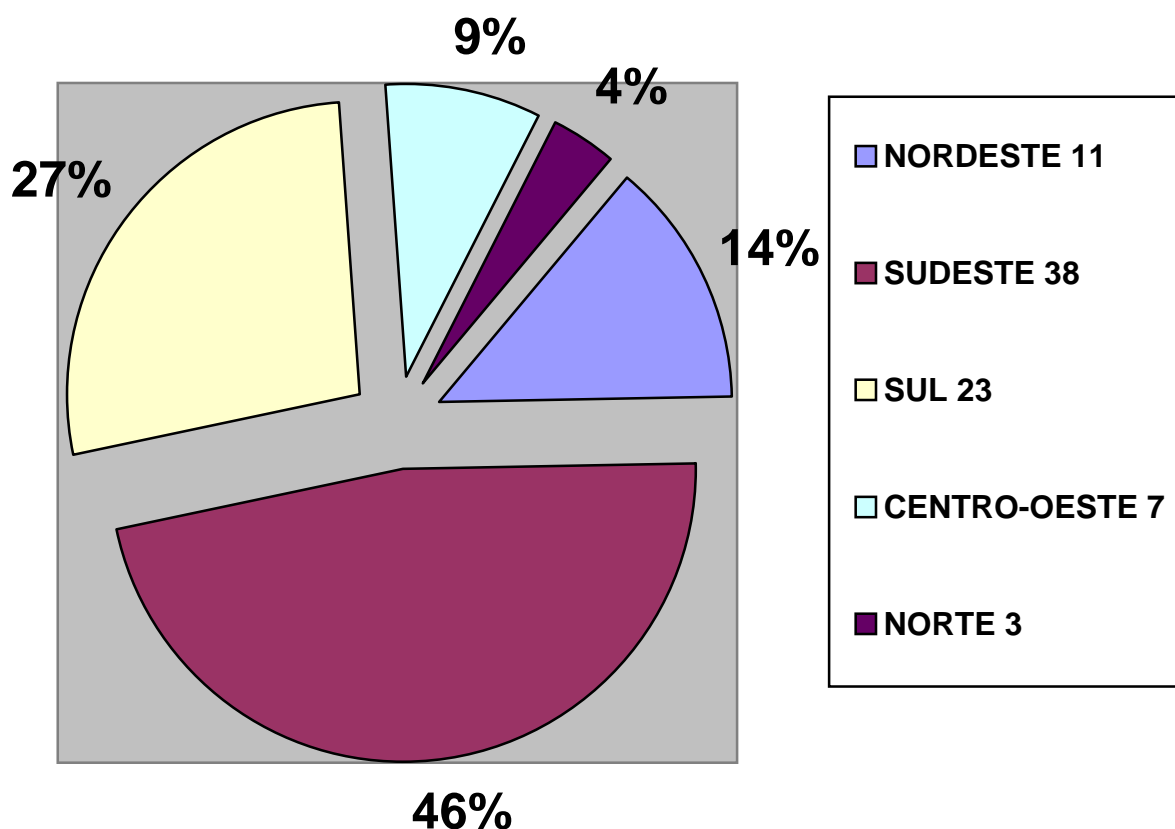
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
EDUCAÇÃO	UFAL	AL	3	-	-
EDUCAÇÃO	FUNECE	CE	3	-	-
EDUCAÇÃO	UFMA	MA	3	-	-
EDUCAÇÃO	UFBA	BA	4	4	-
EDUCAÇÃO	UFC	CE	4	4	-
EDUCAÇÃO	UFPB/J. P.	PB	4	4	-
EDUCAÇÃO	FUFPI	PI	4	-	-
EDUCAÇÃO	FUFSE	SE	4	-	-
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNEB	BA	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFPE	PE	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFRN	RN	5	5	-
EDUCAÇÃO	UEPa	PA	3	-	-
EDUCAÇÃO	UFPA	PA	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFAM	AM	4	-	-
EDUCAÇÃO	UNB	DF	4	3	-
EDUCAÇÃO	UCB	DF	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFMS	MS	4	3	-
EDUCAÇÃO	UFG	GO	4	4	-
EDUCAÇÃO	UCGO	GO	4	4	-
EDUCAÇÃO	UCDB	MS	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFMT	MT	4	-	-
EDUCAÇÃO	PUC/MG	MG	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIUBE	MG	3	-	-
EDUCAÇÃO	UFRJ	RJ	3	3	-
EDUCAÇÃO	UCP/RJ	RJ	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIRIO	RJ	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNESP/PP	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNESP/RC	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO	PUCAMP	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO	UMESP	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNISANT.	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNICID	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO	CUML	SP	S	-	-
EDUCAÇÃO	UNOESTE	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNISO	SP	3	-	-

EDUCAÇÃO	UNISAL	SP	3	-	-
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	UFRRJ	RJ	3	-	-
EDUCAÇÃO SUPERIOR	UNITRI	MG	3	-	-
EDUCAÇÃO	UFES	ES	4	4	-
EDUCAÇÃO	UFJF	MG	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFU	MG	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNESA	RJ	4	-	-
EDUCAÇÃO	USF	SP	4	-	-
EDUCAÇÃO	UNINOVE	SP	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFMG	MG	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFF	RJ	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFSCAR	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNICAMP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNESP/MA	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIMEP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PUC/SP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PUC/SP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO ESCOLAR	UNESP/ARA	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO ESPECIAL (ED. DO IND. ESPECIAL)	UFSCAR	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNESP/RC	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	PUC/SP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UERJ	RJ	6	6	-
EDUCAÇÃO	PUC/RIO	RJ	6	6	-
EDUCAÇÃO	USP	SP	6	6	-
EDUCAÇÃO	UEL	PR	3	-	-
EDUCAÇÃO	UEPG	PR	3	-	-
EDUCAÇÃO	UTP	PR	3	-	-
EDUCAÇÃO	UPF	RS	3	-	-
EDUCAÇÃO	ULBRA	RS	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVALI	SC	3	-	-
EDUCAÇÃO	FURB	SC	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNESC	SC	3	-	-
EDUCAÇÃO	PUC/PR	PR	4	4	-
EDUCAÇÃO	UEM	PR	4	4	-
EDUCAÇÃO	UFSM	RS	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFPEL	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	FURG	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	UNIJUÍ	RS	4	-	-
EDUCAÇÃO	UFPR	PR	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFRGS	RS	5	5	-
EDUCAÇÃO	PUC/RS	RS	5	5	-
EDUCAÇÃO	UFSC	SC	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNOESC	SC	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIOESTE	PR	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNISINOS	RS	6	6	-
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	UDESC	SC	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNILASALLE	RS	3	-	-

Fonte: Capes: 27/09/2006

O Quadro 1 nos mostra que a Região Sudeste concentra hoje (2006 – 27/setembro) 46,34% dos cursos de Mestrado e 50% dos de Doutorado, seguidos da região Sul (28,04% e 25%), Nordeste (13,41% e 13,88%), Centro-Oeste (8,53 e 11,11%) e o Norte (3,65 e sem curso de Doutorado).

GRÁFICO 1
Programas de Pós-Graduação em Educação por Região (MESTRADO)

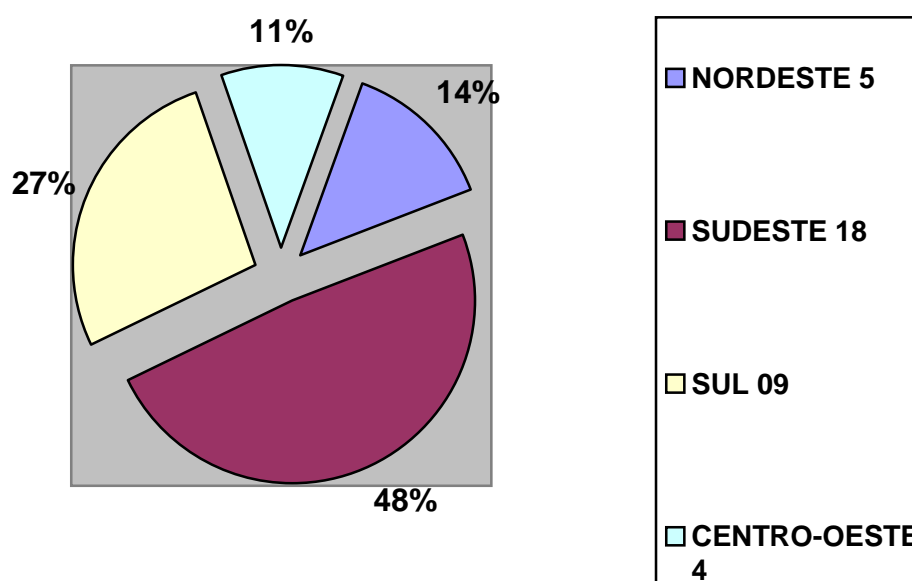


O Gráfico 1 mostra a distribuição dos Mestrados em Educação nas regiões do país. Destaca-se o peso da região Sudeste frente às demais; concentrando 38 (trinta e oito) Mestrados em Educação, seguida da região Sul com 23 (vinte e três), a região Nordeste com 11 (onze), a Centro-Oeste com 07 (sete) e a região Norte com apenas 03 (três) Mestrados. Esta última região é a que tem apresentado maior dificuldade para a institucionalização de pesquisa em Educação, o que não significa desconhecer seu potencial acadêmico-científico marcado pela diversidade sócio-cultural e ideológica que lhe é peculiar.

Por outro lado, ao observarmos o apogeu da Pós-Graduação nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais principalmente, convém lembrar que estão nesses três estados uma grande concentração da população brasileira mais rica do país e com maiores recursos econômicos, culturais educacionais e literários, ressaltando-se ainda, a importância das Fundações de Apoio a Pesquisa dos Estados que a compõem. Essas condições, reconhecidamente, subsidiam e possibilitam avanços nos moldes do que é exigido para qualquer política social e educacional, portanto, essa condição explica, em grande medida esse crescente apogeu. Um fato que nos chama a atenção é que além da região Sudeste ser a que concentra o maior número de Programas, não apenas na área de Educação, concentra também Programas com os mais elevados conceitos e com maior nível de consolidação, os mais antigos e produtivos. A contribuição dessa região na formação de Mestres e Doutores para muitas universidades, principalmente nas primeiras três décadas (1970, 1980 e 1990) é um dado que merece ser destacado. Com a expansão dos Mestrados e Doutorados nas demais regiões do país, a hegemonia formativa Pós-Graduada do Sudeste começa a ser, até certo ponto, alterada. As possibilidades para formar Mestres e Doutores em Educação fora da região Sul e Sudeste se ampliaram principalmente nos últimos dez anos, tornando possível a formação de muitos professores que não tinham condições de deixar seus estados ou ir ao exterior, na busca do título de Mestre ou Doutor em Educação.

GRÁFICO 2

**Programas de Pós-Graduação em Educação por Região
(DOUTORADO)**



Se compararmos só o nível de Doutorado (gráfico 2) vamos observar que a disparidade se acentua e se concentra também na região Sudeste, fato que nos leva a reconhecer que quanto mais desenvolvida (maiores recursos econômicos e culturais principalmente) a região tiver, maiores as condições de avanço do sistema Pós-Graduado, parecendo valer a máxima criticada por Melo (p. 2005) de que “competência atrai competência”.

Já a região Nordeste que começou sua trajetória de Programas em nível de Doutorado apenas em meados da década de 1990 conta com apenas 5 (cinco) Programas, todos em Universidades Federais, concentrados em Salvador, Recife, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. A elevada demanda por formação Doutoral leva os Programas dessa região a registrarem elevadas concorrências nos processos de seleção, além de concentrar, em alguns Programas, elevados números de intercâmbios para formação de doutores, apoiados por Projetos tipo: PQI, DINTER, PROCAD, além de outras parcerias entre Programas para formação de Doutores. A região Sul que teve a criação de seus Programas em nível de Doutorado no final da década de 80 e início da década de 90, hoje conta com 9 (nove) Programas distribuídos entre Universidades Públicas e Privadas. A região Centro-Oeste tem apenas 4 (quatro) Programas com Doutorado e assim como acontece com as regiões Norte e Nordeste, ainda precisa expandir-se para atender às suas demandas internas e externas que extrapola os quadros das Universidades Públicas.

A tabela que segue apresenta a distribuição dos PPGEs nas regiões, segundo as redes públicas e privadas.

TABELA 01
Programas de Pós-Graduação em Educação com Cursos de Mestrado e
Doutorado segundo a natureza administrativa: Público/Privado

REGIÃO	PÚBLICAS		PRIVADAS	
	M	D	M	D
NORTE	03	-	-	-
NORDESTE	11	05	-	-
CENTRO-OESTE	04	04	03	-
SUL	13	07	10	02
SUDESTE	19	13	19	05
TOTAL**	50*		32*	

Fonte: CAPES: 27/09/2006

* Total Geral 82

** Os Totais são contabilidades pelos Mestrados já que não há Programa apenas com Doutorado

Contrariamente ao que vem acontecendo no âmbito do ensino superior no país, com a predominância de IES na rede privada (mais de 80%), na esfera da Pós-Graduação percebe-se o inverso: a formação de mestres e doutores acontece, predominantemente nas Universidades Públicas, (60,97%) em que mais se destacam nesta situação as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. É marcante no setor público a institucionalização da pesquisa educacional, o que é permitido contabilizar um ganho político, em razão dessas instituições estarem oferecendo formação de alto nível e gratuita às custas do estado. Por outro lado, chama-se a atenção para a vulnerabilidade desses Programas sobreviverem e desenvolverem-se às custas de recursos oficiais, normalmente dependentes das oscilantes das políticas de fomento internas ou externas a eles. Sabidamente, a formação Pós-Graduada por estar fortemente atrelada ao desenvolvimento da pesquisa e sua disseminação, necessita de corpo docente engajado qualificado e produtivo. Além das condições de trabalho exigem também recursos técnicos de várias ordens, além da competência pessoal e acadêmica instalada. Nesse sentido, têm sido observadas oscilações que preocupam a trajetória de Programas da rede pública ao serem atingidos por fenômenos tipo: aposentadorias dos docentes, enxugamento de recursos vulneráveis sempre às políticas traçadas pela avaliação ou pelo fomento.

Como podemos observar na tabela 01, de um total de 82 (oitenta e dois) Programas no conjunto do Sistema Nacional de Pós-Graduação (área Educação) temos igual número em nível de Mestrado, dos quais 50 (cinquenta), são oferecidos pelas Universidades Públicas, 61% e 32 por IES privadas e confessionais (39%) dos cursos.

Em se tratando do Doutorado, o número de Universidades Públicas que detém esse nível formativo revela uma relação ainda maior: de um total de 36 (trinta e seis) Programas com Doutorado, 29 (vinte e nove) ou seja 81% são oferecidos por Universidades Públicas, o que evidencia que essas IES foram as que realmente se beneficiaram com a política de pós-graduação institucionalizada por meio dos PNPG (Planos Nacionais de Pós-Graduação). Podemos destacar, ainda, o fato de serem as IES públicas do país as que detém os mais elevados índices de produtividade acadêmico, científico e tecnológico, tendo respondido às expectativas propostas pelo projeto de pós-graduação do país.

Até quanto podemos ser otimistas em razão desses números? Podemos continuar confiantes com a manutenção bem sucedida e a predominância da formação Pós-Graduada às expensas do Estado? Qual o rumo da Pós-Graduação em Educação pensada para os próximos 40 anos? Que distribuição e inserção acadêmico-científica dar-se-á no âmbito das regiões? Qual a responsabilidade da Pós-Graduação em Educação e da pesquisa por ela gerada para fazer avançar a qualidade da Educação Básica em nosso país? Qual o tipo de pesquisa que poderá contribuir para a formação do intelecto crítico em Educação? Essas questões devem ganhar expressão no conjunto do país como um todo e, ainda mais em regiões do país com demandas formativas e educacionais de qualidade com as regiões Norte e Nordeste por exemplo.

