



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIANA DEISE DA SILVA

**HISTÓRIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UFMT-(1987-2007)**

**CUIABÁ-MT
2008**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIANA DEISE DA SILVA

**HISTÓRIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UFMT- (1987-2007)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa História da Educação.

**ORIENTADOR: PROF. DR. NICANOR PALHARES
SÁ**

**CUIABÁ-MT
2008**

S586 Silva, Liana Deise da
História do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT (1987-2007)/
Liana Deise da Silva. _ _ Cuiabá: UFMT/IE, 2008.
147p.:il.color.

Dissertação de mestrado em Educação para obtenção de título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa: História da Educação, da universidade Federal de Mato Grosso.

Orientador: Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá

Bibliografia: p. 112-124

Anexos: p.125-147

CDU _ 378.046.4(817.2)

Índice para Catalogo Sistemático

1. História da Educação
2. Pós-graduação
3. Memória



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT.

Prof.^a Dr.^a Denice Bárbara Catani
Examinador Externo – USP

Prof.^a Dr.^a Márcia dos Santos Ferreira
Examinador Interno - UFMT

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
Orientador - UFMT

Este trabalho é dedicado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como uma das inúmeras possibilidades de compreensão da sua gênese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força superior a qual cada um de nós, a sua maneira, se apóia nos momentos mais difíceis e que me permitiu chegar até aqui.

A minha família pelo apoio e torcida.

Ao meu Orientador, Professor doutor Nicanor Palhares Sá, agradeço por sua confiança e orientação.

Também agradeço a Fundação de Amparo à pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT) por conceder financiamento a esta produção.

Aos Professores doutores Elizabeth Madureira Siqueira, Lourenço Ocuni Cá e Marlene Gonçalves pelas sugestões e críticas ao longo de meus estudos.

As minhas companheiras de mestrado, Fátima Maria Melo Barbosa e Maria José Batista da Silva pela amizade e troca de experiências no transcorrer do trabalho.

Meus agradecimentos pelo apoio e solidariedade aos membros do Grupo de Pesquisa Educação e memória (GEM): Mary Diana Miranda da Silva, Sandra Jorge, Raquel Pacheco, Rebeka Ruiz.

As funcionárias do Programa Luiza e Mariana, pela forma atenciosa no trato das questões relativas à vida acadêmica.

Aos examinadores da Banca, Prof.^ª Dr.^ª Denice Bárbara Catani, Prof.^ª Dr.^ª Márcia dos Santos Ferreira, Prof.^ª Dr.^ª Marlene Gonçalves, pela leitura atenta e sugestões de aperfeiçoamento que fizeram ao meu trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto de estudo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Criado em 1987 pela resolução n. CD 008/87, é o primeiro programa de pós-graduação de natureza *stricto sensu* do Estado. Em 2007 completou 20 anos de existência, tendo sido oportuno nessa data contar, entre as homenagens que se lhe renderam, com um documento que relatasse sinteticamente a trajetória percorrida, as vicissitudes a que se expôs e perspectivas que alimenta. Buscou-se, pois, produzir uma investigação histórica do Programa, procurando compreender dentro de seu percurso as disputas entre os agentes em luta pela conservação ou transformação desse espaço de produção e reprodução de conhecimento, bem como as principais estratégias ali adotadas. A pesquisa teve como fio condutor o conceito de campo de Pierre Bourdieu, visando compreender as relações de força existentes entre os sujeitos que compõe a estrutura do PPGE. Também, apoiou-se nas fontes documentais existentes nos Arquivos do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM), nos Arquivos do PPGE, no Arquivo do Instituto de Educação (IE), bem como naquelas encontradas nos *sites* da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Utilizou-se ainda do recurso da história oral, que nos permitiu estabelecer um cotejamento entre os dados provenientes das diversas fontes. Através da análise dos documentos e dos depoimentos, foi-nos possível reconstituir a trajetória do PPGE, constatando a sua contribuição para a produção do conhecimento científico em Mato Grosso. Esse Programa de Pós-Graduação em Educação hoje se constitui num espaço estratégico de construção, acumulação e divulgação desse saber em nível regional, nacional e até mesmo internacional.

Palavras-chave: História da Educação. Pós-Graduação. Memória.

ABSTRACT

This work is the object of study by the Programme of Post-Graduate Education at the Federal University of Mato Grosso (PPGE / UFMT). Created in 1987 by resolution n. CD 008/87, is the first post-graduate programme in nature strict sense of the state. In 2007 completed 20 years of existence, and was appropriate that date count among the tributes that he earned with a document that report summarises the path travelled, the height to which they exposed and perspectives that feeds. The aim was to thus produce a historical research of the program, trying to understand within your route disputes between players in fight for preservation or processing of this area of production and reproduction of knowledge and the main strategies adopted there. The search was to guide the concept of field of Pierre Bourdieu, seeking to understand the balance of power between the subjects that make up the structure of the PPGE. Also, supported on the existing documentary sources in the Archives of the Group for Research in Education History and Memory (GEM), the Archives of the PPGE, in the Archives of the Institute of Education (IE), as well as those found on the Web sites of Coordination Staff of Higher Education (CAPES) and the Ministry of Education and Culture (MEC). It was used even in the appeal of oral history, which enabled us to establish a cotejamento among data from different sources. Through analysis of the documents and testimony, has been possible to reconstruct the trajectory of the PPGE, noting its contribution to the production of scientific knowledge in Mato Grosso. The Post-Graduate Program in Education now is a strategic area of construction, accumulation and dissemination of that knowledge in regional, national and even international.

Keywords: History Education, Post-graduation, Memory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	– Projetos desenvolvidos pelos Professores do NPG/BIO, 1980.	38
Quadro 02	– Pesquisas desenvolvidas pelo NPG-EDU.	42
Quadro 03	– Alunos aprovados na seleção do mestrado, 1988.	49
Quadro 04	– Disciplinas ministradas no primeiro e segundo semestres de 1988.	50
Quadro 05	– Alunos aprovados em 1989.	53
Quadro 06	– Coordenadores do PPGE.	61
Quadro 07	– Professores permanentes do Programa de Mestrado em 1992.	63
Quadro 08	– Periodicidade da Revista de Educação Pública.	68
Quadro 09	– Palestrantes Seminário Educação 1992	71
Quadro 10	– Grupo de Trabalho e Coordenadores do Seminário Educação 1994.	73
Quadro 11	– Áreas de concentração e linhas de pesquisa, 1997.	81
Quadro 12	– Defesas no Doutorado.	83
Quadro 13	– Quesitos da CAPES para avaliação dos cursos de Mestrado.	84
Quadro 14	– Áreas de concentração e linhas de pesquisa, 2000.	87
Quadro 15	– Estrutura Curricular.	88
Quadro 16	- Evolução das Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	– Origem da formação de doutores do PPGE, 1996.	80
Gráfico 02	- Evolução da demanda 1988-2006.	93
Gráfico 03	- Matrículas de alunos aprovados na seleção de Mestrado 1988-2006.	93
Gráfico 04	- Alunos especiais.	94
Gráfico 05	- Evolução das dissertações 1991-2006.	95
Gráfico 06	- Evolução do quadro docente 1988-2006.	102
Gráfico 07	- Produção de teses e dissertações em Educação da região Centro-oeste 1998-2006.	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Antigo Prédio CLCH onde funcionava Instituto de Educação	48
Figura 02	Caderno do NPG/EDU nº. 1	64
Figura 03	Revista de Educação Pública nº. 01	64
Figura 04	Revista de Educação Pública nº. 27. ano 2007	68
Figura 05	Anais do Seminário Educação 1992	70
Figura 06	Anais do Seminário Educação 2004	76
Figura 07	Instituto de Educação	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PÓS-GRADUAÇÃO: RAÍZES HISTÓRICAS.....	16
1.1 Origens da Pós-graduação no Brasil.....	17
1.2 Definição e regulamentação da Pós-graduação: Parecer n.º 977/65.....	26
1.3 O Ensino Superior em Mato Grosso.....	30
1.4 Criação e evolução da Pós-graduação na UFMT.....	34
1.4.1 o Núcleo de Letras – NPG/LET.....	36
1.4.2 o Núcleo de Biologia NPG/BIO.....	38
1.5 O Núcleo de Pós-Graduação em Educação - NPG/EDU.....	39
2. MESTRADO EM EDUCAÇÃO PÚBLICA: ORIGEM E TRAJÉTORIA.....	48
2.1 A Reforma administrativa da UFMT.....	57
2.2 O Instituto de Educação.....	59
2.3 Reestruturação do PPGE.....	60
2.4 A Revista de Educação Pública.....	64
2.5 O Seminário de Educação.....	69
2.6 O Curso de Doutorado.....	78
2.7 Do Descredenciamento á consolidação.....	84
3. CONFIGURAÇÃO ATUAL, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS.....	92
3.1 Evolução do Programa.....	92
3.2 Configuração Atual do Programa.....	96
3.2.1 Corpo Docente.....	100
3.3.2 Infra-Estrutura.....	103
3.3 Perspectivas.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT – 1987-2007*, consiste no estudo da trajetória histórica e da inserção institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso no campo educacional brasileiro.

O interesse em elaborar uma reflexão sobre o percurso desse primeiro programa de pós-graduação nessa instituição de ensino superior surgiu por ocasião da comemoração dos 20 anos de criação do Programa, fato esse indubitavelmente merecedor de um registro, ainda que pontual e contemplativo, das vicissitudes e perspectivas flagrantes nesse tempo de existência e que revele e ressalte sobretudo sua relevância na formação efetiva de profissionais qualificados e aptos às práticas de docência e pesquisa.

Diante disso, o foco deste trabalho gira em torno das questões: quais foram as políticas adotadas na trajetória do PPGE? Quais as estratégias utilizadas para sua manutenção na área educacional? Quais os limites postos e as vitórias alcançadas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em nível nacional?

Para tanto se faz necessário examinar essa história em suas dimensões interna e externa. Internamente, procede-se à reconstituição das origens do Programa, em 1987, e seus desdobramentos. Externamente, procura-se esclarecer sua inserção no campo educacional brasileiro.

Conforme Bourdieu (2004, p. 20), o campo científico é o “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. Trata-se, porém, de um mundo social que não está livre das pressões externas do mundo social global, devido ao fato de todo campo ser um campo de forças e de luta para se conservar ou transformar a si próprio.

Os programas de pós-graduação no Brasil são o resultado do estabelecimento do sistema de ensino e pesquisa, marcado pelo processo de Reforma Universitária ocorrido na década de 1960.

Regulamentada pelo Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, a pós-graduação no país tinha como meta uma instrução científica e humanística que servisse de base a qualquer ramo das ciências e que também tivesse por fim a formação profissional.

Pretendia-se criar uma grande estrutura destinada à pesquisa, visando o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

A UFMT, desde sua criação em 1970, teve a preocupação de qualificar seu quadro de docentes, o que se dava mediante o envio de professores para outros Estados e para o exterior.

A Universidade procurava, através dessa medida, adequar o ensino ministrado em seu próprio interior às questões práticas e às expectativas sociais da região, estimulando a pesquisa e a extensão, com vistas a acumular conhecimento e experiências que viabilizassem esse projeto.

No final da década de 1970, a UFMT resolveu fundar núcleos de pesquisa e pós-graduação. O Núcleo de pós-graduação em Educação – NPG/EDU, ligado ao então Departamento de Educação, projetou-se como um dos mais bem-sucedidos em termos de desenvolvimento de projetos de pesquisa financiados por agências fomentadoras e de produção intelectual.

O Mestrado em Educação é o pioneiro em termos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso, tendo sido criado em 1987, pela Resolução n. CD. 008/87, e iniciado seu funcionamento em 1988, quando se formou a primeira turma.

Ao longo de sua trajetória, o PPGE passou por diversas mudanças em sua estrutura, deixou de ser um programa voltado apenas para a pedagogia e transformou-se em um programa de mestrado e de doutorado, envolvendo o conjunto das licenciaturas de toda a UFMT, sempre com o firme propósito de se criar um ambiente acadêmico que até então era quase inexistente.