3.2 – A Pós-Graduação em Educação nas Regiões Norte e Nordeste

Os primeiros Cursos de Pós-Graduação em Educação no Norte e Nordeste, surgem pelo menos 11 (onze) anos após a institucionalização da Pós-Graduação no país, tomando-se como marco a criação do primeiro curso no país e o Parecer 977/1965. Os Programas dessas duas regiões são **frutos** da política implementada

no I Plano Nacional de Pós-Graduação que compreendia os anos de (1975-1979), e tinha como objetivos Capacitar docentes das universidades; Integrar as atividades de Pós-Graduação dentro da própria universidade; Institucionalizar o sistema Pós-Graduado, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades, garantindo-lhe financiamento estável e planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões. É nesse contexto que surgem os primeiros Cursos de Mestrados na região Nordeste, em 1977, com a criação inicial dos Mestrados nas Universidades Federais do Ceará, Paraíba, Universidades do Rio Grande do Norte e Pernambuco.

A demora na criação dos Doutorados no Norte e Nordeste, de uma certa maneira, reflete o lento avanço da cultura acadêmica que precisa de uma boa base de sustentação para institucionalizar a pesquisa em seus projetos universitários. Apesar de já se ter superado muitas dificuldades, as duas regiões juntas têm tido um crescimento lento, ao contar hoje com 14 (catorze) Programas de Pós-Graduação, sendo 14 (catorze) em nível de Mestrado e apenas 5 (cinco) em nível de Doutorado.

A região Norte, apesar do seu potencial e peculiaridades, conta com uma Pós-Graduação em Educação ainda incipiente, e concentrada nas capitais: Manaus e Belém deixando “descobertas” importantes cidades distribuídas em áreas geográficas com dimensão continental.

Na década de 70 um dos fatores marcantes para a Pós-Graduação do Nordeste foi realizada pelo Reitor da UNICAMP Prof. Zeferino Vaz; que abriu as portas da UNICAMP para o ingresso de professores das Universidades do Nordeste na Pós-Graduação daquela Instituição, já que os cursos do Sudeste davam preferência aos seus ex-alunos. Este ato do reitor foi para atender um pedido do então presidente da CAPES Prof. Darcy Cross que pretendia implantar o projeto Nordeste, no qual a CAPES, não apenas destinava recursos para as Universidades da região, mas procurava contribuir, adicionalmente, na busca de vagas em cursos de Pós-Graduação, rompendo o círculo vicioso do preconceito:

As universidades do Nordeste eram fracas porque seus professores não conseguiam ser aceitos na pós-graduação das universidades do Centro-Sul, e professores malformados não conseguiam melhorar nem a qualidade do ensino de graduação nem implantar núcleos de pesquisa em suas universidades. (CAPES, 50 anos, Brasília: 2002).

Este fato, em sua época (anos 1970) contribuiu muito para a qualificação docentes das Universidades do Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará, razão pela qual foram as que tiveram um mais rápido crescimento, ao ponto de hoje, competirem com as universidades regionais e nacionais, cada uma em seu campo de inserção acadêmica.

Nos últimos 10 (dez) anos o Nordeste contabiliza um importante avanço, contando com 11 (onze) Programas (11 mestrados e 5 doutorados), todos em instituições públicas federais e estaduais. Apesar dessa situação de avanço, ainda apresenta assimetrias entre os seus estados, não apenas no número dos Programas, mas sobretudo no âmbito da produção acadêmica e da consolidação dos grupos de pesquisas que possam ganhar expressão nacional. A questão da representação e reconhecimento dos pesquisadores na comunidade acadêmica da área ainda é pequena, embora tenha havido avanços. Num outro ângulo de análise, focando a relação Pós-Graduação e sistema básico de ensino, muito há que ser discutido, como por exemplo: em que tem contribuído a pós-graduação para ampliar a qualidade do ensino fundamental, médio e superior no país? Como o sistema de Pós-Graduação em Educação tem enfrentado a questão dos elevados índices de analfabetismo (principalmente funcional) e a baixa qualidade da Educação Básica, com resultados tão preocupantes? Pelo exposto perguntamos: a quem e para quem se destina a pós-graduação, suas pesquisas e produtos na educação?

Essas e outras questões devem ser objeto de discussões no interior das linhas de pesquisa dos Programas dessas regiões, considerando que essas regiões têm que ser **beneficiadas** com o **produto** das pesquisas geradas no âmbito desse sistema.

3.2.1 A Pesquisa nas Regiões Norte e Nordeste

Ao observarmos o panorama do Sistema Pós-Graduado nos últimos dois triênios de avaliação (1998 – 2000; 2001 – 2003) constatamos que os Programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Norte e Nordeste vêm apresentando resultados animadores, onde os conceitos dos Programas dessas duas regiões estão na sua maioria entre 4 e 5 pela avaliação CAPES/MEC. Essas regiões têm avançado na sua organização política entre os PPGEds. Para tanto, o Fórum de Coordenadores de Programas das Regiões Norte e Nordeste ganha maior nível de

cooperação e atuação política conjunta durante os episódios da avaliação dos programas a partir do biênio 1996-1997. Com os desastrosos resultados primitivos os programas se uniram para somar forças e traçar caminhos. A presença do experiente Prof. Dr. Vicente de Paulo Carvalho Madeira, coordenador do PPGEd da UFRN e coordenador do Fórum, foi decisiva para a busca dos caminhos e a superação das **baixas** deixadas pelo modelo de avaliação na época. O Fórum dos Programas tem sido um importante espaço político e acadêmico para a socialização das questões internas e externas dos Programas, além de ser um instrumento de luta pela consolidação e avanço de Programas da região. Acontece, no âmbito do Fórum, vários encaminhamentos, pontuados por Ramalho (2006) como:

o caminho da aproximação entre Programas ativando e potencializando o alcance político e acadêmico do fórum regional de coordenadores do PPGEds, como “opção inteligente” para enfrentar as históricas dificuldades, buscando apoios mútuos sem, no entanto, descartar a contribuição de Programas de outras regiões e colegas sensíveis às nossas dificuldades.

No contexto dessa política interna, destaca-se um outro instrumento acadêmico e político, esse com uma história repleta de sentidos e significados: os Encontros de Pesquisas em Educação da Região Nordeste, criados nos anos setenta e que contam hoje com a 17ª versão programada para acontecer em junho de 2007 em Alagoas. A partir do 14º Encontro, a região Norte foi incluída tanto no fórum dos Coordenadores de Programas, quanto no Encontro de Pesquisa, o que levou a alterar sua nomenclatura para EPENN: Encontro de Pesquisa em Educação das regiões Norte e Nordeste. O EPENN, que se realiza de dois em dois anos, sediado por um dos Programas de uma dessas regiões, é um dos eventos de pesquisa educacional mais antigo do país. Conta com 17 Encontros realizados com uma presença de pesquisadores de todo o Norte e Nordeste, distribuídos em 22 Grupos de Trabalhos assim distribuídos: GT 02 - História da Educação, GT 03 - Movimentos Sociais e Educação, GT 04 - Didática, GT 05 - Estado e Política Educacional, GT 06 - Educação Popular, GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT 08 - Formação de Professores, GT 09 - Trabalho e Educação, GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita, GT 11 - Política e Educação Superior, GT 12 - Currículo, GT 13 - Educação Fundamental, GT 14 - Sociologia da Educação, GT 15 -

Educação Especial, GT – 16 Educação e comunicação, GT 17 - Filosofia e Educação, GT 18 - Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas, GT 19 - Educação Matemática, GT 20 Psicologia da Educação, GT 21 - Novas Tecnologias e Educação, GT 22 - Educação e Diversidade Regional.

Nos Grupos de Pesquisas, são inscritos trabalhos para comunicação oral (trabalhos completos), pôster, mini cursos, palestras além de representar momentos de forte interação política acadêmica entres pesquisadores seniores e juniores. Um dos momentos de maior importância para o Evento dá-se em sua Assembléia Geral, um momento aberto à participação não só dos Coordenadores de Programas, mas de todos os pesquisadores. É nessa ocasião em que se discutem as questões políticas e acadêmicas comuns das regiões e as programações dos encontros e atividades ao longo de 2 anos.

Os EPENNs têm possibilitado constatar que o número de publicações dos Programas do Norte/Nordeste têm crescido consideravelmente, à medida em que foi crescendo e se desenvolvendo a formação de Mestres e Doutores em Educação. Para se conhecer o amplo campo de estudos e pesquisas em educação desenvolvida nos PPGEs das duas regiões, apresentamos o Quadro II, a seguir, que revela uma panorâmica dos Programas das Regiões Norte e Nordeste segundo sua(s) Área(s) de Concentração e Linhas e Pesquisa.

QUADRO 2
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS REGIÕES
NORTE/NORDESTE SEGUNDO AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
E AS LINHAS DE PESQUISAS

PROGRAMA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
UNEB/BA Mestrado	Educação e Contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural - Educação, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentado
UFSE/SE Mestrado	História, Sociedade e Educação Novas Tecnologias, Educação e Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - História, Sociedade e Educação - Novas Tecnologias, Educação e Trabalho
FUFPI/PI Mestrado	Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Educação, movimentos sociais e políticas públicas - Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas
UFPE/PE Mestrado Doutorado	Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação - Teoria e História da Educação - Didática de Conteúdos Específicos
UFPB/JP/PB Mestrado Doutorado	Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Educação de Jovens e Adultos - Educação e Movimento Sociais - Políticas Públicas e Práticas Educativas - Estudos Culturais e Tecnologias de Informação e Comunicação - Fundamentos e Processos em Educação Popular

UFMA/MA Mestrado	Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas - Estado e Gestão Educacional
FUNECE/CE Mestrado	Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Didática e Formação Docente - Política Educacional, Formação e Cultura Docente
UFC/CE Mestrado Doutorado	Educação Brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos sociais, Educação Popular e Escola - História, Memória e Política Educacional - Educação, Currículo e Ensino - Trabalho e Educação - Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança - Avaliação Educacional
UFAL/AL Mestrado	Educação Brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - História e Política da Educação - Magistério e Formação de Professores
UFBA/BA Mestrado Doutorado	Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação - Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica - Políticas e Gestão da Educação
UFRN/RN Mestrado Doutorado	Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas Pedagógicas e Currículo - Formação e Profissionalização Docente - Educação Matemática - Corporeidade e Educação - Política e Práxis da Educação - Cultura e História da Educação - Educação, Linguagem e Formação do Leitor - Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento
UFPA/PA	Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas Públicas Educacionais - Currículo e Formação de Professores
UEPA/PA	Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Professores - Saberes Culturais da Amazônia

UFAM/AM	Educação, Culturas e Desafios Amazônicos	<ul style="list-style-type: none"> - Processos Educativos e Identidades Amazônicas - Educação, Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional - Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos - História da Educação, Processos de Trabalho e Novas Tecnologias na Região Amazônica
---------	--	---

Fonte: CAPES set/2006

3.2.2 – Panorama e Desafios Atuais

Observando-se a amplitude das Linhas de Pesquisa como espaços de formação e produção de conhecimento, podemos compreender as expectativas que devem ser geradas em torno da Pós-Graduação: como a pesquisa vem contribuindo para qualificar o campo da educação? Como uma Pós-Graduação em Educação, congruente com o princípio constitucional da igualdade de oportunidades, deve articular-se com as necessidades de capacitação de docente tanto para a educação básica quanto para a superior.

Os desafios postos pelo V PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação), para o período de (2005 – 2010), apontam para uma urgente necessidade de capacitação dos docentes, universitários e dos demais níveis da educação do país, o que sugere uma maior integração da Pós-Graduação com a Graduação e necessitando serem enfocadas no contexto do sistema nacional de educação como um todo.

Há algumas temáticas que predominam no conjunto das Linhas dos Programas: a temática Políticas Públicas Educacionais está presente em 10 dos 14 Programas, seguida da Formação do Professor, presente em 9 PPGEds e Práticas Pedagógicas e do Educador em 7 deles. Sem querer desconhecer o fato de que as Linhas de Pesquisa têm sua especificidade, no caso das três temáticas acima citadas, elas revelam uma forte articulação e interdependência entre elas e podem contribuir em muito, para atender às necessidades educacionais ainda precárias em diferentes esferas da educação nessas regiões.

4 – O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

Neste item sistematizamos o percurso trilhado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN/PPGEEd, em sua recente história. Procuramos destacar os seus momentos mais expressivos, desde sua criação em 1977 aos dias atuais, apoiados pelo contexto da política educacional da época, pelos registros institucionais documentados nos arquivos do PPGEEd, e em informações coletadas a partir de depoimentos de professores que estiveram à frente desse Programa.

A história do Programa de Pós-Graduação em Educação se revela a partir de dois momentos bem demarcados. O primeiro momento, com a criação do Curso de Mestrado em Educação em 1977 e o segundo momento que se reporta à criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, dezessete anos mais tarde (1994), tendo o Mestrado possibilitado a implantação do Doutorado em Educação.

Com efeito, a história desse Programa, criado em 1977, se reporta à época em que a Pós-Graduação em Educação na Região Nordeste praticamente estava sendo iniciada e se limitava ao nível de Mestrado enquanto que, na Região Sudeste e Sul, começavam a ser organizados os cursos de Doutorado na área de educação. Como registra Saviani (2000): “chegamos ao final da década de 70 com poucos cursos de Doutorado concentrados, basicamente, em São Paulo (USP e PUC-SP), no Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Porto Alegre (UFRS) seguidos, já na década de 80, da UNICAMP e da UFRJ”. Segundo Saviani (1997), o país ficou um bom tempo apenas com essa oferta de Doutorado na área de educação, havendo necessidade de reabrir novos, em pontos estratégicos, para atender condições básicas e que, extrapolassem o pólo concentrado no eixo Rio de Janeiro - São Paulo.

Para melhor traduzir e revelar a recente história da Pós-Graduação em Educação da UFRN, em seus quase 30 anos (1977-2006), procuramos enfocar o percurso dos mestres e doutores formados pelo PPGEEd, para conhecer o impacto acadêmico e a relevância social desse Programa em seu empenho em desenvolver uma atividade científica com elevado rigor, como tem sido a institucionalização, o desenvolvimento da pesquisa e a formação de quadros para as IES do estado, da região e do país.

Partimos do pressuposto de que o PPGEEd, em sua história, sobretudo a partir da criação do Doutorado, teve uma importância fundamental na formação e

socialização acadêmico-científica dos docentes de várias universidades públicas (federais e estaduais) e de instituições educacionais. Essa formação espelhou-se no compromisso político-social como elemento articulador dos critérios de relevância teórica e prática incorporadas ao desenvolvimento das pesquisas e na qualificação dos quadros educacionais que o PPGEEd formou e vem formando para a própria UFRN, e para outros Estados, principalmente das regiões Norte e Nordeste.

Nessa perspectiva, um outro pressuposto tem estado fundamentando a sua proposta pós-graduada: consideramos que a atividade acadêmico-científica de uma área como a da educação é uma atividade social, que deve refletir os interesses do contexto em que ela se situa, seja no âmbito do país, da região, do estado e da própria instituição. Esse tem sido um critério tomado como referência pela política interna do PPGEEd para atuar num campo de conhecimento tão estratégico como é o da formação de pesquisadores e docentes, ou seja a formação de profissionais da educação em sua qualificação pós-graduada.

Por esse ângulo, o presente estudo procura revelar o impacto social, político-acadêmico e a contribuição do PPGEEd nessa dinâmica social-formativa, o que significa revelar também a potencialidade, o alcance e os desafios enfrentados por seu Projeto Pós-Graduado que avançou e consolidou-se ocupando espaços, na comunidade científica da área, socializando e democratizando oportunidades de formação nesse nível.