Na busca de conhecer o percurso palmilhado pelo Programa, procurou-se entender seu mecanismo, compreender suas especificidades e distinguir suas particularidades através de elementos, como a criação, a implantação, a infra-estrutura, o quadro docente e o corpo discente, entre outros, que permitam delinear o seu retrato e o seu significado para a sociedade acadêmica.

Recorreu-se, para tanto, às fontes documentais existentes no Arquivo do PPGE, no Arquivo do IE, no Arquivo do GEM, bem como às encontradas nos *sites* da CAPES e do MEC. Utilizou-se, também, da legislação educacional dos anos de 1834, 1931, 1946, 1961, 1965, 1968 e 1969, pois essa documentação de cunho oficial configura a base formal e legal

da organização educacional brasileira. Entre os materiais analisados, privilegiaram-se os relatórios, internos e externos, por descreverem aspectos importantes do Programa.

Além disso, procedeu-se a um estudo de textos referentes à Educação em âmbito nacional e regional, ao campo histórico e à memória. Desse modo, foram incorporados à pesquisa os estudos de História da Educação realizados por Benedito Pedro Dorielo, Carlos Benedito Martins, Dermeval Saviani, Denice Bárbara Catani, Helena Bomeny, Jacques Lê Goff, Justino Pereira de Magalhães, Luiz Antonio Cunha, Nicanor Palhares Sá, Paul Thompson, Renata Neves Tavares Freitas, Sofia Lerche Vieira e Shozo Motoyama.

O recurso da história oral igualmente foi empregado, pois “[...] também pode ser utilizada para ampliar a informação sobre acontecimentos específicos da história como a evolução de uma organização” (THOMPSON, 1992, p. 112). Além disso, a pesquisa torna-se mais interessante, na medida em que essa multiplicidade de recursos permite que se estabeleça a comparação entre os dados provenientes das diversas fontes.

Conforme Thompson (1992, p. 137), a evidência oral, ao transformar “os objetos de estudos em sujeitos contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira”.

Compuseram ainda este estudo sete entrevistas realizadas com pessoas que participaram diretamente do processo de criação e de construção do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, testemunhas essas não identificadas por seus respectivos nomes, sendo referidas por meio dos símbolos A, B, C..., que lhes serviram de codinomes.

Através da análise dos documentos e dos depoimentos tornou-se possível reconstituir a história do PPGE, que por certo será útil às novas gerações de professores e alunos. Essa rememoração permitirá que se estabeleça uma reflexão sistemática acerca das políticas adotadas, dos limites encontrados, dos insucessos ocorridos e dos sucessos conquistados e, conseqüentemente, que se propicie a abertura de novas perspectivas em direção à consolidação do Programa.

O passado de uma instituição merece ser recuperado porque nela estão depositados os sinais e marcas de sua trajetória e porque sua memória é capaz de abarcar as múltiplas representações vivenciadas pelos grupos que dela fizeram parte.

Magalhães (2004, p. 124) considera que as instituições educativas são organismos vivos e dinâmicos por construírem sua história a partir das relações travadas entre todos os elementos que as constituem e entre estes e a realidade na qual elas se inserem.

Ao se recuperar a memória da instituição, tornou-se possível oferecer aos seus agentes a multiplicidade de experiências que devem ser levadas em conta na definição de novos caminhos a serem trilhados.

Procurou-se a partir de então investigar o percurso, as vicissitudes e as realizações, enfim, o processo através do qual um corpo coletivo cria uma estrutura voltada ao preparo de recursos humanos e ao desenvolvimento da pesquisa na área da educação. Ou, de acordo com Catani (2000, p. 596), “[...] a história da profissionalização dos professores integra a história das ciências da educação, dos saberes especializados e, conseqüentemente, dos veículos de divulgação [...]”.

A proposta, portanto, foi evidenciar as implicações decorrentes desse processo de inserção, de afirmação e de luta do PPGE pelo seu reconhecimento no âmbito educativo, conduzindo a uma história que é a mesma da criação, do desenvolvimento e da reprodução do capital científico nessa mesma esfera, à luz do que Bourdieu (2004; 2004a, p. 40) denomina de campo e monopólio de capital científico, ou “[...] o campo com o qual e contra o qual cada um se fez”.

Como resultado dessa investigação, produziu-se esta composição escrita, dividida em três capítulos. O primeiro analisa o processo de criação da pós-graduação no Brasil, inserido num momento marcado pela necessidade de desenvolvimento tecnológico que desencadeou maior demanda por pesquisa e produção de conhecimento.

O segundo aborda o processo de implantação, organização e desenvolvimento do PPGE, evidenciando as transformações ali ocorridas para se fortalecer e se consolidar como referência no cenário local, regional e nacional.

O terceiro capítulo apresenta dados que acompanham o processo evolutivo do Programa, sua configuração atual e as perspectivas para o futuro.

Para finalizar, exibimos as considerações finais a que o estudo nos conduziu e, na seqüência, as referências de que nos servimos para a realização da pesquisa.

1. PÓS-GRADUAÇÃO: RAÍZES HISTÓRICAS

Recente experiência no Brasil, a pós-graduação, como é atualmente denominada, com a conquista de títulos de mestrado e doutorado, data de tempos antigos, concomitantemente à criação da universidade. Então, para compreendê-la, torna-se oportuno conhecer, num primeiro momento, as origens dessa instituição de ensino superior.

A constituição da universidade é um tema que, apesar da aparente concordância entre diversos autores, envolve controvérsias. Enquanto para alguns essa instituição tenha surgido no final da Idade Média, outros atestam que sua origem remonta à Grécia Antiga, havendo ainda aqueles que apontam para o seu nascimento quase que simultaneamente ao surgimento de Roma, Atenas e Alexandria.

Jacques Le Goff (2003, p. 93) considera o século XIII como “[...] o século das universidades porque é o século das corporações”. Nesse período, quando existia um ofício reunindo certa quantidade de membros havia uma organização para defender seus interesses comuns, com o estabelecimento de um monopólio que marcava a fase institucional do “impulso urbano que materializa em comunas as liberdades políticas conquistadas e, em corporações, as posições adquiridas no âmbito econômico”.

Para o autor, a universidade é uma corporação, mas, ao invés do referido monopólio se restringir ao âmbito local, abre-se para o contexto internacional, beneficiando-se dos avanços tanto de um como de outro ambiente.

Segundo com Motoyama,

A universidade traz, desde seu início, essa internacionalidade caracterizada tanto por seus membros, mestres e estudantes virem de muitos países, como pelo fato de a ciência representar uma atividade sem fronteiras nacionais. E ainda pela licença de ensinar em qualquer lugar de que se beneficiam os graduados das maiores universidades. A universidade, como interpreta Le Goff, ao contrário de outras corporações, não tem como monopólio o mercado local: ‘sua área de atuação é a Cristandade’ (p. 24).

1.1 Origens da pós-graduação no Brasil

No Brasil, o ensino superior teve início em 1817, durante a permanência de D. João VI no país. Porém, o Príncipe Regente não criou universidades. Na opinião de Cunha (2003, p. 153), apesar da reprodução de várias instituições metropolitanas, foram instituídas as cátedras isoladas de ensino superior, com formação predominantemente profissionalizante destinada aos filhos da elite portuguesa.

Conforme Motoyama, a mudança da Corte portuguesa para as terras brasileiras oportunizou o aparecimento de diversos cursos superiores, que foram organizados com base em aulas avulsas e tinham objetivo prático e profissional. Entre eles podemos citar:

A Academia de Guarda Marinha e a Academia Real Militar. Após uma série de modificações, esta começou a denominar-se Escola da Corte em 1939.

- Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e Rio de Janeiro, embriões das Faculdades de Medicina.
- O curso de Economia Política, organizado por Visconde de Cairu.
- O Gabinete de Química instalado na corte e o Curso de Agricultura da Bahia, que objetivavam a instalação do ensino Técnico Superior.
- A Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, transformada em Escola Nacional de Belas Artes (MOTOYAMA, 2004, p. 25).

A educação nessa época objetivava formar uma elite aristocrática, com a qual nasceu uma estrutura de ensino superior que mais tarde se vinculou ao processo de luta pela independência nacional, ocorrida em 1822.

Com o Ato Adicional de 12 de agosto 1834, Lei n.º. 16, a educação superior passou a ser responsabilidade do Poder Executivo do Império, cabendo às províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média¹.

Em 1827 foram criados os cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, formando pessoal qualificado para o exercício de funções burocráticas.

¹ Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834. Introduz algumas alterações e adições na Constituição Política do Império nos termos da Lei n.16 , de 12 de outubro de 1832.

A partir da década de 1850 algumas ações foram desencadeadas no âmbito educativo e cultural:

- 1855: Reorganização do Conservatório de Música da Corte
- 1856: Criação do Liceu de Artes e Ofícios (RJ)
- 1858: Surgimento da Escola Central, resultado da reforma da Escola Militar
- 1874: Transformação da Escola Central em Escola Politécnica de Rio de Janeiro
- 1875: Instalação da Escola de Minas de Ouro Preto
- 1880: Inauguração da Escola de Belas Artes da Bahia
- 1887: Instalação da Escola Politécnica da Bahia (MOTOYAMA, 2004, p. 29).

Apesar dessas iniciativas, predominou o ensino jurídico. As elites dirigentes tinham clara opção pelo Direito.

No decorrer das épocas Colonial e Imperial nenhuma instituição alcançou o *status* de universidade, embora durante este último período várias propostas tivessem sido feitas nessa direção.

Ainda de acordo com Motoyama (2004, p. 29), a República não alterou significativamente esse quadro. A Constituição de 1891, promulgada por ocasião da instituição desse regime de governo, manteve a descentralização do ensino. Foram feitas várias reformas na tentativa de solucionar os problemas educacionais, como por exemplo, a substituição de currículos acadêmicos por uma reestruturação enciclopédica com a inclusão de disciplinas científicas, além do ensino superior, artístico e técnico. Contudo, por falta de infra-estrutura institucional e de apoio político das elites, tais intentos não obtiveram êxito:

A República tentou diversas reformas para equacionar problemas educacionais sem que se obtivessem resultados mais estimulantes. [...] assim, todas as reformas tentadas (1891, 1911, 1915 e 1925) não obtiveram os resultados desejados por seus executores quanto a uma política nacional consistente para a educação. [...] o que ocorreu foi um aprofundamento das desigualdades sócio-econômicas, com efeitos culturais, nas diversas regiões, estimulada pelo liberalismo político-econômico, predominante na primeira República (MOTOYAMA, 2004, p. 30).

Com relação ao ensino superior, entre os anos de 1891 e 1931 foram criados os seguintes estabelecimentos públicos:

1891 – Faculdade de Medicina de São Paulo (concretizada de fato só em 1912)

 Faculdade de Direito do Rio de Janeiro

 Faculdade de Direito de Salvador

1892 – Faculdade de Direito de Belo Horizonte

1893 – Escola Politécnica de São Paulo

1896 – Escola de Engenharia de Porto Alegre

 Faculdade de Engenharia do Mackenzi (São Paulo)

 Escola de Engenharia de Pernambuco

1898 – Faculdade de Odontologia de São Paulo

1901 – Escola Superior de Agricultura (Piracicaba)

1902 – Escola de Comércio Álvares Penteado (São Paulo)

1903 – Faculdade de Direito de Fortaleza (Ceará)

1907 – Faculdade de Odontologia de Belo Horizonte

1908 – Faculdade de Filosofia de São Bento (São Paulo)

1910 – Faculdade de Direito de Manaus

1911 – Escola de Engenharia de Minas Gerais

1912 – Escola de Engenharia do Paraná

 Faculdade de Medicina do Paraná

 Faculdade de Direito do Paraná

 Universidade do Paraná

1914 – Faculdade de Engenharia de Juiz de Fora

1921 – Faculdade de Direito de Goiânia. (MOTOYAMA, 2004, p.30)

Segundo Cunha (2000, p. 186), a primeira universidade criada no Brasil foi a de Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, porém esta instituição foi fruto da iniciativa de grupos privados, funcionando durante o auge da exploração da borracha. Ali eram oferecidos cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e formação de oficiais da Guarda Nacional.

As atividades da Universidade de Manaus foram encerradas com o esgotamento da prosperidade econômica da região, restando em 1926 apenas a Faculdade de Direito, que em 1962 foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas.