4.1 – A Criação do Curso de Mestrado em Educação

Em 1977 foi aprovado pela Resolução 105/77 CONSEPE¹¹, datada de 15 de agosto do mesmo ano, o primeiro Curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o Curso de Mestrado em Educação, com sua primeira turma iniciada em 1978, e com uma área de concentração pioneira: Tecnologia Educacional.

Nas palavras de Andrade (2005, p.133), e como já citamos anteriormente, **o Rio Grande do Norte sempre teve vocação para ações inovadoras. No âmbito educacional o estado, nos fins dos anos 1960 e início da década de 1970, se**

¹¹ Anexo B – Resolução 105/77 - CONSEPE

torna o local do experimento educacional do Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), um projeto desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), ligado à Presidência da República. Este projeto surge com o objetivo de oferecer, ao governo federal, subsídios para a implantação de um sistema de teleeducação. como era chamada a Educação à Distância, naquela época.

Ainda no histórico depoimento de Andrade (2005) sobre a vocação inovadora do Estado, ele destaca outras iniciativas pioneiras:

- Foi no Rio Grande do Norte em 1883 que a escravidão foi abolida primeiro;
- Foi em Mossoró/RN em 1972, onde a mulher (Celina Guimarães) votou pela primeira vez no Brasil e na América Latina, e em 1928 Alzira Soriano de Souza, elegeu-se prefeita do Município de Lajes no Rio Grande do Norte, tendo sido, também a primeira prefeita eleita no Brasil;
- Foi ainda no Rio Grande do Norte que se desenvolveu o projeto De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, uma marca importante na história da educação desse país;
- Foi o Rio Grande do Norte o cenário para a primeira experiência do sistema de alfabetização Paulo Freire, as conhecidas 40 horas de Angicos, experiência realizada em 1963, que objetivava a alfabetização de adultos, e que ganhou notoriedade mundial;
- Também foi no Rio Grande do Norte que nasceu, em 1966, o Movimento de Educação de Base (MEB) que, com suas escolas radiofônicas, fez o melhor uso do rádio em educação que se tem notícia e que rapidamente se espalhou pelo Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil;
- Na UFRN surgiu em 1966 o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitário (CRUTAC), que tinha como objetivo a extensão da Universidade às cidades interioranas.

Não era, portanto, estranho que o Projeto SACI, uma ousadia tecnológica para aquela época e contexto social e político, tivesse lugar no Rio Grande do Norte. Igualmente à luz de uma iniciativa pioneira, surge na UFRN o primeiro curso de Pós-Graduação stricto sensu: o Mestrado em Educação, criado com área de Concentração em Tecnologia Educacional e que posteriormente, serve de sustentação para a criação do Doutorado em Educação, uma proposta inovadora para sua época e contexto.

Podemos compreender, hoje, nos debruçando sobre a gênese da Pós-Graduação em Educação na UFRN, que o pioneirismo do estado do Rio Grande do Norte, nesta área de concentração, como afirma o Prof. Arnon, certamente tem forte relação com o Movimento de Educação de Base (MEB), com as Escolas Radiofônicas, com a Base de Lançamento de Foguetes da Barreira do Inferno, com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

A presença de 06 professores com Curso de Mestrado trabalhando no Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), assim como a desativação do único Curso de Mestrado no país em Tecnologia Educacional em São José dos Campos, no INPE, em 1975, foram, igualmente, fatores importantes para a implantação da Tecnologia Educacional¹² como área de concentração do Mestrado em Educação, um tema fortemente criticado na época por ser relacionado ao positivismo e à ideologia capitalista americana.

No ano de 1978 o Departamento de Educação implanta um Curso de Especialização em Educação Pré-Escolar, em caráter experimental, viabilizando a criação no ano seguinte de uma nova área de concentração do Mestrado, nessa temática. O Curso de Mestrado, como os demais, seguia o modelo imposto pelo Conselho Federal de Educação, ou seja, seus cursos eram estruturados em áreas de concentração e caracterizado pelo cumprimento de uma carga horária com disciplinas obrigatórias e eletivas, com pouca ênfase na aprendizagem e na prática da pesquisa.

O Curso de Mestrado surge no contexto do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que abrangeu o período de 1975 a 1980, tendo como objetivo a capacitação de docente das universidades e a integração das atividades de Pós-Graduação dentro da própria universidade. Com isso a expansão da Pós-Graduação no Brasil nesse período era meta principal dessa política, o que ocorreu já revelando a forte tendência de concentração nas regiões mais desenvolvidas do país: a Sudeste e a Sul.

Nesse período, o Brasil era governado por militares (General Ernesto Geisel era o presidente da época), escolhidos por eleição indireta no Congresso Nacional,

¹² Chama-se a atenção para o fato da UFRN ser uma das poucas Universidades públicas do país a contar com uma TV Universitária e uma Rádio FM, ambos funcionando no Campus Central, assumindo o papel de laboratório de estudos e estágios para estudantes dos cursos de Jornalismo e Radialismo, com uma programação regular que presta extraordinário serviço à comunidade acadêmica e toda sociedade

Congresso esse que teve seus principais líderes políticos com mandatos cassados através de ato ditatorial. Contraditoriamente, ocorreram no período militar importantes iniciativas para a implantação do Projeto de Pós-Graduação no país, a expansão das universidades públicas com a construção de maior infra-estrutura, disponibilidade de recursos para a contratação de docentes já qualificados ou mesmo em vias de qualificar-se, contando com apoio de órgãos de fomento como o CNPq e a CAPES. Registra-se também neste período a ampliação da matrícula no sistema educacional em nível obrigatório (população de 7 a 14 anos), um passo importante para a democratização da Educação Básica.

O Brasil, que nessa época tinha o apoio e mantinha fortes relações com os Estados Unidos, vivia um momento econômico preso ao FMI, que forneceu grandes empréstimos ao país, dinheiro esse que serviu para a construção de várias obras faraônicas e dos *Campi* Universitários federais e estaduais, cujas construções obedeciam a uma forma de promover o isolamento dos estudantes acostumados à convivência em prédios de arquitetura fechada.

Os Campi foram construídos, segundo a análise de alguns intelectuais, para desmobilizar os estudantes que, por meio da UNE (União Nacional dos Estudantes) protestavam contra o regime militar instalado em 1964 e contra a dependência financeira dos EUA.

A criação do Mestrado em Educação da UFRN possibilitou a Universidade contratar professores visitantes com Doutorado e até com Mestrado. Vários destes professores vinham geralmente do Sul e Sudeste do país e também do exterior, e se integravam às atividades do Departamento e do recente curso de Mestrado.

4.2 - Estrutura Curricular

A estrutura curricular inicial (Curso de Mestrado) adotada na criação do Curso era voltada para um grande número de disciplinas, perfazendo um total de 32 créditos. As atividades acadêmicas eram distribuídas em disciplinas obrigatórias e atividades eletivas – disciplinas, pesquisas e seminários. As disciplinas obrigatórias se dividiam em obrigatórias comuns e obrigatórias específicas. As obrigatórias

comuns perfaziam um total de 10 créditos, as obrigatórias específicas 09 créditos. Já as atividades eletivas somavam um total de 13 créditos¹³.

O tempo de titulação máximo era de quatro anos, sendo que não era tão rígido como hoje. O mestrando, muitas vezes, após a conclusão dos créditos, em cujo período se cursava apenas as disciplinas, passava em média 06 (seis) anos para conclusão do curso, sem que houvesse muitos problemas para a homologação dos diplomas.

Convém esclarecer que a representação criada a respeito da formação pós-graduada, principalmente em nível de Mestrado, na época, era bastante peculiar. Havia um enaltecimento, uma grande valorização social que gerava elevado prestígio para os que se envolviam com esse nível de formação. A pesquisa motivava poucos docentes e não se tinha muito difundida esta prática no contexto docente nas universidades. A elaboração de uma monografia de especialização já demandava muito investimento acadêmico. Portanto, elaborar uma dissertação equivalia, em muitos casos, ao que se exige hoje para uma tese de doutorado. Acrescenta-se aí, o fato da pesquisa, naquela época, ser preconizada pela abordagem processo-produto, fortemente centrada em estudos empíricos, quantitativos o que terminava por exigir um maior tempo para sua execução e elaboração do texto escrito. Para muitos, a dissertação representava a primeira aproximação à pesquisa propriamente dita, o que também contribuía para a ampliação dos prazos.

As apresentações das dissertações, em muito pouco se diferenciavam das defesas de teses, seja na exigência ou mesmo no ritual acadêmico. Com isso, o tempo da formação de um mestre se ampliava para além do que preconizava a legislação. Assim que, a referência da Pós-Graduação *stricto sensu* na área da educação nas duas primeiras décadas de sua institucionalização, gerou um grande aprendizado e abriu caminho para outras aprendizagens e exigências acadêmicas com a posterior criação do Doutorado.

Em 1981, ano em que se iniciam as conclusões de dissertações no PPGEd, é criada uma nova linha de pesquisa básica **Análise do Sistema Educacional**, identificando suas inter-relações com a estrutura social do Rio Grande do Norte. Partindo dessa linha básica de pesquisa foram definidos núcleos integradores dos

¹³ Anexo C – Estrutura Curricular do Curso de Mestrado em Educação - UFRN

projetos de pesquisa, destinados ao estudo de cada problema em sua especificidade, possibilitando maior integração entre ensino e pesquisa, a partir dos seguintes temas:

- Determinantes de Política Educacional no Contexto social;
- Utilização de Tecnologia Educacional em Ensino – Aprendizagem no contexto regional;
- Aquisição e desenvolvimento da linguagem na educação.

4.3 - Credenciamento junto a CAPES e evolução do PPGEd

Em 1982 o Curso de Mestrado em Educação é credenciado junto à CAPES. Neste período o curso contava com 25 professores efetivos, sendo 5 (cinco) doutores, 20 (vinte) mestres e 9 (nove) professores afastados, fazendo doutorado. O Curso, nas 3 (três) primeiras seleções para ingresso em 1978 teve 15 (quinze) vagas; em 1979 20 (vinte) vagas, sendo 10 (dez) em Tecnologia Educacional e 10 (dez) em Educação Pré-Escolar (primeira turma); e em 1981, 10 (dez) vagas por área de Concentração. Chama-se a atenção para o fato de muitos docentes mestres estarem formando outros mestres, uma particularidade da fase inicial da Pós-Graduação.

O ano de 1987 registra um fato de grande importância na história do Curso de Mestrado em Educação. Criava-se a Revista **Educação em Questão**, indexada nacionalmente, com um conselho editorial composto por membros da comunidade acadêmica nacional e internacional. A Revista Educação em Questão é hoje um periódico quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, publica trabalhos em Educação e Ciências Humanas sob a forma de artigos, relatos de pesquisas, entrevistas, resenhas de livros e documentos históricos. Está avaliada pela CAPES no Qualis periódico, com conceito B.

Em 1988 o Curso de Mestrado em Educação passou por uma reformulação, no qual de 32 créditos obrigatórios, o curso passou a 25 créditos obrigatórios¹⁴, e teve o acréscimo de uma área de concentração: “Política Educacional”, fruto da

¹⁴ Anexo D – Estrutura Curricular do Curso de Mestrado em Educação em 1988

formação pós-graduada do seu corpo docente. Neste mesmo ano celebrou convênio com a FURRN (Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte), sediada no Município de Mossoró/RN, para a qualificação do seu corpo docente. No convênio, o Curso de Mestrado oferecia 10 (dez) vagas na sua seleção para ingresso dos docentes da FURRN, no período 1989.2¹⁵.

O referido convênio veio propiciar a qualificação pós-graduada de um grupo de docentes de uma IES que desempenha papel fundamental no Rio Grande do Norte, na interiorização do 3º Grau e na formação de professores para a rede pública. Os candidatos beneficiados com este convênio foram submetidos à mesma seleção dos demais candidatos. Nesta seleção o Curso de Mestrado apresentou uma inovação, ao solicitar que o candidato apresentasse uma **Proposta de Trabalho**¹⁶ como requisito para sua inscrição na seleção.

Em 1990 o curso é recredenciado por meio do parecer nº 189/90 publicado no Diário Oficial da União em 2 de abril de 1990¹⁷, já revelando estar vivenciando uma nova fase, com exigências acadêmicas que passam a valorizar atividades de pesquisa, em grupos e com interlocutores externos. Essa nova fase se revela, principalmente, pela formalização de vários convênios realizados com instituições do Brasil e de outros países, no sentido de atender às demandas acadêmicas do Mestrado. Dentre os convênios destacam-se:

- CAPES/COFECUB – UFRN/Université de Caen iniciado em 1990 e concluído em 1995, que tinha como objetivo os seguintes itens: a) intensificar o intercâmbio de experiências para desenvolver estudos com pesquisadores franceses; b) implementar a formação e reciclagem de docentes e pesquisadores nas áreas de Educação e Linguagem; c) possibilitar o aprofundamento teórico-

¹⁵ Art. 3º §. único. Atendendo ao convênio firmado entre a Universidade Federal do RN (UFRN) e a Fundação Universidade Regional (FURRN); são reservadas 10 (dez) vagas para docentes dos quadros da FURRN sendo assim distribuídas: 06 (seis) para a área de concentração em Política Educacional e 04 (quatro) para a área de Concentração em Educação Pré-Escolar, (Mestrado em Educação: Normas para o processo de seleção de candidatos ao Mestrado em Educação 1989.2).

¹⁶ Art. 13 - A Proposta de Trabalho Consta:

- a) De síntese descritiva e justificativa de uma questão ou tema para desenvolvimento em trabalho de dissertação;
 - b) Da especificação do tempo disponível para o curso;
 - c) A indicação de leitura mínima sobre o tema proposto.
- (Mestrado em Educação – Normas para o processo de seleção de candidatos ao Mestrado em Educação – 1989.2)

¹⁷ Anexo E – Parecer 189/90 DOU

metodológico de professores; d) aprofundar a pesquisa em andamento e ampliar as pesquisas dos Departamentos de Educação e de Letras da UFRN;

- UFRN/University of Manitoba/Canadá – iniciado em 1993 – Estudo sobre o Manejo de Calamidades, propiciou o intercâmbio entre docentes da Pós-Graduação com a University of Manitoba no Canadá, possibilitando a vinda de professores em missões para a UFRN;

- UFRN com a Universidade de Londres, com o apoio da CAPES, iniciado em 1993, voltado para o desenvolvimento de pesquisa conjunta e formação de recursos Humanos. Proporcionou a realização de Doutorados sandwiches de alguns doutorandos em Londres e missões de estudos entre professores das duas instituições;

- UFRN/Fundação Carlos Chagas, assinado em 1993, para que Natal fosse um Centro difusor da Rede Latino Americana de Informação e Documentação Educacional – REDUC.

No início dos anos 1990 o Curso de Mestrado em Educação apresenta uma visível evolução em relação ao modelo tradicional. Nos três primeiros anos de 1990, a partir da influência da elaboração do Projeto do Doutorado, juntamente com o Departamento de Educação, se iniciam os primeiros esforços e estímulos para a formalização de grupos de pesquisas, aproveitando o momento da institucionalização do Programa Bases de Pesquisa da UFRN, em 1992, uma iniciativa para implantar e ampliar a atividade de pesquisa na estrutura acadêmica dos Departamentos e Centros da UFRN.

Com a posterior criação do Doutorado essa experiência do Mestrado e essa vocação para articular-se por meio de convênios com instituições do país e do exterior, amplia-se com a formalização ou mesmo a articulação não formalizada dos docentes da Pós-Graduação com vários grupos de pesquisa do país e do exterior.