No entanto Cunha (2003) e Motoyama (2004) concordam que, apesar de o ensino superior ter se estabelecido durante a permanência da família real no Brasil, a primeira universidade só veio a ser criada oficialmente em âmbito federal no ano de 1920, na cidade do Rio de Janeiro, resultado da fusão das faculdades de Direito e Medicina e da Escola Politécnica. Em 1927 surgiu a Universidade de Minas Gerais, também fruto da fusão das instituições federais já existentes, predominando, nesse contexto, a educação acadêmica aristocrática. Na esfera estadual já existia a Universidade do Paraná desde 1912 (p. 30).

Em 1934 instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul atingiu o *status* de universidade, por sua vez formada a partir de uma única faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre.

Após a criação da segunda universidade brasileira, o governo federal criou em 28 de novembro de 1928 o Decreto nº. 5.616, determinando normas para a instalação de outros estabelecimentos dessa natureza nos Estados. Em 11 de novembro de 1931 foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto nº. 19.851, fixando os padrões de organização para as instituições de 3º grau no país.

A partir do final da década de 1920, a sociedade começou a dar sinais de crise sistêmica, acompanhada por pressões de diversos segmentos sociais, dentre os quais se sobressaíram os intelectuais reivindicando transformações culturais e pedagógicas no ensino.

A década de 20 é considerada por Vieira (2003, p. 85) como preparatória para as idéias e tendências que marcaram os anos de 1930. Do ponto de vista educacional, uma efervescência manifestou-se em diferentes estados brasileiros, impulsionando iniciativas de reforma.

O pensamento escolanovista aos poucos começou a se firmar como ideário pedagógico do período, gerando as circunstâncias propícias ao movimento renovador que culminou no manifesto de 1932.

Com a Revolução de 1930 e a instalação do governo de Getúlio Vargas, que permaneceu até 1945, ocorreu um processo de industrialização que exigiu reformas para o ensino de modo a adequá-lo ao processo de modernização do país.

Após a Revolução, a crise estendeu-se até 1937, quando se instalou o chamado Estado Novo. Foi nessa fase de transtorno político que aconteceu a reforma do ensino superior, mediante a promulgação do Decreto nº. 19.851, de 1º de abril de 1931.

Ademais, foi instalada toda uma infra-estrutura administrativa para sedimentar o novo regime. Criou-se, então, o Ministério da Educação e Saúde Pública, que promoveu uma ampla reforma por intermédio dos seguintes decretos:

1. Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931: estabeleceu o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
3. Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931: determinou a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931: instituiu a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931: organizou o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Motoyama (2004, p. 32) considera que essa foi a mais das amplas reformas realizadas para se montar uma estrutura orgânica de ensino secundário, comercial e superior.

O Decreto nº. 19.851/31 (MEC, 1931), que instituiu o regime universitário no Brasil, definiu-o da seguinte forma:

Art. 1º. O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade. (MEC, Decreto,...1931).

Além disso, o decreto estabeleceu padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país e determinou a criação da Reitoria, do Conselho Universitário, da Assembléia Universitária e da Direção de cada escola.

Conforme Paes:

Esses decretos determinam a criação da Reitoria, com a função de integrar os cursos de Direito, Medicina e Engenharia e a Faculdade de Ciências e Letras, dando a esses cursos o caráter universitário pela cultura desinteressada, além de todo profissionalismo e por sua função sintetizadora (PAES, 2000, p. 74).

A universidade seria criada a partir da reunião de faculdades, dentre elas as de Direito, Medicina, Letras e Engenharia:

Art. 5º. A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I, congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras (MEC, Decreto..., 1931).

O corpo docente seria composto por catedráticos, auxiliares de ensino e livre-docentes. Os cursos se organizariam em cursos de currículo normal, cursos equiparados, os de aperfeiçoamento e especialização, ministrados pelos livre-docentes. Porém, os cursos de especialização não correspondiam efetivamente à pós-graduação, pois neles poderiam se inscrever alunos que tivessem efetuado a disciplina em curso normal:

Art. 48. O corpo docente dos institutos universitários poderá variar na sua constituição, de acordo com a natureza do ensino a ser realizado, mas será formado, em moldes gerais, de: a) professores catedráticos; b) auxiliares de ensino; c) docentes livres; e eventualmente, d) professores contratados; e) e outras categorias de acordo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitário (MEC, Decreto..., 1931).

A industrialização brasileira foi ampliada a partir da Segunda Guerra Mundial, e, como consequência, a necessidade de desenvolvimento tecnológico gerou maior demanda por pesquisa e produção de conhecimento científico.

Então, foram criados nesse período o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI –, com o objetivo de preparar mão-de-obra especializada para as empresas.

Com o fim do Estado Novo e da era Vargas, o processo de redemocratização ganhou força e abriu novas discussões sobre o ensino, que deveria se adaptar à nova conjuntura. Diante desse contexto, o Decreto nº. 21.231, de 18 de julho de 1946, concernente ao Estatuto da Universidade do Brasil, utilizou a expressão “pós-graduação” em seu texto:

Artigo 71;

Os cursos universitários serão os seguintes:

- a- cursos de formação;
- b- cursos de aperfeiçoamento;
- c- cursos de especialização;
- d- cursos de extensão;
- e- cursos de pós-graduação;
- f- cursos de doutorado (MEC, Decreto..., 1946).

Vale salientar que até início da década de 1960 o grau de doutor era conquistado através da livre-docência, que consistia na defesa de uma tese sem que se exigisse do doutorando assistir a aulas regulares obrigatórias. Porém, com o Parecer 977/65, o doutorado foi formalizado, passando a ser necessário o cumprimento de um curso regular de dois anos e ao finalizá-lo a apresentação e defesa de uma tese para se obter o grau de doutor. Diante disso, os interessados faziam a opção pela livre-docência, uma vez que esta exigia apenas a defesa de uma tese e os títulos tinham o mesmo valor. De acordo com Cunha (2003, p.185) a livre docência entra em desuso a partir do início da década de 1970.

No que se refere aos cursos de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação e doutorado, o referido decreto estipulava:

Art. 73. Os cursos de aperfeiçoamento serão destinados à revisão e ao desenvolvimento dos estudos feitos nos cursos normais, pela forma estabelecida no regimento.

Art. 74. Os cursos de especialização serão os destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos artísticos ou técnicos, pela forma estabelecida no regimento e de acordo com programas previamente aprovados pela congregação.

Art. 76. Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional de acordo com o que for estabelecido pelo regimento.

Art. 77. Os cursos de doutorado serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas (MEC, Decreto..., 1946).

Percebe-se que há uma dificuldade em se conceituar os cursos de especialização e aperfeiçoamento, uma vez que os artigos 73 e 74 não explicitavam a exigência de diploma de graduação para se matricular neles, o que nos leva a pensar que poderiam ou não ser de pós-graduação.

O Artigo 76, que trata destes últimos, apresentava a exigência de diploma e seu fim era restrito à formação no domínio profissional. Observa-se que, por esse motivo, constituíam a pós-graduação em sentido *lato*.

A década de 50 foi marcada por um direcionamento acelerado da economia, quando determinados setores atingiram posição de destaque no país e no cenário mundial.

Motoyama (2004, p. 51) aponta que a segunda metade desse período caracterizou-se por uma ideologia nacional desenvolvimentista, defendida por membros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB –, que elaborava modelos teóricos viabilizadores do desenvolvimento interno do país, tendo sido extinto em 1964 com o golpe militar.

Ainda que em algumas instituições se encontrasse em fase de discussão a idéia da pós-graduação em nível *stricto-sensu* como atividade regular e permanente da universidade, Motoyama mostra que algumas entidades desenvolveram cursos dessa natureza no início da década de 1960. Foram elas: “Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Universidade do Brasil), o Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), o Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (centro de pós-graduação em engenharia química) (p. 52).

A Constituição de 1946 estabeleceu ser de competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, acerca das quais foi apresentado em 1947 ao Congresso Nacional um projeto de lei, promulgado somente em 20 de dezembro de 1961,

pela Lei nº. 4.024. A demora em sua aprovação ocorreu “devido ao choque entre diversas correntes políticas, em desacordo quanto ao texto final” (MOTOYAMA, 2004).

Promulgada em 20 de dezembro de 1961 sob o número 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – retirou o termo doutorado e agrupou os cursos de aperfeiçoamento, especialização, extensão e outros mais como pertencentes a uma categoria similar, como se segue:

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

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido os respectivos diplomas;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com reparo os requisitos que vierem a ser exigidos (MEC, Lei..., 1961).

Porém, a LDB/61 não regulamentou, não determinou a forma e a estrutura dos cursos de pós-graduação nem as condições para o seu funcionamento. Com a aprovação do Estatuto do Magistério pela Lei 4.881-A, foi atribuída competência ao Conselho Federal de Educação – CFE – para conceituar os referidos cursos: “Art. 25. O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características” (MEC, Lei..., 1965).

O Estatuto do Magistério foi alterado pela Lei n.º 5.539/68 e pelo Decreto n.º 465/69, a qual estabeleceu as classes dentro dos cargos e funções do Magistério – Professor Titular, Professor Adjunto, Professor Assistente – e determinou que o provimento desse primeiro cargo se fizesse mediante concurso público de títulos e provas, podendo concorrer para tanto professores adjuntos, livre-docentes e/ou pessoas de alta qualificação científica.

O Decreto-lei n.º 465/69 estipulou como condição para provimento do cargo de Professor Assistente, além do concurso público de títulos e provas aberto a graduados, a conclusão de cursos de especialização ou aperfeiçoamento, embora fossem o diploma de mestre e o estágio probatório como Auxiliar de Ensino os títulos preferenciais. Além disso,

atribuiu competência às universidades e aos estabelecimentos isolados de ensino superior de fixarem o prazo máximo de seis anos para que os professores assistentes obtivessem o título de mestre.

O mesmo decreto garantia a esses docentes, após a aquisição do título de doutor, o acesso automático à categoria de Professor Adjunto e a percepção de gratificação correspondente à diferença entre as duas situações funcionais, no caso de ausência de vaga ou de criação de novo cargo. Essa ascensão dar-se-ia por meio de concurso público de provas de títulos, a que professores assistentes poderiam se candidatar; em caso de empate, a preferência seria dada ao candidato que apresentasse título de doutor adquirido em curso credenciado.

Nesse contexto, o interesse pela oferta de cursos de especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado passou a vir do próprio corpo docente, interessado na progressão funcional via títulos acadêmicos.

De acordo com Cunha (2003, p. 186), “[...] a busca de cursos de mestrado e, posteriormente de doutorado pelos professores das instituições federais de ensino superior foi, em grande parte, induzida pela própria regulamentação de caráter funcional”.

A Lei nº. 4.881-A definiu o Estatuto do Magistério Superior Federal e em sintonia com o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº. 977/65, a fim de regulamentar os cursos de pós-graduação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.2 Definição e regulamentação da pós-graduação: o Parecer nº. 977/65

O marco da pós-graduação brasileira foi disposto pelo Parecer nº. 977/65² do Conselho Federal de Educação, relatado por Newton Sucupira³ e dispondo sobre a sua definição.

² Parecer 977/65 em anexo.

³ Newton Sucupira, foi membro do antigo Conselho Federal de Educação e vice-presidente da Academia Brasileira de Educação (ABE), participou de momentos decisivos na história da educação nacional, que estruturaram as bases do ensino superior. Foi o relator do parecer 977/65 que deu início à implantação e desenvolvimento da pós-graduação nas universidades brasileiras, em 1965. Em 1968, fez parte da reforma universitária que definiu, entre outras coisas, a indissociação do ensino e da pesquisa e a exigência de que o professor universitário tivesse uma formação de pós-graduação no sentido *stricto sensu*.

No ano de 1965, o Ministro da Educação e Cultura solicitou ao Conselho Federal de Educação e Cultura um “pronunciamento sobre matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes de Bases” (MEC,Parecer...,1965). Essa autoridade política justificou estar a “definição legal um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes”, causando confusão entre cursos de pós-graduação de naturezas distintas com os de especialização simplesmente.