O PPGEd ganha evidência nacional e até internacional por meio de alguns grupos de pesquisadores dos campos da Representação Social, das Políticas Públicas, da Tecnologia Educacional, da Formação de Professores, da História da Educação, etc, que passam a compor e a participar de importantes fóruns da comunidade acadêmica da área. Foram vários os eventos promovidos pelo PPGEd em nível nacional e internacional e muitos os eventos acadêmicos em que os professores participam interagindo com grupos de pesquisadores de expansão na área. Essa vocação para o diálogo e para interagir com grupos de pesquisadores no

espaço acadêmico tem possibilitado ao PPGEd desenvolver uma importante liderança político-acadêmica, principalmente no âmbito das regiões Norte e Nordeste. Isso explica, em parte, o elevado número de convênios celebrados entre o PPGEd e vários Programas das regiões Norte e Nordeste, por meio do antigo PICDT e do PQI, por exemplo.

No âmbito internacional destaca-se a interlocução com grupos de pesquisadores de Portugal, Canadá, França, Alemanha, entre outros.

4.4 - Criação do Doutorado em Educação

O Curso de Mestrado em Educação que já vinha realizando mudanças em sua estrutura curricular, implementa uma grande reformulação, em 1994, criando o Doutorado e incluindo, em sua estrutura a formação lato sensu, sendo este um dos aspectos inovadores da nova proposta curricular: os três níveis: Especialização, Mestrado e Doutorado.

A criação do Programa de Pós-Graduação em Educação foi fruto de um grande esforço e persistência do grupo de professores que estiveram à frente do Projeto. Os aspectos inovadores da proposta tomavam a pesquisa como referência maior da estrutura curricular. A pesquisa passa a ser desenvolvida por grupos de docentes reunidos em torno de uma temática de interesse comum (linha de pesquisa). Essa estrutura abandona a tradição da formação por meio do pagamento de créditos para valorizar atividades acadêmicas associadas ao projeto de dissertação, da tese, ou da monografia (lato sensu). Após receber recomendação do CTC da CAPES e a aprovação dos Conselhos Superiores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte¹⁸, o PPGEd implanta seu novo Programa em 1994.

A partir do ano de 1994, um novo cenário passa a ser construído na formação pós-graduada das regiões Norte/Nordeste. Destaca-se, portanto, a reorganização dos cursos de Mestrado nas Universidades Federais dos Estados do Ceará, Bahia e Rio Grande do Norte, resultando na criação dos seus Doutorados. A implantação dos Doutorados em Educação na Região Nordeste tem história peculiar. Segundo (RAMALHO, MADEIRA. RBE 2005, p. 73)

¹⁸ Anexo F – Resolução 257A/93 - CONSEPE

Algumas iniciativas de criação de doutorado foram estudadas, procurando-se associar várias instituições em uma proposta de programa integrado. Na segunda metade dos anos de 1980, o sonho dos mestrados em educação do Nordeste era articular-se para a formação de um consórcio que pudesse oferecer um forte doutorado. Essa proposta pouco a pouco se revelou inviável. Foi criado, inicialmente, o doutorado em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1992, seguido pelos similares da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1994, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2002, e por último o da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2003. Registre-se também a tentativa da criação do doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), depois suspenso e com seus doutorandos absorvidos por outros programas da região Nordeste.

Esses Doutorados representam a consolidação de uma nova estrutura de Pós-Graduação para as regiões Norte e Nordeste, e novas oportunidades de formação nesse nível de ensino, historicamente dependentes de formação doutoral dos programas do Sul e Sudeste e do exterior.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte surge com uma proposta curricular inovadora e ousada para a época. Podemos afirmar que um novo paradigma é implantado apoiado em princípios que iam de encontro ao modelo de Programas existentes no país. Portanto, o PPGEd passa a funcionar numa dinâmica particular e com uma organização própria, com realce para a integração contínua entre a Especialização, o Mestrado e o Doutorado¹⁹ e com ênfase na atividade de pesquisa desenvolvida, inicialmente, em cinco Núcleos de Estudos e Pesquisas assim distribuídos: 1) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica – NEPEB; 2) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ciência e Tecnologia – NEPECT; 3) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Política e Educação – NEPEPE; 4) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Comunicação – NEPEC; 5) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Representação Social – NEPERS.

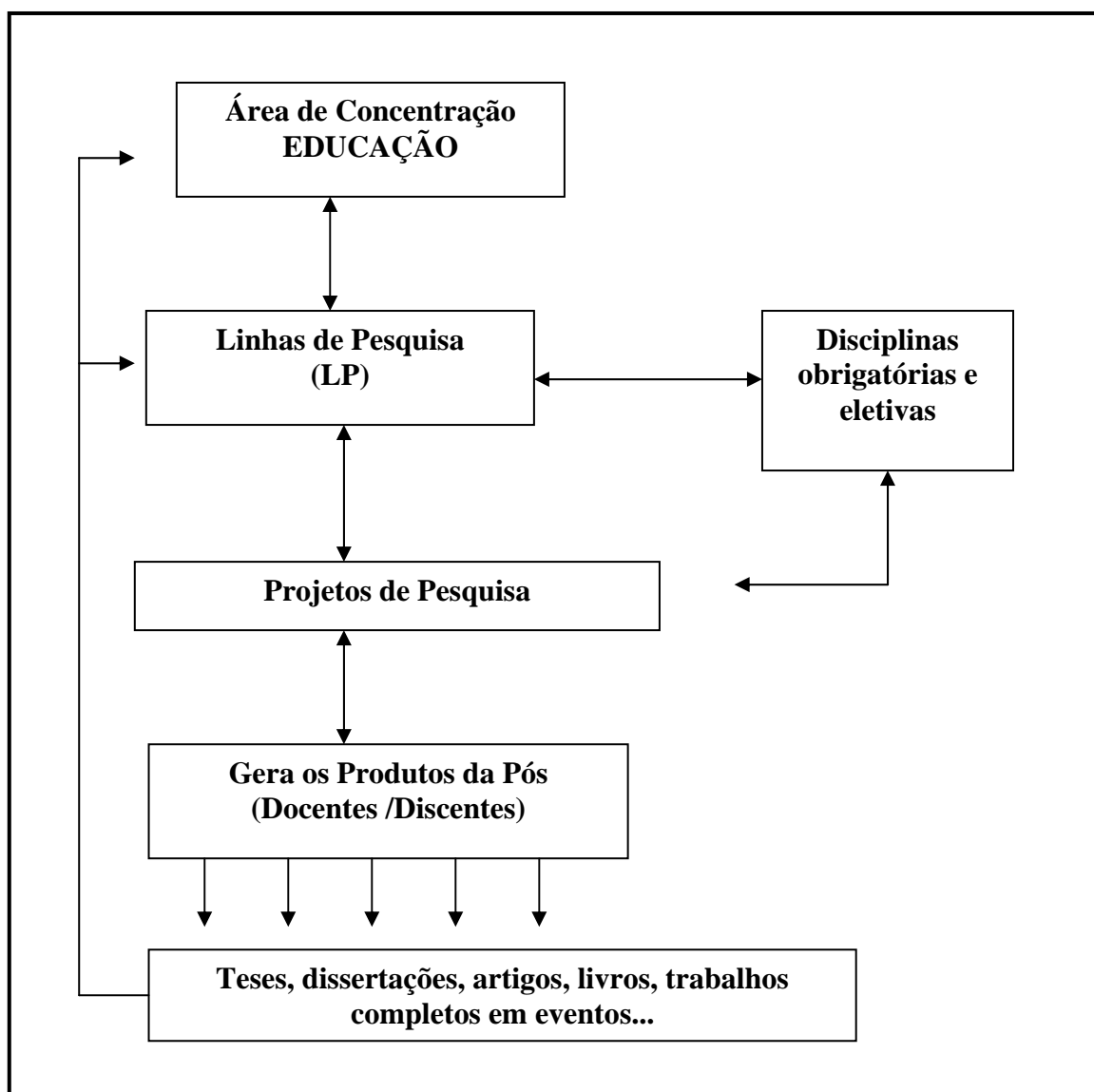
Esses Núcleos congregavam grupos de pesquisas da graduação e da pós-graduação que se organizavam pela afinidade de uma temática. Esses grupos no período da avaliação, foram identificados como Linhas de Pesquisa, no novo modelo de avaliação da CAPES, o que gerou sérias dificuldades na avaliação do Programa.

¹⁹ Anexo G - Fluxograma do PPGEd – Especialização – Mestrado e Doutorado

Assim é que se explica o registro de 22 (vinte e duas) Linhas de Pesquisa nas avaliações dos anos 1995 e 1996. A partir de 1997 as Linhas de Pesquisa do PPGEed passam por um processo de “enxugamento” e redefinição, explicitando suas temáticas e objeto de estudo. A proposta curricular do PPGEed e o princípio que o fundamenta era um avanço em sua época para o conjunto do país que, coincidentemente, começava a enfrentar mudanças propostas no âmbito do IV SNPG.

4.4.1 – Estrutura Curricular Inovadora

A atual estrutura²⁰ do PPGEed pode ser visualizada no seguinte esquema:



²⁰ Foram excluídos os núcleos de Estudos e Pesquisa que, nos períodos 1995 a 1999 eram identificados para efeito de avaliação da CAPES como Áreas de Concentração. A partir dos anos 2000 os Núcleos são extintos e área de Concentração passa a ser Educação.

Como foi posto, anteriormente, este novo modelo, que se antecipa ao modelo da Pós-Graduação definido pelo IV PNPG orienta-se pelos seguintes princípios acadêmicos:

1. A Pós-Graduação se faz sobre as bases de pesquisa em desenvolvimento nas unidades temáticas especializadas: as Linhas de Pesquisa;

2. A Pós-Graduação se desenvolve na superação da dicotomia entre o ensino avançado e aprofundado e o desenvolvimento da pesquisa, a qual se demonstrava especialmente em dois tempos: o estágio em que se “pagavam” créditos e a fase de elaboração da Monografia, Dissertação ou Tese, segundo o nível cursado;

3. Para a Pós-Graduação, já na seleção, se estabelece a exigência de um projeto integrado nas Linhas de Pesquisa, para se assegurar as condições de viabilidade de execução da proposta no prazo regimental de 2 (dois) anos para o Mestrado e de 3 (três) anos para o Doutorado;

4. A orientação acadêmica e a orientação do desenvolvimento dos projetos de Monografia (Especialização), de Dissertação (Mestrado) e de Tese (Doutorado) são asseguradas a partir do processo de seleção;

5. Deste modo, a pós-graduação se faz com um corpo docente e um corpo discente comprometido em Linhas de Pesquisa, o que aparece como condição da própria seleção, supondo-se a maturidade do pós-graduando para a investigação científica a ser conduzida nos Núcleos, segundo suas especificidades;

6. O processo andragógico da formação acadêmica pós-graduada é acompanhado por uma avaliação contínua não só do desempenho do pós-graduando, em seus 3 (três) níveis, mas também da aplicação da proposta do Programa;

7. Procura-se ultrapassar a dicotomia entre teoria e prática, através do exercício da pesquisa, por alunos e professores integrados nas Linhas de Pesquisa;

8. Tenta-se assegurar a possibilidade de continuidade dos estudos do pós-graduando em seus (três) níveis – Especialização, Mestrado e Doutorado -, pela progressão interna, observadas rigorosas condições da regulamentação;

9. Mantêm-se a terminalidade específica de cada nível de estudo do pós-graduado, dando-se ao processo curricular o máximo de flexibilidade em vista dos objetivos de construção coletiva do conhecimento;

10. Garante-se a articulação entre as Linhas de Pesquisa de modo a não se atingir a uma simples pluridisciplinaridade, mas a interdisciplinaridade curricular.

Deste novo modelo decorrem:

1. Uma nova estrutura curricular, centrada na pesquisa, que dá sustentação a uma concepção renovada de disciplinas, seminários, ateliês e outras atividades;

2. Uma reavaliação qualitativa dos “créditos” obrigatórios e optativos, numa perspectiva teórica e metodológica de funcionalidade em relação ao projeto de Monografia, Dissertação ou Tese em desenvolvimento;

3. Uma redefinição quantitativa dos créditos em função de uma desescolarização do estudo pós-graduado, em proveito da dedicação madura ao trabalho da investigação científica;

4. Uma intensificação do papel e da função da orientação acadêmica no âmbito das Linhas de Pesquisa;

5. Uma exigência de um fluxo discente mais intenso e mais ágil, aumentando o ritmo da produção de Monografias, Dissertações e Teses assegurando-lhe a qualidade de produto de um processo de pesquisa.

A implantação deste modelo se deu pela constatação do esgotamento e superação do modelo clássico e tradicional da Pós-Graduação brasileira, incapaz de responder, satisfatoriamente, às necessidades de demandas específicas a que deve servir. Pretendeu-se tomar a Pós-Graduação na totalidade da integração de seus níveis e ultrapassar o modelo curricular de disciplinas estanques, desvinculadas do desenvolvimento dos projetos de Monografia, Dissertação e Tese. Procura-se integrar toda a atividade do Programa através de suas Linhas de Pesquisa que se nutrem dos projetos de pesquisa dos docentes que, por sua vez, acolhem propostas de Monografias, Dissertações e Teses que tenham correspondência com as temáticas em estudo nos projetos das linhas. Essa organicidade e coerência curricular implicariam em uma revisão completa da concepção e da maneira de se formar.

Dentre as mudanças mais “ousadas” no Projeto Curricular destaca-se a articulação acadêmica entre os níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado – cujas atividades desenvolver-se-ão dentro dos Núcleos de Estudos e Pesquisas. Nesses níveis admite-se ingresso, desenvolvimento e terminalidade independentes

ou em continuidade até o Doutorado²¹. Esta articulação “tripartite” deu conta de um momento em que as demandas por formação pós-graduada eram elevadíssimas em número e temáticas. Assim, o Programa ao articular e coordenar três níveis de formação, promovia uma integração de grande valor acadêmico, social e político. Acadêmico, em razão da inclusão de professoras que passam a vivenciar a ambiência acadêmica que o programa possibilita em sua vasta e qualificada programação curricular; Social, pela amplitude de temáticas e oportunidade de tornar as experiências educacionais trazidas pela pós-graduação objeto de reflexão e estudo sistematizado; Político, pela visão democratizante de ampliar vagas para os estudos pós-graduados para uma clientela que pouco acesso tinha.

Hoje a seleção para ingresso no Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, ocorre mediante o processo anual de seleção pública e pelo processo de mudança interna de nível do Mestrado para o Doutorado. Ressaltamos que por questões operacionais de gestão acadêmica o Programa desativou, periodicamente, a seleção e a progressão internas para a Especialização. A passagem do Mestrado ao Doutorado se baseia em critérios rigorosos de avaliação das condições pessoais e acadêmicas que o candidato apresenta para desenvolver seu projeto de estudo, aprofundado em pesquisa na área de educação, vinculado a uma das Linhas de Pesquisa do PPGEd. O processo de ingresso por meio de mudança de nível (mestrado/doutorado), normatizado por meio da resolução 01/07, se dá através de avaliação de uma banca composta por 03 (três) professores, sendo um titular externo, um titular interno e um suplente interno. O aluno deverá apresentar como pré-requisitos, aprovação em 80% das disciplinas cursadas com conceito **A**, ter sua dissertação aprovada também com conceito “A”, pela banca que, geralmente, é a mesma que avaliará seu projeto de mudança de nível.

O Programa apresenta uma sistemática de apresentação/defesa de dissertações e teses, diferenciada dos demais Programas, em que a banca após realizar a leitura prévia do trabalho, emite parecer informando se o trabalho tem condições de apresentações/defesa pública ou não. Com isso o mestrando ou doutorando fica sabendo, de antemão, se seu trabalho encontra-se em nível satisfatório de uma dissertação ou tese. A seleção pública inclui as seguintes etapas

²¹ Anexo H– Resolução nº 01/97 que normaliza a mudança interna de níveis do Programa (da especialização para o mestrado e do mestrado para o doutorado).

eliminatórias: análise e homologação da documentação de inscrição; prova escrita para os candidatos ao Mestrado; análise do projeto de dissertação ou de tese; entrevista para qualificação do projeto dos candidatos ao Mestrado e ao Doutorado, incluindo a análise do currículo.

A estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação compreende: disciplinas gerais obrigatórias, disciplinas especiais obrigatórias e optativas, tópicos especiais em educação, ateliês, seminários de formação e de pesquisas, programas de estudos e elaboração de monografia, dissertação ou tese, de acordo com o nível de qualificação pretendido. Tanto para o Mestrado como para o Doutorado são exigidos minimamente 12 créditos de atividades acadêmicas.

Na realidade, supostamente, há um elevado número de Seminários e Ateliês que são oferecidos e cursados pelos pós-graduandos, nas temáticas das Linhas de Pesquisa. No momento da inscrição nas atividades acadêmicas, o pós-graduando (mestrando/doutorando) é acompanhado pelo orientador, para escolha dos seminários e ateliês a serem cursados para, que sirvam de embasamento teórico-metodológico ao estudo em desenvolvimento numa determinada Linha de Pesquisa. O pós-graduando ainda poderá solicitar o aproveitamento de créditos cursados em outros Programas ou na qualidade de aluno especial no próprio PPGED, de acordo com a Resolução 06/97, que dispõe sobre aproveitamento de disciplinas²² Dessa maneira, os 12 créditos obrigatórios passam a ser apenas uma referência mínima, não representando, portanto, a carga horária predominante quando da conclusão do curso.

O Programa de Pós-Graduação em Educação passou por várias reorganizações e adaptações, em seu projeto original uma delas tendo resultado na desativação da formação lato sensu, enquanto que outra mudança acontece com a desativação dos Núcleos e a definição da educação como área de concentração. Com isso o Programa simplifica sua estrutura e se organizou em 08 linhas de Pesquisas²³ que congregam docentes, pesquisadores, pós-graduandos e graduandos. O processo de reorganização das Linhas de Pesquisas aponta para uma estrutura que contempla as preocupações e os objetivos de pesquisa, com base nos quais são definidas a produção intelectual do Programa e a inserção

²² Anexo I – Resolução nº 06/97 que normaliza o aproveitamento de disciplinas

²³ Formação e Profissionalização Docente, Práticas Pedagógicas e Currículo, Educação Matemática, Corporeidade e Educação, Política e Práxis da Educação, Cultura e História da Educação, Educação, Linguagem e Formação do Leitor e Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento.

nacional dos diferentes grupos de pesquisadores, garantindo, desse modo, a organicidade mais efetiva entre Linhas e seus projetos.

Com referências ao fluxo de alunos, buscando-se um desempenho mais eficiente em relação aos cursos de pós-graduação mais tradicionais, os prazos de titulação foram significativamente reduzidos: 2 (dois) anos para o Mestrado e 3 (três) anos para o Doutorado, prorrogáveis excepcionalmente, por mais 6 (seis) meses quando devidamente justificados.

O ajuste passado pelo PPGEEd, ao longo dos seus anos, teve uma marcante influência da Avaliação CAPES, que a cada período de avaliação não apenas pontua e classifica cada Programa como aponta os aspectos positivos e os que fragilizam os quesitos do modelo de avaliação.

4.5 - O Programa de Pós-Graduação em Educação Frente às Avaliações da CAPES

Implementar uma proposta inovadora e ousada como a do PPGEEd, em sua fase inicial, com a implantação do Doutorado e com a definição de um estreito vínculo entre os níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, para a época (meados dos anos 1990), trouxe conseqüências marcantes e até dramáticas para o Programa. Estávamos num momento de fortes mudanças anunciadas pelo IV Plano Nacional de Pós-Graduação que, embora não considerado formalmente como um Plano, este documento estabeleceu e levou a cabo as mudanças mais expressivas que se tem notícia na Pós-Graduação brasileira: dentre as quais destacamos três:

- O Núcleo de Referência Docente (NRD) que define o perfil do docente a servir de referência para toda estrutura curricular e formativa da Pós-Graduação;
- Um certo “ponto de corte” na classificação dos Programas que, ao ficarem abaixo do conceito mínimo estabelecido, leva o Programa ao descredenciamento e as dissertações e teses sem validade nacional;
- Ampliam-se os parâmetros de produtividade dos docentes, para cada ano;
- Redefinição da concepção de bolsa, passando esta a ser inviável para os alunos com vínculo empregatício;
- Redução dos anos de titulação: dois anos para mestrado e três para doutorado.

Essas mudanças estabelecidas sem aviso prévio e com forte impulso de mudar sem calcular suas conseqüências, provocaram em toda a comunidade acadêmica uma série de reações e contestações que demarcaram os processos avaliativos dos biênios, 1994 e 1995, 1996 e 1997, e triênio 1998 e 2000. A partir dos triênios 2001 - 2003, apesar da avaliação ser um processo recebido com certa tranqüilidade, constata-se que houve uma mudança na relação entre a Comissão de Avaliação, Representante de Área e os Programas por meio do trabalho realizado pelo Fórum de Coordenadores de PPGEDs, sócios institucionais da ANPEd.

Pela importância que a Avaliação representa para a Pós-Graduação, passaremos a discutir, ainda que brevemente, esse processo e sua repercussão no PPGEd e nas Regiões Norte e Nordeste. O quadro abaixo destaca os conceitos recebidos pelo PPGEd ao longo dos anos.

QUADRO 3
AVALIAÇÃO DO CME/PPGED DA UFRN
(1981 – 2005)

PERÍODO	CONCEITO	NÍVEL
81	E	M
82	C	M
83/84	B -	M
85/86	C -	M
87/89	C +	M
90/91	C +	M
92/93	C +	M
94/95 ²⁴	3	M
96/97	3	M
98/99/00	5	M/D
01/02/03	5	M/D

²⁴ Neste Biênio o Mestrado foi avaliação com Conceito 3 (três) e o doutorado recém criado com conceito 1 (um) o que criou uma mobilização do PPGEd.

O quadro revela que, na ótica da avaliação, o PPGEd, em sua história, não expressa avanços sistemáticos entre os seus primeiros 16 (dezesesseis) anos. Predominou, nesse período um conceito regular (C ou 3).

Os anos, 1995, 1996 e 1997 foram críticos para a Pós-Graduação em educação do país como um todo e, em particular, para o Norte e Nordeste. Nesses anos, o modelo de avaliação adotado incidiu punindo grande parte dos Programas. O efeito mais perverso da nova política de avaliação trouxe resultados devastadores de uma avaliação que puniu e excluiu muitos Programas que passaram a ficar fora do SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) e os títulos dos pós-graduandos, sem validade nacional. A partir de então, pairou na maioria dos Programas no conjunto do país, um sentimento de sobressalto, de inquietação, em razão do efeito homogeneizante e padronizador do modelo avaliativo, àquela época, pouco divulgado e desconhecido em seus efeitos. Ramalho e Madeira (RBE, 2005 p. 75), lembram que:

Para quem viveu a problemática da pós-graduação em educação no Norte e Nordeste nos anos de 1990, ainda está muito viva a lembrança dos traumas do processo de avaliação. Os programas estavam submetidos a um drama periódico pouco esclarecido e pouco consciente, marcado por sérias contradições. Entendemos ser essa a questão central na problemática de nossos cursos e programas nesta década.

No âmbito do PPGEd do Rio Grande do Norte a avaliação do biênio de 1994 - 1995 coincidindo com o recém criado Doutorado, em 1994, é considerado por nós como um marco da maior crise enfrentada pelo Programa, provocado por uma avaliação distorcida, indevida e tecnicamente incompetente.

Em 1995 o Doutorado do PPGEd implantado em 1994 foi alvo da avaliação CAPES que lhe atribui conceito D, equivalente à nota 01 na atual escala. Em consequência, o Mestrado, em funcionamento há 17 anos, **foi avaliado com conceito C**. Esse foi um dos momentos mais difíceis vivido pelo PPGEd, que no contexto da época procurava superar algumas crises internas. Havia discordâncias em relação à pertinência ou não daquela avaliação, dificuldade que se ampliava com as discordâncias entre a coordenação que aceitava a avaliação CAPES e um grupo de professores que pensava o contrário.

Para fazer frente ao conceito atribuído pela CAPES, um grupo de professores liderou um movimento interno, ao mesmo tempo em que se associava ao movimento nacional de contestação ao modelo de avaliação.

No âmbito do PPGEd/UFRN a Reitoria apoiou a iniciativa dos docentes que se lançaram no cenário nacional, participando de inúmeras discussões que reivindicavam a necessidade de avaliar a avaliação.

Uma importante iniciativa do grupo liderado pelo Prof. Vicente Madeira foi a de estudar a fundo a avaliação e a partir de então produzir um documento tipo manifesto público do PPGEd/UFRN intitulado **“Decifra-me ou devoro-te: o enigma de uma avaliação da CAPES”**. Como bem analisam Ramalho e Madeira (RBE, 2005 p. 76)

O documento produzido pelo PPGEd/UFRN, em 1966 partiu da provocação: quem tem medo de Avaliação?” Nesse documento ficou marcada a postura de um Programa que se revelava disposto a “enfrentar a avaliação sem complexo e sem medo” desde que tal avaliação realizada por “nossos pares” fosse correta. Deixou-se registrado que “o diagnóstico de nossos possíveis insuficiências e deficiências só nos poderia ajudar. “Havia uma nova postura diante do desafio. Não se tratava de pedir consideração pelas circunstâncias desfavoráveis em que se desenvolvia a Pós-Graduação em educação no Norte e Nordeste. Queríamos ser avaliados com os mesmos critérios unívocos e universais, com o mesmo rigor dos parâmetros, com a mesma aplicação técnica de perfins e padrões. Entendia-se assim que a avaliação não deveria ser uma batalha bienal (agora trienal) entre cursos e programas e avaliadores”.

Este foi o primeiro documento que avaliou a avaliação da CAPES e revelou, com muita clareza suas fragilidade e distorções.

Com base nessa mobilização o Doutorado teve sua avaliação suspensa em razão do seu estado inicial de funcionamento: 12 meses. A partir dessa mobilização ficou fortalecida a inserção do Programa no Fórum Regional e Nacional, de Programas sócios institucionais da ANPEd, cujo desdobramento mais positivo deu-se com o crescimento dos PPGEs da região, em sua unidade política e acadêmica, ao mesmo tempo em que os Programas e seus coordenadores se projetavam no cenário nacional.

Em decorrência dessa mobilização, foi construída, no Fórum de Coordenadores de Programas, uma estratégia de luta e de união para recuperar os conceitos e fazer voltarem os Programas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O ano de 1998, foi palco de um dos mais intensos momentos de reação à avaliação praticada pela CAPES. Segundo Ramalho e Madeira (RBE, 2005, p. 76)

Em 1998, porém a crítica e a indignação percorreram todo o país. A insatisfação foi contida, de certo modo, no âmbito do Fórum de Coordenadores dos Programas, mas irrompeu aberta e claramente na Assembléia Geral da 21ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em setembro de 1998, em Caxambu.

Esse acontecimento não foi imprevisto, surgiu de reflexões sobre o problema, em vários cursos e programas,²⁵ assim como nas instâncias dos fóruns regionais e nacional. A conferência da professora Bernadete Gatti, na referida reunião da ANPEd, trouxe ao debate subsídios e fundamentos para que a crítica já desenvolvida pudesse chegar a sua manifestação plena, representativa da área, provocando a “descredibilização” de todo o processo avaliativo, por suas falhas e equívocos, insuficiências e deficiências, tanto conjunturais quanto estruturais.

Ressalta-se que os resultados da avaliação do biênio 96-97 apresentaram um perfil fortemente distorcido da área. Certamente essa distorção foi provocada pela maneira como o modelo foi implantado, sobretudo pelos novos parâmetros de dimensionamento e distinção do corpo docente: NRD6 (Núcleo de Referência dos Docentes - classificados nos níveis de 1 a 6). São esses professores NRD6 que **levam** o Programa, que se responsabilizam, em suas Linhas e Projetos de Pesquisas, pelas atividades acadêmicas de maior expressão: ensino, orientações e produções qualificadas.

A partir do triênio 1998, 1999, 2000 foram sendo lentamente superados, certos problemas e tensões geradas nos biênios anteriores. Renovou-se o representante de área junto a CAPES e com ele um novo Comitê de Avaliação foi eleito. Ao mesmo tempo o tema da avaliação, como a política com definições bem claras sobre a Pós-Graduação, passou a ser palco de discussões e análises na busca da necessária compreensão do modelo e seus efeitos em cada Programa. A

²⁵ Na área de educação, houve documentos elaborados por diversos programas (por exemplo Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP) e pelos vários fóruns regionais. O fórum dos Coordenadores de Programas distribuiu um dossiê completo desses documentos durante a reunião nacional da ANPEd, realizada em setembro de 1998. O assunto repercutiu também na grande imprensa, não pela área de educação.

procura por uma melhor compreensão do modelo CAPES passou a ser a obsessão dos Programas.

Ainda nas palavras de Ramalho e Madeira (RBE, 2005, p. 76),

Um dos resultados importantes da crise de 1998 foi demonstrar que a questão dos cursos classificados como fracos ou atingidos de alguma maneira pelos vieses da avaliação não era característica de determinada região. Em avaliações mais recentes isso ficou demonstrado, e o problema, antes territorializado, passou a ser posto em outros termos. Em decorrência, a renovação dos programas e cursos das regiões Norte e Nordeste orientou-se pelo princípio da segurança sobre o que se está fazendo na gestão acadêmica da proposta e na gerência do projeto, para que fossem superados medos e complexos.

A partir dos anos 1998, enfrentando o fantasma da avaliação, o PPGEd/UFRN se consolida com 02 (duas) avaliações 05 (cinco), (nota máxima para o nível nacional) referentes aos triênios 1998 - 2000 e 2001 – 2003. Com isso o Programa passa a constituir-se numa referência para todo o norte/nordeste e assume no plano político acadêmico, junto com o PPGEd do Ceará, a responsabilidade de contribuir para promover e dinamizar a formação de mestres e doutores no âmbito das regiões Norte e Nordeste.

Como veremos adiante o número de alunos egressos do PPGEd provenientes da própria UFRN e de instituições das regiões Norte e Nordeste é um atestado da perspectiva social, política e ética assumida pelo PPGEd como fundamento do conceito de Pós-Graduação em educação comprometida com a pesquisa articulado à formação de pesquisadores comprometidos com a consolidação da cidadania e a diminuição das desigualdades entre as regiões e estados.

Ao longo de sua história podemos constatar que a formação de Mestres e Doutores em Educação no PPGEd enfrentou dificuldades, mas sempre procurou persistir, apostando no princípio da viabilidade e crença no seu potencial acadêmico. Desde sua implantação em 1978, aos dias atuais, o PPGEd contou com várias gestões de Coordenadores que estiveram sempre sintonizados com a responsabilidade social, política acadêmica do Programa. Para efeito de pertinente registro histórico, apresentamos no Quadro IV a relação de seus Coordenadores nos períodos 1979 a 2005, destacando suas duas etapas.