Essa proposta de regulamentação pautou-se na experiência norte-americana, como pontua Bomeny (2001):

[...] os Estados Unidos ganharam primazia por ter já reconhecida sua tradição de pós-graduação. Mas França, Alemanha e Inglaterra são mencionadas sempre e que seus exemplos ajudam a distinguir proveitos maiores em um ou outro sistema. Dos estados Unidos vieram as sugestões mais fortes que ao desenho que acabou prevalecendo na diretriz que se imprimiu ao Parecer. (BOMENY, 2001, p. 65).

Assim, atendendo à solicitação feita pelo ministro, a pós-graduação no país foi definida pelo Conselho Federal de Educação no Parecer nº. 977/65, de 03 de dezembro de 1965, com o objetivo de propiciar a “instrução científica” e humanística como base de qualquer área de conhecimento, bem como de construir uma superestrutura destinada à pesquisa, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da cultura em geral e à formação profissional via treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Conseqüência natural do progresso do saber, a pós-graduação passou a ser uma necessidade em todos os países, visto ser impossível proporcionar uma formação completa e adequada na graduação.

O Parecer nº. 977/65 considera que na graduação o estudante adquire apenas os conhecimentos básicos acerca da ciência e de uma profissão e que a pós-graduação na universidade moderna, a “cúpula dos estudos”, seria um sistema especial de cursos exigidos pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado.

Implantar imediatamente a pós-graduação no Brasil seria criar possibilidades para que o estudante pudesse aprofundar seus conhecimentos, alcançando elevado padrão

de competência científica ou técnico-profissional, além de oferecer “um ambiente e recursos para realização da livre investigação científica” (MEC, Parecer...,1965).

Outra razão para essa medida seria a necessidade de formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, pois a indústria brasileira encontrava-se em expansão, requerendo um número crescente de profissionais capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e grande parte dos cientistas se especializava no exterior.

Ao solicitar essa regulamentação, o aviso ministerial apontou três motivos fundamentais que justificaram a urgência de instauração do sistema de pós-graduação:

- 1-formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2- estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3- assegurar treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (MEC, Parecer..., 1965).

O Parecer n.º 977/65 define o conceito de pós-graduação e distingue-a entre *stricto sensu* e *lato sensu*, designando todo e qualquer curso que se segue à graduação.

Na pós-graduação *lato sensu* enquadram-se os cursos de especialização e aperfeiçoamento que têm por objetivo o domínio técnico e científico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Segundo o Parecer, “[...] a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de formação científica ou cultura [...]” (MEC, Parecer..., 1965).

A pós-graduação *stricto sensu* apresenta natureza acadêmica e de pesquisa, tem finalidade essencialmente científica, confere grau acadêmico e possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (MEC, Parecer..., 1965).

O relator Sucupira, finalizando o Parecer n.º 977/65, estabeleceu 16 itens nos quais expôs todos os procedimentos normativos da pós-graduação, as hierarquias dos

cursos de mestrado e doutorado, a definição dos níveis de pós-graduação, as atribuições de cada um, sua duração, os critérios de matrícula, os esclarecimentos sobre as áreas de concentração, a flexibilidade dos cursos e outros.

Após a definição do modelo da pós-graduação brasileira, faltavam ainda mecanismos para sua implantação. Foi então constituído o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – GTRU –, por meio do Decreto nº. 62.937, que elaborou um relatório tratando de vários aspectos relacionados à organização, ao funcionamento e ao financiamento do estudo superior no país. Esse documento resultou na Lei nº. 5.540, conhecida como Lei da Reforma Universitária.

A referida lei instituiu que:

Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (MEC, Lei..., 1968).

Aprovada em 28 de novembro de 1968, determinou em seu Artigo 17 os cursos que seriam ministrados nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos (MEC, Lei..., 1968).

Para controlar a criação indiscriminada de cursos de pós-graduação, o Artigo 24 da Lei da Reforma Universitária manteve essa competência restrita ao Conselho Federal de Educação: “Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo a sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão” (MEC, Lei..., 1968).

Dessa forma, ficou estabelecido que, depois de conceituados os cursos e definidas as normas gerais de sua organização pelo Conselho Federal de Educação, por força da Lei nº. 4.881-A, no Parecer nº. 977/65, as normas de credenciamento passaram a ser determinadas pelo Parecer nº. 77/69.

Por fim, no Brasil os programas de pós-graduação resultaram da instituição de um novo segmento do sistema de ensino e pesquisa durante o processo de reforma universitária ocorrido na década de 60.

Para Cunha (2003, p. 184), esses programas vieram a constituir o verdadeiro motor da reforma universitária brasileira, uma espécie de enclave moderno nas universidades arcaicas.

1.3 O ensino superior em Mato Grosso

Desde o século XVIII e início do século XIX, os governos reconheciam a importância da educação em Mato Grosso: serviria como estratégia para resolver os problemas de instrução enfrentados na capitania.

De acordo com Ristoff (2006, p. 20), em 1799 o Príncipe D. João enviou uma carta régia ao governador Caetano Pinto, ordenando que fossem estudadas “[...] estratégias para solução do problema da instrução para que se pudesse dispor de bons contadores, bons medidores, geômetras e geógrafos capazes de elaborar planos e dar convenientes descrições de territórios e de rios”.

Segundo Freitas (2004, p. 52), no início do século XIX foram estabelecidos em Vila Bela da Santíssima Trindade, capital do Estado, os cursos de Anatomia e Cirurgia, destinados a atuar em regiões consideradas insalubres. Em 1858 foi criado o Seminário Episcopal da Conceição e em 1879, o Lyceu de Línguas e Sciencia.

A partir do século XX, a educação em Mato Grosso ganhou mais vitalidade. Foi formada em 1914 a primeira instituição de ensino superior, a Escola de Comércio Superior, oficializada em 1929 com a denominação Escola Comercial Antônio Corrêa. No entanto, seu funcionamento não obteve êxito nessa categoria de ensino e por isso prosseguiu no ensino técnico, assegurando aos profissionais por ela formados o exercício profissional equiparado ao nível superior (DORILEO, 2005)

Em 1930 iniciou-se na cidade de Campo Grande um movimento para a criação de um curso superior, do qual resultou em 1932 a Faculdade Mato-Grossense de Farmácia e Odontologia, extinta em pouco tempo por determinação do Ministério da Educação, Cultura e Saúde.

Em 28 de novembro 1934, mediante o Decreto nº. 394, foi fundada a Faculdade de Direito de Cuiabá, fruto da iniciativa de um grupo de bacharéis interessados em implantar na capital um curso na área (FREITAS, 2004).

Como nos informa Dorileo (2005, p. 28), em 4 de dezembro de 1936 o Estado assumiu interinamente a Faculdade de Direito, pelo Decreto nº. 87 da Lei nº. 26, de 18 de setembro desse mesmo ano, a qual passou a ser denominada Faculdade de Direito de Mato Grosso.

Conforme esse autor, com a publicação da Constituição de 1937, que trazia em seu Artigo 159 a proibição ao acúmulo de cargos públicos remunerados pela União, pelos Estados e pelos Municípios, os professores da Faculdade de Direito ficaram impedidos de ministrar aulas, pois a maioria deles constituía-se de juízes, desembargadores e promotores.

A Faculdade de Direito retomou as atividades em setembro de 1952, por aprovação da Lei nº. 486, tendo sido regulamentada pela Lei nº. 604, Decreto nº. 1685, de 1953, e instalada no prédio do Colégio Estadual de Mato Grosso. No entanto, dois anos mais tarde suas atividades foram interrompidas novamente em decorrência da alegação do Ministro da Educação e Cultura de que a instituição não estava atendendo às normas estabelecidas para a época, sendo, assim, extinta.

Em 1956, no governo de João Ponce de Arruda, a faculdade foi reaberta mediante autorização do presidente Juscelino Kubitschek, através do Decreto nº. 40.387, de 20 de novembro, reiniciando seu funcionamento em 1957. O curso de Direito foi reconhecido e federalizado pela Lei nº. 3.877, e o estabelecimento de ensino passou a se chamar Faculdade Federal de Direito de Mato Grosso.

Em 1952 já existia em Cuiabá a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso, por sua vez foi criada no governo de Fernando Corrêa da Costa, através da Lei nº. 235. Entretanto, somente na gestão governamental de Pedro Pedrossian o ensino superior começou a ser viabilizado no Estado (FREITAS, 2004).

Em julho de 1966 é criado o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá [ICLC] e o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande. O primeiro abrangia os cursos de Educação, Economia e Engenharia Civil, enquanto o segundo congregaria os cursos de Farmácia, Odontologia e Medicina. (FREITAS, 2004, p. 54).

A lei determinava que os institutos tivessem por objetivo “criar, manter e desenvolver o ensino científico e técnico, a cultura e o planejamento da adequação dos recursos humanos necessários ao bem estar da comunidade” (DORILEO 2005).

O ICLC se organizou em Departamentos e passou a ter suas atribuições definidas em estatutos que seriam elaborados pelo Conselho Administrativo.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Economia, já existentes, foram absorvidas pelo ICLC, sendo que aquela primeira, em 16 de dezembro de 1969, foi transformada em Faculdade de Educação e teve seu estatuto alterado por ocasião da inclusão da Faculdade de Serviço Social, que havia sido criada em 1968.

Percebendo que o processo de luta pela divisão territorial e política do Estado seria inevitável e que a região Sul já possuía uma universidade, ocorreu uma aceleração no processo de criação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Para isso o governo estadual transferiu o ICLC para o *campus* localizado no distrito do Coxipó da Ponte, agregando-o aos cursos que se encontravam distribuídos em prédios da cidade e à Faculdade Federal de Direito.

Em 31 de dezembro de 1971, tão logo se encerraram as atividades do ICLC, faziam parte do instituto os departamentos de Ciências Exatas, Biociências, Ciências da Terra, Ciências Humanas, Letras e Artes, Matemática, Química, Física, História, História Natural, Letras, Geografia e Pedagogia.

Constituída em 1970, através da Lei nº. 5.647, a UFMT promoveu a união entre o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá e a Faculdade de Direito de Mato Grosso.

Configurada nos moldes da Lei nº. 5.540/68, que desencadeou a Reforma Universitária, “a UFMT assumiu fisionomia de universidade moderna e arrojada” (RISTOFF, 2006).

De acordo com Freitas (2004, p. 54), até a década de 1960 no estado de Mato Grosso apenas 0,24% da população possuía curso superior. Dez anos mais tarde o contingente populacional do Estado aumentou para aproximadamente 57%, porém pode-se considerar que a porcentagem de diplomados em ensino de nível superior permaneceu a mesma. Vale ressaltar que nesse período ainda não havia ocorrido a divisão do Estado:

Em 1960, tinha uma população de 889.539 habitantes. Desse total, apenas 2.131 possuíam diploma de curso superior. Dez anos depois, em 1970, data da criação da UFMT, conforme as estatísticas, a população cresce para 1.573.801 habitantes, dos quais 3.826 haviam concluído o ensino superior (FREITAS, 2004, p.54).

Nesse período estudar era privilégio de poucos, uma vez que era necessário dispor de altos recursos para freqüentar estabelecimentos de ensino em outros Estados, geralmente no Rio de Janeiro ou em São Paulo:

Naquele Tempo, estudar fora, se você não quisesse fazer Direito, você tinha que ser filho de rico. [...] No que tange você manter um filho estudando fora, no Rio de Janeiro ou São Paulo, a dificuldade era maior do que é hoje, em termos de custo. [...] e certamente, com o tempo, muitas vocações ficaram perdidas com isso, ao longo do tempo, ao longo dos anos.

[...] Era muito difícil estudar, era muito difícil ter curso superior. Quem tinha curso superior fazia um sucesso tremendo. Alguns cursos não existiam. E isso motivou essa mobilização grande, reivindicatória, no sentido de trazer uma Universidade para Mato Grosso (FREITAS, 2004, p. 55).

A construção da Universidade Federal de Mato Grosso constituiu-se num espaço de luta da população mato-grossense que aspirava cursar o ensino superior.