QUADRO 4
COORDENADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
1979 – 2005

	NOME	PERÍODO	PORTARIA
1ª fase do PPGEd	Profª Drª Neide Varela Santiago	03.07.79/1981	Port. Nº 415/79-R
	Profª Drª Neide Varela Santiago	24.06.81/1983	Port. Nº 215/81-R
	Prof. Dr. Arnon Alberto M. de Andrade	05.07.83/1985	Port. Nº 370/83-R
	Prof. Dr. Arnon Alberto M. de Andrade	21.08.85 a 0.06.86	Port. Nº 404/85-R
	Profª Drª Neide Varela Santiago	30.06.86/1988	Port. Nº 398/86-R
	Profª Drª Neide Varela Santiago	28.07.88 a 7.06.90	Port. Nº 560/88-R
	Profª Drª Maria Cristina Dal Pian Nobre	13.06.90 a 4.06.91	Port. Nº 470/90-R
2ª fase do PPGEd	Prof. Dr. Arnon Alberto M. de Andrade	21.01.92/94	Port. Nº 12/92-R
	Prof. Dr. Arnon Alberto M. de Andrade	24.05.94 a 20.06.95	Port. Nº 133/94-R
	Profª Drª Jomária Mata de Lima Alloufa	11.09.95/97	Port. Nº 982/95-R
	Prof. Dr. Vicente de Paula C. Madeira	02.05.97/99	Port. Nº 306/97-R
	Profª Drª Betânia Leite Ramalho	17.05.99/01	Port. Nº 268/99-R
	Profª Drª Betânia Leite Ramalho	01.07.01/03	Port. Nº 324/2001
	Profª Drª Márcia Maria Gurgel Ribeiro	01.08.03/05	Port. Nº 327/2003
	Profª Drª Márcia Maria Gurgel Ribeiro	16.09.05/07	Port. Nº 450/2005

4.6 - Trajetória dos egressos do PPGED: anos 1981 A 2005

Segundo as agências de fomento – CAPES/CNPq – pouco se conhece, ainda hoje, sobre os estudantes dos Programas de Mestrado e Doutorado no país. Sabe-se que essa formação tem crescido acentuadamente desde 1994, mais de forma desequilibrada entre as regiões e estados da federação como já apresentamos.

Até o presente momento vimos revelando o percurso trilhado pelo PPGEd da UFRN e sua inserção social política e acadêmica, informações sistematizadas com a finalidade de conhecermos o impacto social e acadêmico do Programa na formação de 344 mestres (1981-2005) e 142 doutores (1997 – 2005) em educação, nos períodos 1981 a dezembro de 2005. Assim que, ao procurar revelar o percurso histórico trilhado pelo PPGEd, partimos do pressuposto de que a formação de Mestres e Doutores numa região e numa área estratégica e com forte demanda social, como a educação deve ser vista na perspectiva da relevância que essa

titulação vem representando para o desenvolvimento educacional, acadêmico e social da região e dos estados. Certamente que a formação de Mestres e Doutores deve representar um importante impacto no contexto do ensino superior ou mesmo da educação básica, de uma determinada região ou estado que, por sua vez, contribui com a melhora do nível educacional que está sendo “entregue” à sociedade. Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação em Educação, pela sua vocação político-social vem procurando manter-se alinhado com a produção de conhecimento e com a **formação de pesquisadores comprometidos com a construção da cidadania, forma atual de expressão da qualidade de vida que seja testemunho e aval de emancipação humana.** (Severino, 2004, p. 35),.

Sintetizando essas idéias DANTAS (2004)²⁶ afirma que:

Do ponto de vista educacional, o engajamento de alunos de Pós-Graduação em linhas de pesquisas com possíveis conseqüências para o desenvolvimento nacional, orientados por professores comprometidos com a sociedade, pode estimular novas idéias e facilitar o surgimento de novas lideranças, acadêmicas e políticas, sendo pois importante acompanhar a carreira dos egressos.

Pelo exposto fica demarcada a importância e nosso interesse de conhecer a relevância social e acadêmica do PPGEEd/UFRN em seu processo de formação de Mestres e Doutores em Educação. Trata-se, portanto, de um primeiro estudo que tem suas limitações e seu recorte. Para tanto procuramos dar respostas às seguintes questões:

- a) Qual o percurso formativo do PPGEEd em sua histórica trajetória dos egressos Mestres e Doutores no período 1981 – 2005?
- b) Onde esses egressos atuavam no momento de ingresso no Programa e onde passaram a atuar com a conquista do título?
- c) Qual a contribuição do Programa para a formação de quadros para a própria UFRN e para as regiões do país?

Os dados apresentados em Tabelas e suas análises nos permitem revelar, até certo ponto, o até então encoberto universo dos egressos do PPGEEd. Para tanto o estudo possibilitou a construção de um banco de dados desses profissionais, revelando o peso que vem tendo o PPGEEd na formação dos profissionais da

²⁶ RBPG, v 1. n° 2 (p. 160 – 172) nov. 2004

Educação da própria UFRN e fora dela nos períodos 1981 a 2005, nas diferentes esferas em que se dá a educação no PPGEd.

4.6.1 – Perfil e trajetória dos Egressos Mestres do PPGEd/UFRN

Dados de Identificação: Gênero, Idade e Tempo de Titulação dos Egressos Mestres.

Tabela 02
Distribuição dos Mestres em Educação Formados pelo
PPGEd, segundo o Gênero
(Período 1981 – 2005)

PERÍODO	M	F	TOTAL
- 1981 – 1984	00	20	20
- 1985 – 1988	02	17	19
- 1989 – 1992	06	32	38
- 1993 – 1996	05	31	36
- 1997 – 2000	20	66	86
- 2001 – 2005	40	105	110
TOTAL	73	271	344
%	21,22	78,77	100

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador. Secretaria do PPGEd.

Entre 1981, período em que acontece a primeira conclusão de Dissertação fruto do PPGEd, e dezembro de 2005, foram formados 344 mestres, o que representa uma média anual de formação em torno de 14 mestres/ano.

A Tabela 02 revela a predominância de mulheres mestres, 271 (78,77%), mostrando, ainda, que nos 15 (quinze) primeiros anos de criação do Mestrado em Educação, era muita pequena a presença de homens. Esses dados reforçam o conhecido fato da educação ter sido um importante campo para inserção de mulheres, corroborando com a perspectiva universal em que o trabalho educativo é

fortemente associado ao perfil materno das mulheres, ainda mais quando muitas restrições laborais, num determinado momento eram postas a esse coletivo.

A partir de 1994, já num outro contexto sócio-educacional-político e com o PPGEd oferecendo formação doutoral e linhas de pesquisas mais diversificadas, e com uma estrutura curricular mais ágil e centrada na pesquisa, a presença de homens entre o ano de 2000 e 2005 duplica, e mantém uma tendência de atrair Pós-Graduandos do sexo masculino, em todas as linhas de pesquisa do PPGEd.

Tabela 03
Distribuições dos Mestres Formados pelo PPGEd segunda a Idade
(1981–2005)

Período	Menos de 30	De 30 – 35	De 36 – 40	De 41 – 45	Mais de 45	Total
-1981- 1984	00	01	05	06	08	20
-1985- 1988	00	01	05	07	06	19
-1989- 1992	02	13	07	07	08	37
-1993- 1996	04	13	10	06	04	37
-1997- 2000	07	25	17	16	21	86
-2001- 2005	47	36	34	12	16	145
TOTAL	60	89	78	54	63	344
%	17,73	25,87	22,67	15,69	18,31	100

Observando os dados da Tabela 03 sobre a Distribuição da Idade dos mestres no período de sua formação podemos constatar que nos anos iniciais predominava a faixa etária de professores/as “mais maduros/as”, com idades compreendidas entre 41 e 45 anos. Essa situação se justifica pela própria natureza e exigência da Pós-Graduação dos anos 1980: o acesso muito limitado, oferecendo poucas vagas, restringindo muito as chances de novas inserções do contingente de professores aptos a essa formação. Assim que, um expressivo número de professores de IES sem formação Pós-Graduada só passaram a ter acesso a partir de 1993, seguindo, portanto, uma tendência do mestrado atrair alunos mais jovens. Essa tendência permanece até hoje, agora com a possibilidade de muitos graduandos se engajarem nas Bases de Pesquisa e na Iniciação Científica e terem

acesso aos Mestrados como desdobramentos da sua formação. Assim que no período de 2001 a 2005 foi expressivo a presença de professores jovens ingressando nas seleções do PPGEd que tem possibilitado também, a socialização de seus estudos e da própria ambiência acadêmica ao “abrir-se” para uma clientela com potencial acadêmico formativo diferenciado.

Por fim, o fenômeno da tendência dos jovens ingressarem nas Pós-Graduações é um fenômeno nacional e relata as exigências atuais que o próprio campo de trabalho impõe: a titulação Pós-Graduada como requisito do desenvolvimento profissional.

Tabela 04
Distribuição dos Mestres Formados pelo PPGEd
Segundo o Tempo de Titulação
(Período 1981–2005)

IDADE	1981 a 1984	1985 a 1988	1989 a 1992	1993 a 1996	1997 a 2000	2001 a 2005	f	%
- Até 2 anos				04	48	137	187	54,36
- De 3 –4 anos	03	03	07	15	33	08	69	20,05
- De 5 a 6 anos	17	08	25	10	05		66	21,35
- De 7 a 8 anos	04	05	04	02			17	5,50
- Mais de 8 anos		03	02				05	1,61
TOTAL	20	19	38	36	86	145	344	100%

Obs.: A partir do 2º semestre de 1994, novo Programa com Mestrado e Doutorado com novos prazos.

Nos períodos iniciais do Curso do Mestrado em Educação em finais dos anos 1970, o tempo de titulação era de no máximo de quatro anos e a cobrança não era tão rígida como hoje. A falta de professor orientador do próprio curso que atendesse aos temas abordados e dos limitados recursos para trazer professores de outras Universidades, principalmente do Sudeste, fazia com que os muitos mestrados ultrapassassem o tempo de sua formação. Com a reforma curricular do PPGEd em 1994 e com as exigências postas pelo SNPG/CAPES o tempo de titulação do mestre caiu pela metade passando a ser de 2 anos, prorrogáveis por seis meses.

A tabela 04 nos dá uma visão da distribuição do tempo de titulação dos 344 mestres, revelando duas épocas bem demarcadas do SNPG: uma que vai até meado dos anos 1990 e outra que se inicia em 1996 com a chamada mudança do paradigma trazida pelo IV PNPG.

Nesse sentido, fica evidente a busca redução do tempo de formação dos mestres para dois anos, prorrogável por seis meses. A partir de 1996 os egressos do PPGEd já estavam submetidos às novas exigências postas pela CAPES, o que explica o elevado número de mestres 187 (cento e oitenta e sete), 54% titulados em dois (02) anos. A tabela revela bem essa passagem de um tempo maior entre cinco (05) e mais de oito (08) anos (88) 28,5%, para o encurtamento do tempo de titulação chegar aos dois (02) anos e meio, no máximo.

Essa mudança também expressa o fato da formação do mestre passar a ter uma identidade mais pertinente, isto é, uma estrutura curricular mais enxuta, com menos créditos, e dissertações sem a excessiva exigência de antes, no seu aprofundamento teórico-metodológico quando chegava-se, em muitos casos, a se assemelhar a uma tese de Doutorado. Nessa fase da Pós-Graduação chama-se a atenção para a necessária construção de uma cultura acadêmica, ainda bastante incipiente, até então, passando a pesquisa a ser incorporada como uma atitude profissional no dia a dia do trabalho educativo e formativo dos profissionais da educação.

Tabela 05
Distribuição dos Mestres Formados pelo PPGEd, Segundo a Procedência Profissional ao Ingressar no PPGEd (1981–2005)

VÍNCULO PROFISSIONAL	F	%
- Docentes da UFRN	84*	24,41
- Docentes de outra IES/RN	20	5,81
- Docentes de outras IES – Norte/Nordeste	16	4,65
- Docentes outras IES – fora do Norte/ Nordeste	02	0,58
- Profissional Técnico Educacional - 1º e 2º graus	96	27,90
- Técnico de Nível Superior UFRN e outras IES	08	2,32
- Sem Vínculo empregatício – Bolsista	96	27,90
- Docentes do CEFET	06	1,74
- Outros	16	4,65
TOTAL	344	100,00%

* Desse total 14 Professores atuam no nível de alfabetização/NEI

O Mestrado, ao longo do período analisado, tem atraído um elevado número de profissionais da educação e áreas afins (História, Filosofia, Letras, Comunicação, Sociologia, entre outras) em busca da qualificação Pós-Graduada.

A procedência profissional dos ingressantes no PPGEd revela que a grande maioria (128) são docentes, predominantemente da própria UFRN (84) (24,4%) e de outras IES do Estado (20) e das regiões Norte e Nordeste (16) ou de outras regiões (02). Por outro lado, há um expressivo número de Profissionais Técnicos Educacionais (104) (30,2%), além do grupo de bolsistas (96) (27,9%), jovens recém graduados, em sua maioria.

Esses dados nos revelam que a política pós-graduada para a formação de quadros para as Universidades, a partir de meados dos anos 1970 (coincidindo com o I PNPG: 1975 – 1980), cumpriu bem seu objetivo.

A partir dos anos 1980 a pós-graduação avança ainda mais gerando uma nova cultura, uma busca por formação pós-universitária (*lato e strictu sensu*) como definidor da carreira docente e das demais carreiras e cargos da educação. Assim que, ao longo dos dez últimos anos a pressão por formação de mestres se acentua em todo o território nacional acompanhado pela ampliação dos Programas e das

exigências legais (LDB). Os Profissionais Técnicos Educacionais, atuando em instituições de gestão da educação passam a ter peso junto aos PPGEs.

A inserção de graduandos bolsistas provenientes da iniciação científica, atuante nas Bases de Pesquisa que, por não terem vínculo empregatício, têm a chance de realizar seus mestrados com bolsas de estudos e, certamente, já bem familiarizados com os referenciais teórico-metodológicos das linhas/Bases de Pesquisas e com as exigências da cultura acadêmica. Esses têm sido os mais beneficiados pela oportunidade de usufruírem do vínculo entre a graduação e a Pós-Graduação.

O PPGE da UFRN tem assumido como posição político-acadêmica a abertura de espaços para a formação dos profissionais da educação docentes ou não docentes, de IES do sistema de ensino (público ou privado). Nesse sentido, o PPGE tem possibilitado o desenvolvimento de estudos (dissertações, teses, pesquisas dos docentes) com amplas interfaces com o campo da educação. A estrutura curricular e sua operacionalização nas Linhas de Pesquisas revelam essa sua particularidade: aglutinadora de interesses acadêmicos político e de necessidades formativas.

4.6.1.1 Atuação Profissional dos Egressos Mestres após formação

TABELA 06
Atividade Atual dos Mestres Egressos após a Formação
(1981 – 2005)

VÍNCULO PROFISSIONAL	F	%
Permanecem Docentes		
- Da Universidade Federal do RN	84*	24,41
- De Instituição de Ensino Superior do RN	20	5,81
- De Instituição de Ensino Superior do Norte/Nordeste	16	4,65
- De Instituição de Ensino Superior fora Norte/Nordeste	02	0,58
- De CEFET	05	1,45
- Sub Total	127	36,91
Permanecem Técnicos		
- Em Nível Superior/UFRN e outras IES	08	2,32
- Profissional Técnico Educacional (Educação Básica)	84	24,41
- Sub Total	92	26,74
Promovem Mudanças		
- De Profissional Téc. Educ.(Ed. Básica) docentes da UFRN	15	4,36
- De Profº ou Técnico Educ. (Educ.Básica) para o CEFET/RN	02	0,58
- De Bolsista para Professor Substituto UFRN	33	9,59
- De Bolsista para Docente do quadro permanente UFRN	16	4,65
- De Bolsista para outros cargos em IES fora do RN	02	0,58
- De Bolsista para docentes de IES Norte/Nordeste	05	1,45
- De Docente de IES do RN para outras IES Públicas	03	0,87
- De Docente do CEFET para Docente da UFRN	01	0,29
- De Docente do Instituto Kennedy para UFRN	01	0,29
- Do Mestrado (bolsista ou não) p/ o Doutorado no PPGEEd	17	4,94
- Continuam sem vínculo empregatício	05	1,45
- Outros (profissionais liberais em áreas afins a educação)	24	6,97
- Sub Total	125	36,33
- T O T A L	344	100%

* Desse total 31 docentes se aposentaram posteriormente à sua formação e 14 são Professores de Alfabetização/NEI

Que mudanças podem ter acontecido na vida profissional dos 344 mestres formados pelo PPGE_d, desde sua primeira turma até o ano 2005? Que impacto social e profissional tiveram ao concluir o Mestrado?