1.4 Criação e evolução da pós-graduação na UFMT

A UFMT, desde a sua criação em 1970, preocupou-se em adquirir as condições necessárias à implantação de Programas de Pós-Graduação – PPGs –, com vistas especialmente à qualificação de seu corpo docente.

A instituição entendia que o seu objetivo de relacionar o ensino ministrado às suas questões práticas e às expectativas sociais da região seria atingido por intermédio de profissionais qualificados. Para tanto, foi necessário enviar alguns professores ao exterior, a fim de que pudessem se capacitar em cursos *stricto sensu*, de modo que, ao retornarem, fomentassem a pesquisa, a extensão e a criação de programas de pós-graduação.

Segundo Martins (2005, p. 16), o reconhecimento da pós-graduação em virtude do prestígio da pesquisa forma um *locus* de distinção social e acadêmica de seus professores, um espaço estratégico de acumulação e reprodução de um capital simbólico dos atores envolvidos em suas atividades.

A construção desse espaço garantidor de prestígio foi empreendida na UFMT a partir do ano de 1975, por intermédio da criação do Plano Institucional de Capacitação Docente:

Fizemos uma Política de Capacitação de docente. Ela começou em 1975 e os primeiros professores da Universidade foram fazer inicialmente alguns cursos de Especialização e outros Mestrados. A turma de 1975... 1976 conseguiram vagas de cursos em todos os países, negociamos e conseguimos as vagas (A, Depoimento..., 2006).

Com o retorno de alguns professores, elaborou-se um projeto que foi enviado à universidade para se buscar apoio junto ao Ministério de Educação. No entanto, de acordo com o depoente A (Depoimento..., 2006), as pessoas não tinham o “[...] entendimento do que era a universidade? Onde ela se localizava? Sua história”. Foi necessário utilizar-se de argumentos para conseguir apoio e criar dentro da Universidade um setor de pós-graduação. Nas palavras desse mesmo participante, “A sua importância para o país de ter aqui uma Universidade, perto da faixa de fronteira. Naquela época estava todo um movimento de ocupação da Amazônia Meridional, enfim nós argumentamos por essa via, então”.

Em junho de 1978, a Universidade Federal de Mato Grosso, em sintonia com a política educacional brasileira e como parte do plano de capacitação de seu corpo docente, elaborou a proposta de implantação de Núcleos de Pós-Graduação – NPGs –, visando ampliar as possibilidades da formação pós-graduada dos professores e em consequência do capital científico da instituição.

Esses núcleos foram concebidos como uma proposta integrada a um plano mais amplo de capacitação de recursos humanos e de desenvolvimento e à consolidação das atividades de pesquisa e ensino em nível de pós-graduação na UFMT.

A política de implantação de tais núcleos foi elaborada no início de 1978 e submetida à apreciação dos diversos centros universitários, aos órgãos de assessoria e à administração central da universidade.

Na primeira etapa do plano de capacitação docente, os NPGs funcionaram em nível de aperfeiçoamento e especialização com os seguintes objetivos:

- 1) reunir professores nos centros e departamentos, titulados em nível de mestrado e doutorado;
- 2) criar um instrumento de absorção dos professores titulados egressos de cursos de mestrado e doutorado;
- 3) otimizar o aproveitamento dos recursos humanos titulados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na melhoria do ensino de graduação, através da especialização de seus colegas de magistério;
- 4) atender à solicitação de treinamento e assessoramento da comunidade regional;
- 5) planificar e dimensionar a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização com base na programação dos centros, institutos e departamentos, visando atender aos docentes portadores apenas de título de graduação pertencentes às diversas categorias que integram a carreira do magistério, sem condição de afastamento para realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- 6) realizar estudos e pesquisas sobre temas de real interesse da universidade e do setor público e privado da região (PROJETO NPGs, 1978).

Os NPGs organizaram-se a partir dos centros e departamentos, conforme a disponibilidade dos recursos humanos qualificados e em função das necessidades detectadas na instituição e de propostas da comunidade. Assim, formaram-se equipes

interdisciplinares visando o estabelecimento de um maior intercâmbio dentro do grupo e o alcance de uma abrangência mais ampla dos serviços a serem prestados.

Os trabalhos realizados seriam vinculados aos centros, institutos, departamentos e órgãos diretamente envolvidos na administração de ensino, pesquisa e extensão. Os cursos oferecidos teriam como característica a indissociabilidade do binômio ensino-pesquisa.

As atividades programadas pelos NPGs objetivavam atender prioritariamente à política de qualificação docente. Para isso as equipes de cada núcleo deveriam criar modelos que servissem de parâmetros de planejamento, execução e avaliação dos cursos de aperfeiçoamento e especialização:

O modelo deverá garantir a excelência dos cursos. Levará em conta a vinculação entre ensino e pesquisa, propondo programações que, além de trabalhar conteúdos científicos, propiciem informações e treinamento quanto ao método de pesquisa, com vistas à produção e divulgação de monografias sobre temas relevantes para a instituição e para a região. (PROJETO NPGs, 1978).

O primeiro passo para a implantação dos NPGs foi executar uma experiência piloto da qual surgiram indicadores importantes para o planejamento, consolidação e ampliação dos núcleos de formação pós-graduada nos vários centros, departamentos e institutos da UFMT.

Elegeu-se o Departamento de Educação do Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH – como uma unidade que naquele momento oferecia condições propícias ao início da experiência de implantação do primeiro NPG. Posteriormente foram criados os núcleos de Letras e de Biologia.

1.4.1 O Núcleo de Letras – NPG/LET

Criado em 1979 no Departamento de Letras, o Núcleo de Pós-Graduação de Letras – NPG/LET – definiu-se como um programa permanente de ensino em nível de pós-graduação e pesquisa desenvolvido por mestres, doutores e especialistas.

No período de 1979 a 1985, ofereceu três cursos em nível de pós-graduação *latu sensu*:

- 1- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (1980-1981);
- 2- Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Francesa (1982); e
- 3- Língua Portuguesa: reflexão sobre as práticas escolares de linguagem (1982).

Esses cursos concentravam-se na questão de ensino de linguagem e destinavam-se à capacitação interna dos professores do departamento e externa de professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus.

Paralelamente foram realizados projetos de pesquisa bibliográfica e de campo, que culminaram nos seguintes trabalhos: a) “Linguagem como atividade dialógica”, uma proposta que circulou sob a forma de brochura mimeografada e norteou a prática de leitura e produção de textos no curso de letras e em outros cursos da UFMT; e b) “Reflexões sobre a prática de comunicação e expressão no 1º grau”, uma coletânea de artigos (resultados dos projetos de pesquisa) publicada sob a forma de livro pela imprensa universitária.

Foram também realizadas palestras, sessões literárias e cursos de extensão. Dentre estes, podemos citar: iniciação a fonética da língua inglesa, coletânea Skakespeare, reciclagem para professores de Inglês, estágio em metodologia para o ensino do Francês.

A partir de 1985, o NPG/LET iniciou um processo de desintegração por causa da saída da maioria dos professores para doutoramento. Porém, alguns deles, mesmo não nucleados, mantiveram as atividades de pesquisa e pós-graduação *latu-sensu* em funcionamento.

Observa-se que os agentes do NPG/LET buscaram desde o momento de sua criação, através da pesquisa, construir um espaço de produção e acumulação de seu capital simbólico, garantindo dessa forma sua manutenção na estrutura do campo científico educacional.

Partindo das experiências vivenciadas, o NPG/LET encorajou o Departamento de Letras a propor a criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Esse fato se deu em decorrência da possibilidade de consolidação da pesquisa no Departamento: “Mais do que significar a possibilidade de consolidação da prática de pesquisa, esse programa de pós-graduação *stricto sensu*, como qualquer outro que pode vir a ser na UFMT, deverá significar um aplicação/diversificação do horizonte da pesquisa no universo regional” (PROJETO MESTRADO, 1993).

Dessa maneira, a partir da década de 90 se deu início ao processo de construção da pós-graduação *stricto sensu* do Departamento de Letras.

1.4.2 O Núcleo de Biologia NPG/BIO

O Núcleo de Biologia foi implantado em 1980 com a implementação do curso de pós-graduação *lato sensu* em Biologia do Cerrado. Esse curso foi destinado a professores da UFMT e membros da comunidade acadêmica que já se encontravam desenvolvendo pesquisas sob orientação dos professores mestres do NPG/BIO.

Os professores do NPG/BIO desenvolveram no ano de 1980 treze projetos, dos quais orientaram 12, conforme exibidos abaixo:

TÍTULO DO PROJETO	NOME DO PROFESSOR
Flores do cerrado	Ermelinda Maria De Lamônica Freire
Implantação do herbário de fungos da UFMT	Ermelinda Maria De Lamônica Freire
Estudo cromossômico e aconselhamento genético em pacientes com má formação congênita	Roni Zanenga
Levantamento de macrófitas aquáticas na Transpantaneira	Carolina Joana da Silva
Respiração edáfica em região de cerrado	Carolina Joana da Silva, em colaboração com a professora Vera Lúcia Guarim.
Elaboração de proposta de preservação de uma área do cerrado	Carolina Joana da Silva
Projeto de implantação do herbário da UFMT	Germano Guarim Neto
Taxonomia do gênero <i>Cupania Plum</i> (Sapindaceae) no Brasil	Germano Guarim Neto
Lista preliminar de angiospermas de Mato Grosso	Germano Guarim Neto
Plantas utilizadas na medicina caseira de Cuiabá	Germano Guarim Neto
Estudos em Sapindaceae II. Morfologia e anatomia de espécies brasileiras de <i>Talisia Aublet</i>	Germano Guarim Neto
Ensino de Zoologia com enfoque no relacionamento professor-aluno	Edward B. de Castro

Quadro 01– Projetos desenvolvidos pelos Professores do NPG/BIO, 1980

Fonte: Revista Universidade (1981 p 47)

Nota: elaborado pela autora.

Além desses feitos, realizou-se no ano de 1980 o *V Seminário de Estudos Biológicos*, com enfoque no cerrado regional. Participaram do evento conferencistas vindos de Manaus, Campinas, São Paulo e Minas Gerais, além de professores da UFMT.

1.5 O Núcleo de Pós-Graduação em Educação NPG/EDU

O Departamento de Educação do CLCH reuniu as condições propícias para dar início à experiência de implantação do primeiro núcleo permanente de pós-graduação.

De acordo com Bourdieu (2004, p. 35), os agentes são caracterizados pelo volume de seu capital científico, a partir do qual se determina a estrutura do campo e se define o conjunto de questões que importam aos pesquisadores.

Desse modo, no ano de 1978 o Departamento contou com o retorno de sete docentes pós-graduados em nível de mestrado, com o curso já concluído ou em fase de conclusão em áreas de conhecimentos diversificados, como Psicologia da Educação, Métodos de Ensino, Planejamento Educacional, Psicologia Social e Psicologia. Nesse mesmo período, foi também contratado como consultor para essa empreitada do NPG/EDU o Professor Paulo Speller, que possuía título de mestre pela Universidade Autônoma do México (UNAM) e apresentava vasta experiência no campo educacional, motivo pelo qual lhe foi designada a atribuição de coordenar e direcionar os trabalhos do núcleo.

Esses profissionais também foram preparados em diferentes centros de estudos, como a UnB, a PUC/RJ, a UFRGS e a USP, o que viabilizou maior intercâmbio entre os membros da equipe e abrangência quanto às áreas de conhecimento, requisito exigido para a formação do NPG.

Essa característica rendeu ao núcleo a possibilidade de se tornar um instrumento multiplicador eficaz na política universitária de treinamento de docentes:

Tivemos professores que se destacaram muito, professores que naquela época fizeram o mestrado em um ano e meio, de ser cumprimentado, mas esse trabalho da saída dos professores para pós-graduação continuou. Quando eles voltavam, ficavam em tempo integral e partes do trabalho deles eram no núcleo (A, Depoimento..., 2006).

Com a criação do NPG/EDU foram enfatizadas, entre os anos de 1979 e 1980, as atividades de ensino e pesquisa:

[...] houve toda uma formatação primeira, um processo de adubação, de fecundar mesmo, e com os núcleos teve um começo da atividade de produção científica e não era só a questão de produzir a pesquisa das pessoas, mas de sentar para discutir o trabalho, para a vida acadêmica, sabe o cotidiano da vida acadêmica (A, Depoimento..., 2006).

No ano de 1981 foram executados quatro projetos de pesquisa e realizados três cursos de pós-graduação *lato sensu*, um de Metodologia do Ensino Superior e dois de Metodologia da Pesquisa Educacional. Além de servirem para capacitar os docentes do Departamento de Educação e da universidade, esses cursos propiciaram o amadurecimento de condições para a definição de um programa de pesquisa do núcleo, encerrando o que poderia ser denominado de primeira fase do NPG/EDU.

Nessa primeira fase o Núcleo de Pós-Graduação em Educação promoveu o *I Encontro de Pesquisa da Região Amazônica*, com o objetivo de divulgar pesquisas e articular pesquisadores da região amazônica, da qual Mato Grosso faz parte.

No evento, na opinião do depoente B (Depoimento..., 2006), foi possível chamar a atenção dos representantes dos órgãos financiadores para mostrar o conhecimento que estava sendo produzido em Mato Grosso:

Na época, quem era nosso assessor, nosso consultor no NPG-EDU era o Paulo Speller. Ele chega e é contratado pelo Departamento de Educação para essa consultoria e para outras atribuições referentes ao ensino. E ele vem com uma experiência de trabalhos no exterior, em outras universidades e tem, digamos, uns *insights*, uma iniciativas que nós não tínhamos. Então, ele foi responsável por chamar os órgãos de financiamento de pesquisas (CNPq, Finep), os representantes da CAPES, tentando mostrar Mato Grosso e a região amazônica, tentando mostrar que aqui se estava tentando produzir conhecimento. Foi um evento em que vieram pessoas, pesquisadores de varias universidades da Amazônia (B Depoimento..., 2006).

Percebe-se que desde o início houve um grande esforço coletivo dos agentes do NPG/EDU na busca da construção de seu espaço social, criando mecanismos para a divulgação do conhecimento científico produzido em uma universidade considerada até então de periferia. Como esclarece Bourdieu (2004, p. 19), “o espaço social é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e coletivamente na cooperação ou no conflito”.

Almeida (1978), em *Breve Histórico do NPG/EDU*, apresenta três fases da história dessa trajetória: a primeira, que constou da elaboração da proposta de implantação do núcleo na UFMT, de sua aprovação em nível de universidade e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, instaurando o início do primeiro núcleo no Departamento de Educação.

A segunda fase priorizou as atividades de ensino como meio mais adequado ao momento de implantação do núcleo que tinha por objetivo, estudo-ensino-pesquisa.

Realizou-se um seminário de caráter interno com o tema Educação e Sociedade, buscando refletir sobre as “teorias e práticas educacionais e os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais do desenvolvimento do Estado” (PROJETO MESTRADO, 1983). Desse evento resultou um documento definindo a direção do programa. Além disso, o seminário influenciou os projetos de pesquisa iniciados ou elaborados no segundo semestre, “totalizando nove projetos em 1981” (PROJETO MESTRADO, 1983). Houve ainda a participação em vários eventos científicos nacionais, internacionais e locais, nos quais foram apresentados e discutidos os resultados das pesquisas do NPG/EDU:

Pesquisa	Participantes	Divulgação
Levantamento estatístico escolar da periferia urbana de Cuiabá	Paulo Speller e Joaquim Barbosa	- VIII Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos em São Paulo - Publicada no caderno <i>NPG-Edu</i> , n. 1, no ano de 1987.
Levantamento da situação socioeconômica em Cuiabá e sua relação com a educação	Olga Maria Por Deus Évora, Ártemis Mota Torres e Paulo Speller.	- Seminário Educação sociedade.
Avaliação dos resultados de um programa da Febemat que pretende suprir alguns fatores decorrentes do nível sócio-econômico que interferem no rendimento escolar	Maria de Lourdes Figueiredo Silva, Paulo Speller, Serys Marly Shessarenko e Siler Jean da Silva Albernaz	- Seminário de Política de Bem-Estar Social do Menor no estado de Mato Grosso, em 1983
Caracterização socioeconômica, cultural e lingüística da população alfabetizável na periferia urbana de Cuiabá	Genésio Marques, Maria de Lourdes Figueiredo Silva, Ilda Fernandes e Vilma Couto	- VIII Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos SP - 34ª Reunião anual da SBPC em São Paulo

Quadro 02 – Pesquisas desenvolvidas pelo NPG-EDU

Fonte: PROJETO MESTRADO 1993.

Nota: elaborado pela autora.

Os projetos influenciados pelo seminário foram:

- a) Programas de ações sócio-educativas e culturais para populações carentes da periferia urbana, que foi financiado pelo, PRODASEC URBANO⁴.
- b) A produtividade da escola pública em Cuiabá. Estudo comparativo de dois casos extremos: alta e baixa produtividade.
- c) Melhoria da produtividade numa escola pública de periferia de Cuiabá e a participação da comunidade.
- d) Escolonização: alternativa para a escola em áreas de colonização agrícola em Mato Grosso.
- e) Novos padrões técnico-administrativos e pedagógicos: estudo intensivo de um treinamento em três escolas de 1º grau da periferia urbana de Cuiabá.

⁴ PRODASEC URBANO. Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-. Educativas e Culturais (para as periferias urbanas)

A terceira fase da história de implantação do NPG/EDU caracteriza-se pela mudança no objeto de pesquisa. Por um lado, algumas investigações passaram a privilegiar as variáveis internas da escola, reduzindo a abrangência desse objeto e atribuindo maior importância aos fatores intra-escolares na determinação da produtividade escolar. Por outro lado, uma outra pesquisa sobre a área rural tradicional do Estado alterou na prática as linhas de pesquisa anteriormente estabelecidas.

O NPG/EDU deixou, sem dúvida, um saldo de experiência em pesquisa que não pode ser desconsiderado, constituindo os primeiros passos em direção à construção do Mestrado em Educação Pública.

Essa proposta surgiu do processo de amadurecimento das atividades do NPG/EDU baseadas nas práticas de ensino, pesquisa e extensão:

Todo mundo trabalhava muito no NPG/EDU, tentando produzir pesquisas, relatórios, envolvidos em pesquisas coletivas e mergulhados, digamos assim, na realidade educacional e multifacetada do Estado (B, Depoimento..., 2006).

A partir de 1982 foi formada uma comissão da qual participaram os professores que deram início à movimentação, procurando pensar e projetar o curso de mestrado.

Nesse mesmo ano um professor do departamento foi encarregado de verificar quais eram os cursos dessa natureza que despontavam como uma alternativa diferenciada, que apresentavam alguma novidade, seja na forma de organização, seja na temática. Era necessário criar algo novo, “talvez com características que respondessem a interesses regionais” (B, Depoimento..., 2006).

A fim de coletar essas informações, o referido professor foi enviado para participar do Encontro de Educação, a partir do qual foi possível entrar em contato com participantes de outros cursos: “[...] Nessa conferência eu encontrei, entre os participantes, pessoas que participavam de mestrados que me pareceram interessantes, o da UFPAR, da Paraíba e o da UFSCAR” (B, Depoimento..., 2006).

A partir desse movimento, a primeira proposta foi elaborada e encaminhada em 1983 ao CNPq para fins de consulta. O documento apresentava detalhes baseados nas experiências e nos trabalhos desenvolvidos pelo NPG/EDU.

Seria um mestrado voltado para a realidade amazônica e cujos principais pontos eram a interdisciplinaridade, a participação de outros departamentos, a participação de outras instituições, atividades teóricas e atividades práticas:

a) interdisciplinaridade: a combinação das diversas áreas do conhecimento na formação da base curricular do mestrado em Educação é uma condição indispensável para se entender a Educação em sua totalidade, em sua relação com o contexto sócio-econômico, político e cultural.

b) participação de outros departamentos: tendo como eixo central a integração das diferentes áreas de conhecimento, torna-se indispensável a participação, na equipe do corpo docente, de professores de outros departamentos. Desta forma, a articulação de uma equipe interdisciplinar será a forma concreta de viabilizar o estudo e a realização de uma prática educativa em todos os seus aspectos e inter-relações;

c) participação de outras instituições: no sentido de assegurar a continuidade e o aprofundamento dos estudos dentro do mesmo núcleo temático, que é a Amazônia, torna-se necessária a participação e integração com instituições, pública ou privada, que estejam voltadas para o estudo da realidade amazônica [...];

d) atividades teóricas: elas abrangerão um ciclo básico que fornecerá aos alunos um referencial teórico-metodológico geral e um ciclo específico. Este ciclo será desenvolvido a partir das necessidades identificadas no interior de cada projeto, cabendo as decisões às equipes como coletivo. Assim, a partir do conjunto de propostas apresentadas para cada projeto, elaborar-se-á para cada período acadêmico o programa de atividades de ciclo específico, quais sejam seminários, cursos, conferências, mesas redondas etc.

e) atividades práticas: serão desenvolvidas no decorrer de todo o curso e consistirão fundamentalmente na participação em um dos projetos de pesquisa/extensão em desenvolvimento no NPG/EDU. A dissertação deverá necessariamente ser derivada da prática social concreta que o aluno estará desenvolvendo desde o início do curso, após a conclusão do ciclo básico, integrado num dos pontos do NPG/EDU (PROJETO MESTRADO, 1983).

No ano seguinte foi elaborado um segundo documento apresentando um cronograma de atividades a serem desenvolvidas no segundo semestre de 1984 e início de

1985, com o intuito de que fossem criadas condições que favorecessem a implantação do curso de mestrado.

Nesse mesmo período quatro professores do NPG/EDU afastaram-se para cursar o doutorado, dos quais três foram para o exterior – dois para a Espanha e um para a Inglaterra – e um permaneceu no país.

Vale ressaltar que a saída desses profissionais exigiu determinação e esforço para convencer os órgãos financiadores acerca da importância para a universidade de se obterem titulações em nível de doutorado:

Foi um pouco difícil esse processo, porque tinha que fazer toda aquela conversação política, acionar pessoas em Brasília, para nos ajudar nesse esforço de saída. Você tinha que convencer internamente, demonstrando o interesse, para a universidade, em qualificar seus professores em nível de doutorado (B, Depoimento..., 2006).

Para Bourdieu (2005, p. 63), os pesquisadores que possuem maior influência, maior capital, definem o que é importante num dado momento, ou seja, “o conjunto das questões que importam para os pesquisadores”, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e compensar determinada concentração. Nesse caso, a formação de doutores na UFMT se justificava pela importância de se criar um curso de mestrado.

Ainda no ano de 1984 em decorrência da saída desses professores para o doutorado o NPG/EDU, apoiado pelo CNPq, convidou o pesquisador visitante Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá para produzir, articular e implementar o projeto do Mestrado em Educação. Ele por sua vez convidou outro visitante, o Prof. Bruno Pucci, ambos bolsistas do CNPq, na qualidade de pesquisadores visitantes. Então, produziram o projeto no decorrer dos anos de 1985-1986, o qual foi debatido no Departamento de Educação e com órgãos externos, como a ANPED, a CAPES e a UNESCO.

Instituiu-se oficialmente em 18 de abril de 1985, através da Portaria GR nº. 261/85, pela reitoria da UFMT, a Comissão de Operacionalização e Implantação do Mestrado, da qual fizeram parte os professores Nicanor Palhares Sá, Bruno Pucci e Orestes Preti.

O ponto sobre o qual se elaborou a proposta para o mestrado foi a experiência do Departamento de Educação e do NPG/EDU na busca de alternativas para a escola de 1º e 2º

graus da região. Para isso, seria necessário tornar “constante um movimento do particular ao geral e o retorno desse geral ao particular”:

Esse movimento (do particular ao geral e do geral ao particular) pode ser visto e/ou representado de vários modos: pelo movimento prática – teoria – prática, pelo movimento das características sociais da educação – ligação com a visão geral da educação – e de retorno à prática particular da educação local ou regional. Esse movimento visa sistematizar a prática coletiva não apenas do departamento de educação, mas da vida social mais ampla, tendo como centro de atenção o fenômeno educativo (PROJETO MESTRADO, 1986).