Observando as mudanças nos vínculos empregatícios apresentados pela Tabela 06 podemos destacar que o Mestrado em Educação vem prestando um relevante serviço para a capacitação de quadros profissionais para a UFRN e fora dela. A citada tabela enfoca os movimentos de permanência e as mudanças nos cargos ou nas atividades profissionais. Há uma expressiva mobilidade nos termos do avanço promovido pela formação dos mestrandos.

Todos os oitenta e quatro (84) (24,41%) docentes da UFRN, titulados como mestres pelo PPGE_d, permaneceram na Instituição como era de se esperar, tendo ainda a UFRN se beneficiado com o ingresso de 16 bolsistas como docentes no seu quadro permanente. Igualmente expressiva é a passagem de 15 Profissionais Técnicos Educacionais (Educ. Básica) para o cargo de docentes na UFRN.

Outras mobilidades merecem registro: dos noventa e seis (96) profissionais Técnicos Educacionais da Educação Básica (tabela 06), oitenta e quatro (84) permaneceram em Secretarias Municipais ou Estadual do RN, com qualificação ampliada para atuarem com melhor nível intelectual e profissional, um dado bastante animador. Outras mudanças são consideradas expressivas das quais destacam-se: 33 bolsistas ou técnicos da Secretarias Municipais ou Estadual do RN tiveram experiência no magistério superior universitário UFRN e outras IES, na condição de professor substituto. Dezesesseis (16) bolsistas entraram no quadro permanente da UFRN; dezessete (17) mestrandos continuaram o doutorado; vinte e quatro (24) atuam como profissionais liberais na educação e em áreas afins.

As informações apresentadas pela Tabela 06 são por demais elucidativas, da importante contribuição (Inserção Social, Acadêmica e Política) que o PPGE_d vem prestando, à UFRN, às Instituições de Ensino Superior e (Estaduais e Particulares) à Rede estadual e municipal de Educação com a qualificação de profissionais nessa área. O percurso dos egressos Mestres revela que o PPGE_d não se coloca à parte do nosso sistema educacional, que, segundo a nova LDB deve integrar-se na educação superior e articular-se com os demais níveis da educação, sendo seu papel delineado nas interações e exigências propostas pela nova legislação da educação brasileira.

4.6.2 – Perfil e Trajetória dos Egressos Doutores

A Partir de 1994 o que era apenas o Curso de Mestrado passa a ser Programa de Pós-Graduação em Educação, com realce para a integração entre a Especialização (lato sensu), o Mestrado, e o Doutorado, e com a formação pós-graduada dando ênfase às atividades de pesquisa desenvolvida, inicialmente, em cinco Núcleos e várias Linhas de Pesquisa. Sua proposta curricular cujo princípio fundamental focava a formação Pós-Graduada no estudo e no desenvolvimento da pesquisa, realizada nas linhas e grupos de docentes, representou um avanço e um desafio para o Programa.

Passada já uma década da formação de doutores no PPGEd, algumas questões são postas: quem são esses Doutores? Que vínculo institucional e profissional traziam ao ingressar no PPGEd e onde se inseriram após o título de doutor(a)? Que pode o PPGEd contabilizar em termos de inserção acadêmica e social com a formação de 142 doutores em dez anos de sua existência?

As tabelas que seguem procuram sistematizar algumas informações que caracterizam, em termos sócio-educacionais e profissionais os Doutores egressos do PPGEd. Será também revelado o impacto dos doutores egressos para o desenvolvimento social e educacional do estado e da região.

Tabela 07

**Distribuição dos Doutores Formados pelo PPGEd segundo o Gênero
(1997 – 2005)**

Período	F	M	Total
- 1997 – 1999	14	07	21
- 2000 – 2002	30	18	48
- 2003 – 2005	54	19	73
T O T A L	98	44	142
%	69,01 %	30,98 %	100 %

Reforçando o fato da educação ser uma área com predominância de mulheres, Professoras ou profissionais Técnico em Educação no âmbito do Doutorado, esse fato é igualmente confirmado: as mulheres doutoras (98) (69%)

predominam. A Tabela 07 revela que dos cento e quarenta e dois 142 doutores(as) formados(as), a inserção das mulheres foi crescente ao longo dos períodos analisados, chegando quase a dobrar entre 2000 e 2005.

Tabela 08
Distribuição dos Doutores formados no PPGEd segundo a Idade
(1997–2005)

IDADE	f	%
- Menos de 30 anos	01	0,70
- De 30 – 35	09	6,33
- De 36 a 40	24	16,90
- De 41 a 45	36	25,35
- Mais de 45	72	51,70
TOTAL	142	100%

A idade dos doutores egressos ajuda a caracterizá-los em relação ao seu perfil profissional e experiência acumulada. Nesse sentido observa-se que a grande maioria dos egressos, 108 (76,05%) concentra-se na faixa dos 41 a mais de 45 anos. A idade desses professores é reveladora do quanto estavam à espera de uma oportunidade para essa formação, ao mesmo tempo em que não se pode perder de vista que o doutorado é o nível mais elevado da formação de um profissional, portanto, exige experiência e maturidade acadêmica do candidato.

Por outro lado, sabemos que vários docentes mestres nem sempre puderam deslocar-se para cursar Doutorado em outras regiões ou fora do país, o que justifica, uma certa **demora** deles em ingressarem nos estudos doutorais e, conseqüentemente, terem um maior engajamento nas atividades de pesquisa. Esse fato explica a forte presença de egressos doutores do PPGEd serem docentes da UFRN e de IES da região.

Esse quadro vem mudando rapidamente. Nos últimos cinco anos já é bastante expressivo o número de jovens professores que iniciam seu Doutorado tão logo concluem o Mestrado, um fenômeno que se repete no país como um todo. Uma das explicações está no fato de haver hoje, mais oportunidades dos jovens se inserirem nos grupos de pesquisa como bolsistas de Iniciação Científica, ademais

das exigências legais que vêm sendo postas em termos de qualificação de docentes para o Ensino Superior e a Pós-Graduação. Por outro lado, as exigências postas pela atual LDB têm motivado a busca e até a ampliação da oferta de vagas para a formação pós-graduada (*stricto sensu*), ao mesmo tempo em que o número de Programas com doutorado também cresce no país.

Em relação ao tempo de titulação dos Doutores do PPGEd da UFRN, podemos informar que, regimentalmente o tempo de titulação é de 3 a 3 anos e meio, tendo pouquíssimos pós-graduandos ultrapassado essa exigência. Há registro de alguns casos, excepcionais, em que a titulação aconteceu com menos e até 2,5 (dois anos e meio) no Doutorado, sendo poucos, os que ultrapassam os quatro anos. O tempo de titulação é um dos item que pesa na avaliação dos Programas pela CAPES o que gera uma certa “obediência”, muitas vezes forçada aos Programas e aos doutorandos em formação. Nesse item o PPGEd tem sido muito atento e obediente. A média de titulação está em torno de 3,5 (três anos e meio) enquanto que a média nacional é de 4,5 (quatro anos e meio). Um dado que merece registro está no fato do PPGEd ter formado entre 1994 e 2004, 142 doutores, uma média de 13 teses defendidas a cada ano.

4.6.2.1 - Procedência Profissional dos Doutores ao Ingressarem no PPGEd

Tabela 09

Distribuição dos Doutores Formados pelo PPGEd, Segundo a Procedência Profissional ao Ingressar no PPGEd (1997–2005)

VÍNCULO PROFISSIONAL	f	%
- Docentes da UFRN	52*	36,61
- Docentes de outra IES/RN	04	2,81
- Docente do CEFET	01	0,70
- Docentes de outras IES – Norte/Nordeste	48	33,80
- Profissional – Educação. Básica	01	0,70
- Técnico de Nível superior - IES	03	2,11
- Bolsista Sem Vínculo empregatício	24	16,90
- Outros	09	6,33
- T O T A L	142	100

Desse total, 32 são docentes do Departamento de Educação da UFRN

Não restam dúvidas que a UFRN e várias IES do Norte e Nordeste têm sido as maiores beneficiadas com a formação de seus quadros a nível de Doutorado. No âmbito da UFRN, dos cinquenta e dois (52) titulados, trinta e dois (32) são do Departamento de Educação vários deles já engajados como docentes no Programa. Outro destaque é o número de egressos de IES das regiões Norte/Nordeste 48 (33,80%), destacando-se aí uma representação de todos os estados dessas duas regiões. Registra-se também, como expressivo, o número de bolsistas (24 ou 16,90%) sem vínculo empregatício, vários destes docentes da rede pública e privada que tiveram que optar pela licença sem remuneração para desenvolver seus estudos doutorais.

Após a conquista do título, onde estes 142 doutores se inseriram profissionalmente? A Tabela a seguir detalha o percurso desses egressos após a formação doutoral.

4.6.2.2 - Atuação dos Egressos Após Concluírem o Doutorado

Tabela 10
Atividade atual dos Doutores após a formação
(1997–2005)

VÍNCULO PROFISSIONAL PÓS-FORMAÇÃO	f	%
Permanecem Docentes		
- Da Universidade Federal do RN	52	36,61
- De Instituições de Ensino Superior Norte/Nordeste	50	33,09
- De Instituições de Ensino Superior do RN	04	2,81
Sub Total	106	74,64
Permanecem Técnicos e outros		
- Técnico Nível Superior da UFRN	03	2,11
- Outros (Profissionais liberais de áreas afins a educação)	09	6,33
Sub Total	12	8,45
Promovem Mudanças ...		
- De Prof. e Técnico do 1º e 2º Grau p/ docente da UFRN	02	1,40
- De Prof. de Alfab. (NEI/UFRN) p/ docente da UFRN	01	0,70
- Do CEFET para docente da UFRN	01	0,70
- De Bolsista e Séc. Educação para Prof. Substituto UFRN	08	5,63
- De Bolsista (sem vínculo) para docente do CEFET	01	0,70
- De Bolsista (sem vínculo) para IES Norte/Nordeste	08	5,63
- De Bolsista (sem vínculo) para Prof. da UFRN	03	2,11
Sub Total	24	16,90
T O T A L	142	100%

Os dados revelam que cabe a Pós-Graduação em educação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuarem no sistema educacional e em diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de transformação social e modernização do país. Nesse sentido é que se abre muita expectativa a respeito dos egressos dos Programas e suas trajetórias e engajamento, após a formação centrada na pesquisa.

Essa trajetória, no caso dos egressos do PPGEEd, só faz sentido se comparada com o estágio anterior apresentado na Tabela 16, em que fica evidente a

predominância de docentes da UFRN e de outra IES qualificados como Doutores. Certamente que o esperado é que os docentes da UFRN (52), de outras IES do Estado (4), e docentes de IES do Norte/Nordeste (50), permaneçam como docentes em suas instituições com o desafio de revelarem, no seu dia a dia, um diferencial qualitativo compatível com o título de doutor conquistado. Chama-se a atenção para a diversidade de instituições e cargos em que os doutores egressos encontram-se inseridos, seja no RN ou fora dele e, certamente, ocupando funções compatíveis com o nível dessa formação.

Os cinquenta (50) doutores²⁷ formados pelo PPGEEd hoje se encontram distribuídos pelos estados da Paraíba, Pernambuco, Bahia, Pará, Amazonas, Piauí, Ceará, Sergipe e Maranhão, a maioria engajados com atividades acadêmico-educativas e assumindo o papel de formadores de futuros mestres e doutores em educação.

As mobilidades entre o antes e o após a formação doutoral são bem visíveis, havendo, portanto, um caminho trilhado como ponto de chegada com o título de Doutor: a docência no ensino superior. Nesse sentido as regiões do Norte e Nordeste foram as grandes beneficiadas. A grande expectativa que se tem vai no sentido de conhecer o que realmente a educação ganha com essa qualificação? Como os Doutores em Educação estão direcionando seu esforço acadêmico e profissional para contribuir com a qualidade da educação, nessas regiões? Como a pesquisa e a produção acadêmica retorna ao meio educacional?

O que se espera é que a Pós-Graduação avance para além do fortalecimento das bases científicas, tecnológica, e de inovação, centrando-se também necessariamente, na formação de docentes para todos os níveis de ensino. Além dessa expectativa, deve-se destacar a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país.

O PPGEEd da UFRN, em sua recente história vem contribuindo nessa direção. O quadro a seguir apresenta os indicadores de Inserção Social e Acadêmica com maior peso entre os 344 Mestres e 142 Doutores formados pelo PPGEEd. A questão que está subjacente aos indicadores é a seguinte: em que atividades acadêmicas e profissionais se inseriram os Doutores após a formação pelo PPGEEd?

²⁷ Registra-se a titulação de três doutores transferidos para o PPGEEd, proveniente do fechamento do Doutorado da UFAM – Federal do Amazonas.

Quadro 05
Inserção Social e Acadêmica dos Mestres e Doutores Egressos do PPGEd
(1981 – 2005)

INDICADORES DE INSERÇÃO APÓS A FORMAÇÃO (atuação com maior peso)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestão/Administração Acadêmica e Pedagógica na Pós-Graduação (IES Públicas): Coordenação de PPGEds; ➤ Coordenadores de Linhas/Grupos de Pesquisa (Pós-Graduação e Graduação); ➤ Coordenadores e Integrantes de Grupos de Pesquisa Nacional, Regional, Local; ➤ Integrantes com atuação acadêmico-política em Associação Científicas Nacionais, Internacionais, Locais (ANPEd, ANFOPE, ANPAE, AFIRSE, CIERS-ED); ➤ Integrantes de Comissões, acadêmico-científicos em Comitês Científicos Nacionais, Regionais de Revistas e Eventos da Área; ➤ Docentes de PPGEds formadores de Mestres e Doutores em Educação e áreas afins; ➤ Pesquisadores com inserção Local, Regional, Nacional e Internacional atuando com projetos da Pós-Graduação e da Graduação; ➤ Chefia e representação em Cargos Públicos como Secretarias de Estado e do Município e na gestão de IES privadas; ➤ Integrantes de Cargos Públicos Eletivos: em reitorias, pró-reitorias de IES públicas e privadas; ➤ Coordenadores de convênios interinstitucionais: PQI, PROCAD.

Segundo dados divulgados pelo MEC, a formação de Mestres e Doutores no país tem crescido acentuadamente desde 1994 (MEC/CAPES, Brasil, 2000). O alunado dos Mestrados aumentou 25% e dos Doutorados mais de 50%. As regiões Norte e Nordeste, nesse panorama, apresentam uma história pautada no tímido avanço da Pós-Graduação e no crescimento desequilibrado entre os próprios programas, seja comparando-se com o país, seja comprando-se com os estados da própria região.

O quadro 04 revela, ainda que de forma panorâmica, os Indicadores de inserção Profissional, Social, Acadêmica e Pedagógica dos Mestres e doutores egressos do PPGEd entre os anos 1981 a 2005.

Conhecer a trajetória e o impacto dos egressos Mestres e Doutores de um Programa não é uma tarefa fácil nem tem sido algo valorizado pela CAPES em seu modelo de avaliação dos Programas. A avaliação dos Programas dos docentes tem dado excessiva importância à produção intelectual hoje definida por meio da publicação de livros, capítulo de livros, artigos em periódicos, tendo ficado encoberto e secundarizado, no entanto, o “valor” social, acadêmico e educacional da formação do Doutor ou Mestre e sua inserção nos diferentes contextos da educação do país.

A presente dissertação voltou-se para essa face pouco reveladora dos Programas, em que faz-se necessário explicitar o verdadeiro impacto dessa formação Pós-Graduada, principalmente no âmbito do mais alto nível de formação: o doutorado, numa região em que a Educação Básica não consegue se universalizar com qualidade.