Com relação à estrutura curricular, essa foi pensada dentro desse “movimento dialético” e estruturou-se em torno de duas atividades básicas, visando à relação entre teoria e prática:

a- disciplinas de formação geral e específicas, obrigatórias e eletivas;

b- atividades programadas sob a forma de debates e seminários, bem como a participação nas atividades de pesquisa, extensão/intervenção.

O Departamento de Educação definiu como prioridade a Educação Pública relativamente as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão: “A Educação Pública é também a área de concentração do Mestrado em Educação da UFMT” (PROJETO MESTRADO, 1986).

O mestrado deveria formar profissionais capazes de oferecer alternativas concretas aos problemas da escola pública de 1º e 2º graus, “partindo de uma visão totalizadora”, guiadas pelas “especificidades regionais”, seja como técnico, especialista, seja como pesquisador da educação. Sendo assim, foram traçados os seguintes objetivos:

1- Preparar docentes, pesquisadores e especialistas da educação capazes de atuar na escola pública em suas diversas dimensões, a partir de uma visão totalizadora, mediada pelas especificidades da região.

2- Propiciar condições para o repensar contínuo da escola pública, visando aprofundar e sistematizar conhecimentos alternativos a prática vigente do sistema de educação.

3- Socializar a produção científica no setor da educação através de formas diversificadas de participação e/ou divulgação nos diferentes níveis do sistema de ensino ou educação (PROJETO MESTRADO, 1986).

O Mestrado em Educação foi o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso. Criado em 1987 pela Resolução nº. CD 008/87, teve sua primeira turma iniciada em 1988.

Estabeleceu-se a partir de então um novo momento: o desafio da implantação do Mestrado em Educação Pública e as lutas travadas para a sua consolidação como programa qualificado e reconhecido.

2. MESTRADO EM EDUCAÇÃO PÚBLICA: ORIGEM E TRAJETÓRIA

Este capítulo busca reconstituir a trajetória do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, destacando algumas de suas estratégias para manter-se no campo científico.

A implantação do Programa de Mestrado em Educação foi realizada com a participação dos professores doutores Maria de Lourdes Bandeira, Tarso Bonilha Mazzotti, Eugênia Coelho Paredes e Nicanor Palhares Sá e do professor mestre Eudson de Castro Ferreira. “Eram pessoas que não se conheciam e não trabalharam anteriormente juntas. Tinham posições diferentes, mas em comum o desejo de implantar o mestrado” (RELATÓRIO, 1992).

Para que fosse possível dar início às atividades do mestrado, foi realizado um debate com o Conselho do Departamento do Centro de Ciências Humana e Sociais, cujos membros, em apoio ao desenvolvimento do curso, ofereceram duas de suas salas de aula.

A estrutura física do programa ficou estabelecida da seguinte maneira: uma sala foi dividida, servindo ao funcionamento da secretaria e de ambiente para reuniões, e a outra foi destinada às aulas. Além disso, adquiriu-se um telefone, um arquivo de aço, uma mesa para a secretaria, uma máquina de escrever, uma prateleira velha, uma mesa grande para a sala de reuniões e várias cadeiras. Por orientação da Comissão de Operacionalização do Mestrado, algumas produções escritas referentes à Educação foram adquiridas.

Com relação à parte administrativa, o curso contou com os serviços de uma experiente funcionária, a senhora Ivone Paes de Barros, que desempenhou a função de secretária no Programa até o ano de 1996. Todas as questões relativas ao campo da administração foram centralizadas na secretaria do mestrado: a vida escolar dos alunos, a contabilidade, os relatórios, a seleção, as bancas de qualificação e defesa etc. Nesse período o programa não possuía um sistema de informática.

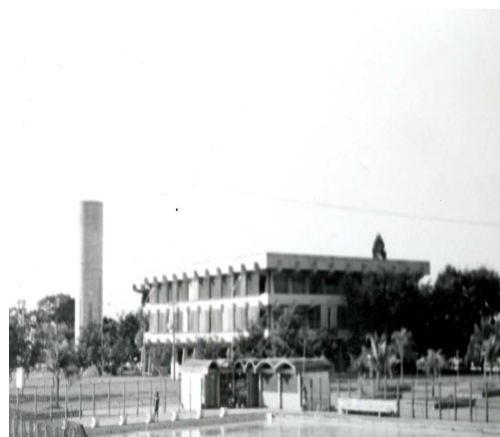


Figura 01- Antigo prédio CLCH onde funcionava o Departamento de Educação.

No início de 1988, foi realizada a seleção da primeira turma, que começou suas atividades no dia 11 de abril do mesmo ano. Candidataram-se 41 alunos, tendo sido aprovados 12. O processo seletivo compôs-se das seguintes etapas:

[...] uma prova escrita, com base em um artigo de pesquisa educacional, não por acaso esta pesquisa foi produzida pelo Núcleo e publicada em um folhetim interno; era a prova de maior peso 03. Prova de língua estrangeira, menor peso, 01 não eliminatória e a entrevista com peso médio, 02, também eliminatória; era considerado o currículo, anteprojeto e disponibilidade para o curso (RELATÓRIO, 1992)

O currículo dos candidatos era considerado, porém havia a preocupação de não se eliminarem alunos recém-graduados que obtivessem bom desempenho na prova escrita, “tendo em vista a necessidade de reprodução de quadros jovens” (RELATÓRIO, 1992) Admitiam-se também alunos *ex-officio*, vindos dos departamentos de educação da sede e da cidade de Rondonópolis, visando acelerar o processo de capacitação.

Essas vagas estavam previstas no regimento interno do curso de mestrado, uma vez que este tinha como um de seus objetivos a capacitação dos docentes da instituição: “Art. 53 - Serão oferecidas vagas ‘ex-officio’ aos professores dos departamentos associados ao Programa, enquanto houver necessidade, observada a política de capacitação de recursos humanos da UFMT” (CONSEPE, Regimento Interno, 1988).

Alunos da Primeira Turma
Luiz Augusto Passos
Marcos Paes Torrecilha
Maria Lúcia Cavalli
Nanci de Oliveira
Kátia Marques dos Santos
Pedro Roberto Piloni
Marinete Covezzi
Hélcio Correa Gomes
Triana de Veneza Sodré e Dantas
Ana Luiza de Figueiredo
Neuza Neves da Silva
Sylvia Victorino Alves Correa

Quadro 03 – Alunos aprovados na seleção do mestrado, 1988

Fonte: Ata da Comissão julgadora do exame seleção para o Mestrado em Educação Pública (1988) (SÁ, 1988)

Nota: elaborado pela autora.

Os alunos eram admitidos no programa sem que houvesse orientadores definidos, o que acontecia após o cumprimento da maioria das disciplinas obrigatórias pelo mestrando.

Iniciado o curso, foram estabelecidas as seguintes linhas de pesquisa:

- a- Educação Pública: indicadores e determinantes;
- b- Caminhos da Epistemologia;
- c- Antropologia; e
- d- Sociedade, Estado e Educação.

PRIMEIRO SEMESTRE			
DISCIPLINAS	DOCENTES	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Filosofia da Educação I	Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti	60h	04
Sociologia	Prof. Ms Eudson de Castro Ferreira	60h	04
Antropologia	Prof. ^a . Dr. ^a . Maria de Lourdes Bandeira. Delamônica Freire	60h	04
SEGUNDO SEMESTRE			
História da Educação I	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá	60h	04
Filosofia da Educação II	Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti	60h	04
Estudos de Problemas Brasileiros (seminário)	Vários Professores	30h	01
Psicologia I	Prof. ^a . Dr. ^a . Anália Rodrigues de Faria	60h	04

Quadro 04 – Disciplinas ministradas no primeiro e segundo semestres de 1988

Fonte: (Parecer interno 1989).

Nota: elaborado pela autora.

Durante esse processo de implantação, houve um acompanhamento pelos Consultores da CAPES, que através de seus pareceres orientavam e sugeriam quais os pontos que poderiam ser melhorados para a consolidação do programa.

No segundo semestre de 1988, quando o curso já estava funcionando, a CAPES enviou um parecer à UFMT, aconselhando que esse estabelecimento fosse adiado e fazendo alguns apontamentos referentes ao corpo docente, às linhas de pesquisa, à infra-estrutura, à

estrutura do curso, entre outros. “Tal decisão decorre da análise do projeto e dos pareceres sobre ele emitidos pelos consultores científicos externos, quando ficou evidente a necessidade de o programa diligenciar informações complementares sobre deficiências apontadas” (Ofício CAA/GTC/213, 30 ago. 1988).

Apesar das dificuldades encontradas, do ponto de vista interno as atividades desenvolvidas no primeiro e segundo semestres tiveram reconhecimento positivo, “pela qualidade do desempenho de professores e alunos” (PARECER INTERNO, 1989, n. 01).

A Comissão de Operacionalização do Mestrado na UFMT, em resposta aos pareceres dos consultores externos, assim argumentou:

Parece-nos que houve certa dificuldade para alguns consultores quanto à compreensão do contexto regional e da importância que o programa deverá assumir nele. Por isso nos colocamos à disposição para mais informações, caso se façam necessárias, bem como receberíamos com prazer mais uma visita das agências ou de seus consultores (PARECER INTERNO, 1989, n. 01).

Sustentarão, ainda, a importância do apoio das agências financiadoras nessa fase de implantação:

É incompreensível que para o desenvolvimento regional, num Estado pobre como o nosso, ou em uma universidade pequena, nova com poucos recursos e reprimida financeiramente pelos cortes de recursos, tenha primeiro que demonstrar excelência, para depois receber apoio (PARECER INTERNO, 1989, n.02).

No primeiro semestre de 1989, o Grupo Técnico Consultivo – GTC – da CAPES, juntamente com os representantes das agências de fomento (CNPq, FINEP, FAPESP, EMBRAPA⁵ e SDI), decidiu pela recomendação do curso. Tal deliberação pautou-se na “análise dos pareceres da consultoria científica externa” (PARECER INTERNO, 1989, n. 02). No entanto foram feitas algumas recomendações, com vistas a contribuir para a melhoria do desempenho do programa.

⁵ FINEP- Financiadora de Estudos e Projetos. FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

Criou-se, então, um Grupo de Trabalho, que, seguindo as sugestões do GTC da Capes, realizou diversas alterações na estrutura curricular, que, nos anos de 1989 e 1990, sofreu a primeira reforma. Houve uma simplificação das exigências quanto aos créditos em disciplinas, os quais passaram de 29 para 20, organizando-se da seguinte maneira: 12 créditos em disciplinas básicas e obrigatórias, oito para matérias eletivas ou complementares e ampliação das atividades programadas com 20 créditos para 36.

Esse aumento deu-se com o intuito de valorizar o programa através das atividades de pesquisa ou de produção da dissertação, cujos créditos saltaram de 10 para 20, sendo que Seminários de Pesquisa I e II passaram a somar seis créditos no total e a ser de responsabilidade do próprio orientador. As disciplinas obrigatórias, todas de quatro créditos, passaram a ser Filosofia, Sociologia e História da Educação.

A Grupo de Trabalho que propôs a alteração curricular era composta pelo Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá, juntamente com duas alunas, Sylvia Victorino Correa e Ana Luiza Figueiredo, ambas professoras do Departamento de Educação. A proposta inicial era abolir a obrigatoriedade de créditos em disciplinas, mas, como não houve consenso, os créditos foram diminuídos, valorizando-se a produção da dissertação.

Até então não havia uma definição com relação às disciplinas, para o que a proposta aprovada pela Comissão de Operacionalização do Mestrado deveria ser submetida ao Colegiado.

O então coordenador do mestrado Tarso B. Mazzotti propôs que os 12 créditos das disciplinas obrigatórias fossem distribuídos entre disciplinas Filosofia, Sociologia e Antropologia, porém a proposta não foi aceita pelo colegiado, que substituiu a Antropologia por História.

Estava em jogo a busca por alternativas ou estratégias que contribuíssem para a expansão e consolidação do programa. O GTC da Capes recomendava “a extinção das áreas de concentração” a fim de que se instituisse a formação de pesquisadores por “linhas de pesquisa”, sugerindo, ainda, a possibilidade de não haver disciplinas obrigatórias, “tal como se faz no exterior”. Nesse ponto havia consenso com a Comissão, porém esta alegava que tal decisão traria a possibilidade de abertura da criação de diversas linhas de pesquisa, “inclusive fora da educação” (RELATÓRIO, 1992).