Observando o Banco de Dados²⁸ dos egressos constatamos que é elevado o índice de inserção quando se identifica os diferentes âmbitos de atuação revelado pelos Indicadores do Quadro IV e os espaços em que a inserção se dá: todos os estados da região Nordeste e parte dos estados da região Norte. Concretamente o PPGEd tem no conjunto de seus egressos um elevado número de Mestres e Doutores que ocupa ou ocuparam altos cargos acadêmicos-administrativos no campo da educação como:

- Coordenadores de Programas de Mestrados e Doutorados de IES públicas: UFPB, UFPI, UFRN, UFC.
- Secretárias de Educação do Estado e Município do RN;
- Pró-Reitores e cargos de Administração Universitária de IES públicas e privadas: UFRN, UFC e UFAM entre outras.
- Coordenadores de Grupos de Pesquisa e convênios em nível nacional, regional e local: UFRN, UFPB, UFPI e UFAM.
- Docentes de IES públicas e privadas atuando em cursos de graduação e Pós-Graduação (lato e stricto sensu).

²⁸ O levantamento sócio-educacional-demográfico e profissional dos egressos (Mestres e Doutores) gerou um banco de dados que estará subsidiando as primeiras análises e a implantação do Sistema de Acompanhamento dos Egressos do PPGEd.

Desse conjunto de inserções acrescenta-se os que dão continuidade à formação em nível de pós-doutorado, enquanto que um elevado número de mestres retornam aos programas para incorporarem-se aos grupos de pesquisa na intenção de desenvolverem projetos para a formação doutoral.

Com o Sistema de Acompanhamento dos Egressos em funcionamento ficará evidente, de forma mais detalhada e precisa, o verdadeiro impacto do PPGEEd em sua trajetória formativa. Esse tem sido um dos objetivos da presente dissertação, ao mesmo tempo em que temos consciência que o sistema pós-graduado, “enquanto eixo estratégico do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país, deve procurar atender às necessidades nacionais e regionais e continuar contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância”, como postula o V PNPGE.

O PPGEEd da UFRN apoiou-se nesse princípio ao projetar-se no âmbito da UFRN, no Estado, na regional e no país, como um projeto que, além de acadêmico é essencialmente político, emancipador, sensível ao contexto em que ele atua e fortemente vocacionado para inovar social e educativamente.

A pós-graduação deve ser aferida, avaliando não apenas pela qualidade da produção científica, tecnológica dos grupos que a compõem, mas principalmente pelo perfil acadêmico do mestre e doutor que ele formou, e sua inserção no contexto da sociedade.

5 – NOTAS CONCLUSIVAS

No momento em que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN está às vésperas de completar 30 anos de sua institucionalização é oportuno sistematizar boa parte de sua história vivida nos períodos em que a pós-graduação no país foi chamada a subsidiar a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para o sistema universitário e educacional em sua fase de expansão e consolidação.

Nessa perspectiva, procuramos conhecer o impacto formativo-educativo do PPGEd ao formar 344 Mestres (1981 e 2005) e 142 Doutores (1997-2005), impacto esse que precisa ser bem demarcado e conhecido por envolver fatores de natureza social, acadêmico, político, educativo que dependendo do contexto onde ele incida, ganha proporções diferenciadas e particulares jamais passíveis de uma homogeneização.

Recuperar a história e tomar a história como referência para os planos atuais e projetos futuros é uma atitude ética, política e socialmente coerente com a maturidade acadêmica indispensável a um projeto formativo pós-graduado. Foi apoiado nessa “ideologia”, ou seja, nessa percepção teórica, metodológica, e institucional que nos propomos a desenvolver o presente estudo que, voltou-se para revelar: o percurso formativo do PPGEd em sua história; a trajetória dos egressos Mestres e Doutores; onde esses egressos atuavam no momento de ingresso no Programa e onde passaram a atuar com a conquista do título e a contribuição do Programa para a formação de quadros para a própria UFRN e para as regiões do país.

Os dados sobre os titulados mestres e doutores pelo PPGEd/UFRN revelam que os Mestres tanto no momento do ingresso no Programa quanto após a formação, atuavam e continuaram a atuar nos mais diversos ramos de atividades educacionais e áreas afins, enquanto que os Doutores, muitos deles já docentes, na grande maioria, foram preponderantemente absorvidos pelas universidades públicas do RN e demais estados do Norte e Nordeste.

Nas análises realizadas, fica evidente o expressivo peso que o PPGEd vem tendo na formação de quadros acadêmicos e profissionais da educação nos níveis local e regional.

Ao se propor evidenciar e analisar a trajetória dos egressos Mestres e Doutores do PPGEd, vimos que seu destino e inserção social, acadêmica, política e pedagógica está fortemente ligada à nossa Universidade e às universidades das Regiões Norte e Nordeste, mas não apenas a elas: dos 344 Mestres formados pelo PPGEd (1981-2005), temos uma média anual de formação em torno de 14 titulações/ano que tem incidido em Docentes de Universidades Públicas: UFRN - maior peso- e outras IES (122; 35,5%) e em Profissionais Técnico Educacionais da administração pública do RN (96; 27,8%).

Em relação à atuação antes e depois da conquista do título, de Mestrado podemos observar que a grande beneficiada foi à própria Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo titulado 84 (oitenta e quatro) docentes Mestre, a grande maioria do Departamentos de Educação (52), e de vários outros Departamentos da UFRN: Serviço Social, Letras, Filosofia, História, Geografia, Artes, Ciências Sociais, Psicologia, Matemática, Engenharia, Medicina, Fisioterapia, Educação Física, e do Núcleo de Educacional Infantil (NEI). Podemos destacar também a formação de 20 docentes Mestres da Universidade Regional do Rio Grande do Norte – UERN, por meio de convênio celebrado com o PPGEd, para suprir necessidades formativas daquela IES, num período dado.

O número de Doutores formados pelo PPGEd, 142 nos últimos nove anos (1997-2005) são bem impressionantes: tendo uma média de 16 defesa por ano, O tempo de titulação tem estado em torno de 41 meses, abaixo da média nacional para formar um doutor: 48 meses.

Apesar de números tão animadores, o que ganha forte significado ao se conhecer esses números, no nosso entender, é a “inserção, o impacto social, acadêmico-educativo e político” dessa formação no contexto da região e dos Programas. Afinal aqui ficam bem revelado questões muito pouco exploradas e nada equalizadas pelo sistema de avaliação da CAPES: formar mestres e doutores para que? Para atuarem em que contexto? Para engajarem-se em que dimensões do sistema educacional?

Essas questões que não podem ser separadas da dimensão da produção intelectual do pesquisador docente e discente portanto, não se encerram apenas na vertente da cobrança produtivista individual da avaliação CAPES tão pouco reveladoras do alcance dessa produção num sistema educacional com tantos desafios a serem superados. Embora sem querer entrar na questão da qualidade e

destino dos produtos intelectuais dos programas, caberia perguntarmos para quem pesquisamos e produzimos livros, capítulos de livros, artigos em periódicos etc e para atender a quais interesses e necessidades sócio-educacionais. Estamos interessados em revelar no âmbito da responsabilidade acadêmica que é formar mestres e doutores em educação, quem são os egressos do PPGEd antes e depois da titulação e como estão “fazendo uso” do título, como estão contribuindo com a construção de uma nova cultura educacional e acadêmica numa área tão estratégica e ainda com tantas deficiências educacionais e formativas em todos os níveis.

Nessa perspectiva propomos, como desdobramento desse estudo, a implantação de um Sistema para Acompanhamento dos Egressos do PPGEd, apoiado em indicadores que permitam identificar entre os docentes formadores e os egressos (a partir de um tempo dado) aqueles que “fazem escola, que reúnem grupos, implantam núcleos, laboratórios, oficinas, ajudam e participam na estruturação de mestrados, doutorados, criam linhas de pesquisa, apóiam continuamente esse tipo de atividades ajudando a redimensioná-las” (MASCARENHAS apud GATTI, 1999). Nessa perspectiva, o PPGEd tem cumprido seu papel.

Ao tomarmos a iniciativa de propor o Sistema de Acompanhamento dos Egressos estamos querendo dar mais visibilidade à natureza e identidade do nosso Programa fortemente centrado numa perspectiva política, formativa, social e acadêmica que o tornou, ao longo desses anos, uma liderança no Estado, nas Regiões Norte e Nordeste e muito respeitado no país.

Procuramos inovar, para não fugir da tradição potiguar, com um modelo de Programa de Pós-Graduação que estimula o trabalho cooperativo, em equipe e com missões sociais de interesses mútuos, mas pensando em **distribuir** nossa experiência e nosso campo de inserção. Nesse sentido, como bem coloca GATTI; (1999, p.32) “preocupamo-nos, portanto, com as novas gerações e os que estão excluídos da possibilidade de adquirir alguma base para alçar seu vôo científico” Essa vocação social-acadêmica fica bem evidente ao se observar o espaço demográfico em que estão situados nossos egressos: Amazonas, Pará (a maior **colônia** de egressos), Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba,

Pernambuco, Sergipe, Bahia, Acre, Rondônia, além de outras inserções dentro e fora do país²⁹.

A implantação do sistema de acompanhamento aqui proposto amplia seu foco, vai para além do egresso, insere o docente formador que esteve durante um tempo (entre 2 a quase 4 anos) envolvido com o desafio de não apenas formar um Mestre ou Doutor, mas incluí-lo no complexo campo da cultura acadêmica do sistema superior de ensino pós-graduado.

O Quadro IV apresenta o esboço inicial dos indicadores que compõem o primeiro ensaio do sistema de acompanhamento em questão, que propomos implantar na Secretaria do PPGE, contando com o apoio de especialistas em banco de dados e sistemas acadêmicos da COMPERVE (Comissão Permanente do Vestibular da UFRN).

Tomando a direção teórica metodológica e política assumida por nosso Programa, consideramos que o desafio a ser assumido por um Programa de Pós-Graduação em Educação como o da UFRN, situado na maior região do país (nordeste) com nove estados, não acaba na defesa da dissertação ou tese. O acompanhamento do egresso é indispensável para conhecermos o “efeito” dessa formação “integral” do Pós-Graduando e até que ponto esta formação, tão seletiva e onerosa, está correspondendo ao investimento realizado pela sociedade, tutelado pelos cofres públicos, portanto, exigindo retorno e benefício ao público alvo de seus estudos e pesquisas.

A melhoria da educação brasileira está fortemente condicionada à formação e profissionalização de seus professores, técnicos e dirigentes o que coloca nas mãos dos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte e Nordeste, principalmente, uma enorme responsabilidade e grandes expectativas sociais.

Julgamos estar, com o presente estudo contribuindo nessa direção por considerar que “a inserção” local e regional do PPGE e o significado que tal inserção assume na transformação da realidade local e regional, deve se constituir, também, em fortes critérios do processo de auto-avaliação pela CAPES, para tornar evidente algo que fica pouco revelado internamente: o conhecer-se a si próprio.

²⁹ Registra-se a formação de uma docente mestre Argentina por meio de convênio específico com a CAPES.

REFERÊNCIAS

- ANPEd, **A Avaliação da Pós-Graduação em Debate**. São Paulo, texto mim, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 2000.
- ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas de, Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. RBE ANPEd Ed. Autores Associados LTDA, nº 30, 2005, p, 133 – 138.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (1975). IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Documento Preliminar. Brasília: MEC/SESu/CAPES. 1999.
- _____, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, V Plano Nacional de Pós-Graduação, Brasília: MEC/SESu/CAPES, 2004.
- CAPES, 50 anos. Depoimentos ao CPDOC/FGV, Org. Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. – Brasília, DF.: CAPES, 2002.
- CHALMERS, Alan. **A fabricação da Ciência**. São Paulo: UNESP, 1994.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR - **O ensino superior no século XXI**: visão e ações. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a Cultura. Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. mimeog. 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro-RJ, Civilização Brasileira,. 1980.
- EDUCAÇÃO: **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas**, vol. 9 nº 14 , Maceió, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina. Mestrandos e Doutorandos: questões de avaliação e políticas de ação, in **A Avaliação da Pós-Graduação em Debate**. Anped, S.Paulo, 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**, SEDEGRA, Rio de Janeiro, 1980.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Tradução. De Luciana Carli. 3. ed São Paulo. Nova Cultura, 1988. (Cap. I).

GERMANO, José Willington, **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**, Cortez Editora, São Paulo, 1993.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo. Loyola. 1993 (p. 135-162).

HORTA, José Silvério & MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação**: da área de educação à grande área de ciências humanas. RBE, ANPEd nº 30, 2005, p. 95 - 116

INFOCAPES – **Seminário Nacional Pós-Graduação: enfrentando novos desafios**. V. 9, nº 2 e 3, 2001.

JAMESON, Fredric. **A Cultura do Dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Rio de Janeiro. Vozes. 2001. (Tradução de Maria Elisa Cevasco, Marcos César de Paula Soares, (p. 17-72).

LAVILLE, Christian e Dionne Jean. **A Construção do Saber**: Manuel de metodologia da pesquisa em ciências Humanas. Porto Alegre: Editora UFMG; ArtMed. 1999.

LEGISLAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO. www.capes.gov.br. 2001.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho e RAMALHO, Betânia Leite. **A Pós-Graduação em Educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**, RBE. ANPED, Ed. Autores Associados LTDA, nº 30, 2005, p, 70 – 81.

MELO, Celso Pinto de. **Política e Gestão da Pesquisa e da Pós-Graduação**. 2004. (texto mimeog.)

MENEZES, Luis Carlos de. **Universidade Sitiada**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

MORAES, Reginaldo C. Ensino Superior no Brasil – balança e perspectivas, a partir de 2003. In: **Educação & Linguagem / Ano 7, nº 10**. jul-dez. 2004, São Bernardo do Campo, SP: UMESP

MENEZES, Luiz Carlos de, **Universidade Sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2000.

RAMALHO, Betânia. Minuta do Plano de Ação para os Programas de Pós-Graduação das regiões norte e Nordeste: período 2005 – 2010. (mimeo).

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. ANPEd, Ed. Autores Associados LTDA, nº 30, 2005.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa Editora Universitária. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo, Cortez, 2004.

_____, **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**, São Paulo, Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermerval. A questão da reforma universitária. In: **Educação & Linguagem** / Ano 7, nº 10. jul-dez. 2004, São Bernardo do Campo, SP: UMESP

_____. **A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas**. Revista Dialogo Educacional. Curitiba, v. 1 n. 1 p. 21 – 40 – jun. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim, A Produção do Conhecimento na Universidade: ensino, pesquisa e extensão. In: **Educação & Linguagem / Educação & Linguagem** / Ano 7, nº 10. jul-dez. 2004, São Bernardo do Campo, SP: UMESP

_____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, Col. Magistério, 1992.

SCHWARTZMAN, Jacques. Universidades Federais no Brasil: uma avaliação de suas trajetórias (décadas de 70 e 80) in: **Educação Brasileira**, Brasília, 15 (31) 59-106, 2º sem. 1993.)

SKIDMORE, Thomas, **Brasil: de Castelo a Tancredo 1964 – 1985**, Paz e Terra, São Paulo, 1989.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

TEIXEIRA, Marise Delia Carvalho. **A Relação entre cultura organizacional e produção científica: um estudo exploratório nos Programa de Pós-Graduação da UFRN**. Dissertação de Mestrado. UFRN, PPGAd. 2001.

UFMG, **Reflexões sobre a Pós-Graduação em Educação no Brasil: a experiência da UFMG**. Publicação Comemorativa dos 25 anos do PPGEd da FaE/UFMG.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Lea. **Mestrandos e Doutorandos no país. Trajetórias de Formação**. CAPES, 2001.

VELLOSO, Jacques. Pós-Graduação: Egressos, trabalho e formação no país e no exterior. **Ciclo de Seminários Os Desafios do Ensino Superior no Brasil**. IEA/USP, 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)