Por isso, a comissão optou por manter o “conjunto mínimo de disciplinas obrigatórias e comuns”, garantindo certa integração científica e a “atualização dos

ingressantes” (RELATÓRIO, 1992). Foi uma decisão prudente, haja vista ter sido esse um momento de definição dos novos rumos para o programa.

A universidade é marcada por relações de poder, o que torna necessário aos seus agentes construir e se ajustar a uma lógica particular, construção essa instaurada por meio de lutas e conflitos, o que de acordo com Bourdieu, se da “num confronto de posições e relações existentes”, onde são estabelecidas as estratégias de conservação ou de transformação (BOURDIEU, 2004).

Abrir o programa para outras áreas significaria tanto levantar a questão da legitimidade por parte daqueles que estavam empenhados em construir o seu próprio projeto de mestrado, como também carrear inúmeros conflitos para dentro do próprio Programa de Educação.

Dentro desse processo de luta para consolidá-lo, ocorreu o processo de seleção da segunda turma do mestrado no ano de 1989, para o qual 35 candidatos se inscreveram, tendo, porém, sido ofertadas apenas seis vagas. Esse fato se deu devido à decisão tomada pelo colegiado de que cada orientador tivesse no máximo quatro orientandos. O número de orientadores era bastante reduzido, e eles ainda estavam orientando os alunos da turma de 1988, de forma que a abertura de mais vagas significaria sobrecarregá-los: “[...] isso é normal na história de qualquer mestrado e doutorado [...] porque às vezes naquela época a exigência em relação a prazo era mais flexível do que atualmente, você tem um número de vagas e se seus estudantes não defenderam [...] Você não tem como oferecer vagas” (DEPOENTE A, Depoimento..., 2006).

Alunos de 1989
Francisco de Andrade Rosa
José Carlos Leite
Kátia Morosov Alonso
Laura Maria Furtado Abreu
Neda Jorge Cunha Calix
Selma Vieira da Silva

Quadro 05 – Alunos aprovados em 1989

FONTE: Ata da Comissão julgadora do exame seleção para o mestrado em Educação Pública (1990).

Nota: elaborado pela autora.

No ano de 1990 não houve seleção, o que claramente configurou um recuo. No entanto foram admitidas duas novas alunas *ex-officio*.

De acordo com o depoente A (Depoimento..., 2006), esse fato é considerado normal na vida de qualquer curso, e o número de vagas por orientador é um dos seus principais motivos, acerca do que outra razão seria a questão da flexibilidade.

Também para esse depoente, o sistema de pós-graduação no Brasil, bem como o sistema universitário, foi todo organizado segundo a tradição acadêmica européia, principalmente a francesa, e não havia flexibilidade. Porém, com implantação do sistema de crédito americano, essa maleabilidade passou a existir. A duração dos cursos só passou a ser exigida a partir da Reforma de 1968, entretanto na prática não havia muita exigência.

A partir do segundo semestre de 1990 foi possível contar com mais dois doutores, o professor Dr. Peter Büttner, na área de Filosofia, e a professora Dr.^a Ana Maria Rodrigues Ribeiro, em Antropologia Social.

As dificuldades foram muitas nesse começo, pois o número de professores doutores era muito restrito. Paes (2001, p. 3) observa que esse problema não se constitui em um apanágio da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo uma realidade das “universidades periféricas”.

A presença de mais dois doutores no programa possibilitou o aumento do número de vagas oferecidas, de modo que 1991 foram admitidos 24 novos alunos, ultrapassando em dobro o número anterior de discentes. Apesar de o corpo docente ser ainda pequeno, houve uma movimentação na busca de superação dos limites internos, foi um momento de reflexão:

É um momento auto-reflexivo e de avaliação, se tenta tirar proveito da experiência anterior e avançar, contudo não estão dadas as condições para esse avanço, inclusive do ponto de vista institucional. A conjuntura nacional também não é das favoráveis, particularmente do ponto de vista de contratação de doutores (RELATÓRIO, 1990).

Nesse momento, o cenário nacional não era dos melhores, ascendendo ao poder Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto direto depois do Regime Militar.

Vieira e Freitas (2003) consideram que esse momento “representa um claro divisor de águas”, pois inseriu o Brasil num quadro internacional que “impôs novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização” (VIEIRA 2003, p. 150).

Para as autoras, se a reforma do Estado era um assunto que se apresentava timidamente, nesse momento foi “escancarado com todas as letras”. Buscou-se um enxugamento do quadro de pessoal da União e o patrimônio público foi posto à venda, insurgindo a “privatização como palavra de ordem”. (VIEIRA, 2003, p.151).

O presidente Fernando Collor elegeu-se devido a promessas de campanha voltadas para a moralização da política e o fim da inflação. A política governamental da época comprometeu-se com a modernização da economia e a redução do Estado nesse setor. Adotou-se a política de Estado mínimo.

Diz ainda Vieira que as medidas adotadas naquele momento foram “[...] o confisco monetário sem precedentes ao congelamento de preços e salários e a extinção de órgãos públicos, demissão de funcionários e venda do patrimônio publico” (VIEIRA, 2003, p. 151).

No entanto, o “ousado plano econômico” não acabou com a inflação; pelo contrário, desencadeou o aumento da recessão.

Quanto à educação, esta foi deixada para segundo plano, e nos primeiros meses de governo, como indica a estudiosa, registrou-se uma “[...] mobilização das sociedades científicas e entidades organizadas dos educadores contra a extinção” de órgãos que estavam na lista de “enxugamento do Estado deflagrado pelo governo” (VIEIRA, 2003, p.151). Em função dessa mobilização, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – acabaram por escapar da “tesoura que se instalou nos gabinetes dos mandatários da nova administração”, permanecendo como órgãos integrantes da burocracia estatal (VIEIRA, 2003, p.153).

Diante dessa conjuntura, o Mestrado em Educação Pública passou a se comprometer mais com a interdisciplinaridade e com as ciências, princípio previsto no projeto de implantação. Para tanto, articulou um curso de especialização em Educação Ambiental, apoiado pela UNESCO e integrado à Rede Interamericana de Formação de Educação Ambiental, contando também com o apoio financeiro do IBAMA e do CNPq.

Tratava-se de um evento internacional voltado para os estudos da América Latina e do Caribe e apoiado pelo Banco Mundial.

A partir do ano de 1991, iniciou-se uma série de debates acerca da Reforma Administrativa da UFMT, da qual os membros do Mestrado em Educação Pública participaram ativamente, promovendo debates, oficinas e um fórum sobre políticas universitárias, licenciaturas, graduação em geral, pós-graduação, pesquisas e uma reforma administrativa, contribuindo para uma maior compreensão da instituição: “Essas reflexões resultaram maior grau de consciência coletiva sobre o papel da universidade e uma maior valorização da pós-graduação e da pesquisa” (RELATÓRIO, 1991).

Nesse momento, em nível nacional, fazia-se enorme pressão sobre as universidades, então expostas à possibilidade de serem avaliadas segundo o parâmetro fundamental da titulação, medida que foi auxiliar nesse processo de mudança⁶. O Mestrado em Educação teve uma importância estratégica nesse quadro de alterações, inclusive participando em âmbito nacional na elaboração da LDB e influenciando a direção da política interna da UFMT no que diz respeito à valorização necessária do trabalho acadêmico. Para isso, organizou e apresentou trabalhos nas oficinas, apresentou teses no Fórum de Política Acadêmica, elaborou propostas para a Reforma Administrativa e elegeu membros para o CONSEPE.

O conjunto dessas atividades exigiu do pequeno quadro de docentes permanentes do Programa enorme quantidade de deslocamentos e produção de textos que nem sempre possuem as características da produção científica, mas têm importância estratégica no desenvolvimento institucional e consolidação do Programa em médio prazo (RELATÓRIO, 1991).

A primeira defesa de dissertação no Mestrado em Educação Pública ocorreu também em 1991, pela Aluna Sylvia Victorino Alves Correa, com o título “Mulher, trabalho e Educação: diferença de gênero e magistério primário em Cuiabá (1889 – 1945)” sob orientação da professora Maria de Lourdes Bandeira De Lamônica Freire, foi também a única nesse ano.

⁶ Sobre este assunto ver Cunha (2003, p. 190).

Até esse momento o Mestrado funcionava exclusivamente mediante autorização, concedida aos programas após apresentação dos seus primeiros resultados. Dessa forma, o Credenciamento do Mestrado em Educação da UFMT apenas ocorreu 1992, aproximadamente, após a primeira defesa: “Somente depois da primeira defesa é que foi solicitado o credenciamento, por volta de 1992. Ao mesmo tempo, haviam sido encaminhados a CAPES relatórios referentes aos anos de 88 a 92 e o Programa obteve nota C” (PAES, 2001, p. 4).

A essa altura, o Conselho Federal de Educação – CFE – estava sendo extinto, e a CAPES passou a estabelecer as normas referentes à pós-graduação, eliminou a figura do credenciamento e considerou oficiais todos os cursos com notas A, B e C. Portanto, o programa, com nota C, tornou-se oficial a partir de 1992.

2.1 A Reforma Administrativa da UFMT

No ano de 1992 a UFMT foi submetida a uma ampla Reforma Administrativa, quando os centros universitários passaram a ser organizados em institutos e faculdades e os cursos passaram a ser dirigidos por coordenações e não mais pelos departamentos.

Para discutir as propostas dessa reforma foi realizado um fórum, promovido pela Sub-Reitoria Acadêmica e pela Sub-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, com o intuito de desencadear um processo de construção de uma política acadêmica explícita para a UFMT: “[...] a proposta de reestruturação administrativa da Universidade Federal de Mato Grosso foi elaborada com base em um conjunto de princípios, de caráter científico-acadêmico e técnico-administrativo, previamente estabelecidos e amplamente discutidos, sobretudo durante o Fórum de Política Acadêmica” (CAMINHANDO, 1992, p. 21).

As discussões realizadas no fórum apontaram a “estrutura organizacional da UFMT como um fator limitante” da construção acadêmica. Havia a necessidade de uma nova estruturação da universidade, de se “[...] estruturar a universidade em níveis de integração sucessivos, como forma de ultrapassar o saber comportamentalizado, atingindo níveis de síntese capazes de expressar políticas com corte societário e universal” (CAMINHANDO, 1992, p. 22).

Com relação aos princípios técnico-administrativos, a UFMT buscou inspiração nas “[...] modernas correntes do pensamento administrativo que indicam a descentralização e a departamentalização das tarefas correlacionadas como fatores que facilitam a produtividade da organização” (CAMINHANDO, 1992, p. 22).

A nova organização da estrutura acadêmica da instituição apontou para três níveis de funcionamento: o nível básico, no qual se situam os departamentos; o intermediário, com as faculdades e institutos; e o superior, no qual se encontram as pró-reitorias:

[...] no nível básico situam-se os departamentos caracterizados como unidades de administração e de produção científicas de caráter uni disciplinar, ou seja, abrangendo um único ramo do saber ou subunidade desse. No nível intermediário situam-se as faculdades e institutos, unidades de integração interdisciplinar, organizadas de acordo com os grandes ramos da ciência (institutos) ou das práticas profissionais (faculdades). No nível superior situam-se as pró-reitorias, unidades de caráter administrativo que objetivam integrar a produção técnico-científica segundo seu caráter funcional – ensino, pesquisa, extensão, administração e planejamento – responsáveis pelo assessoramento na formulação das políticas funcionais e pela sua implementação (CAMINHANDO, 1992, p. 22).

Nesse processo da reforma foram criados 10 institutos e oito faculdades, a saber:

- Instituto de Ciências Humanas e Sociais;
- Instituto de Linguagens;
- Instituto de Educação;
- Instituto de Ciências Exatas e da Terra;
- Instituto de Biociências;
- Instituto de Saúde Coletiva;
- Instituto de Ciências Humanas e Sociais de Rondonópolis;
- Instituto de Ciências Exatas e Naturais de Rondonópolis;
- Instituto de Ciências e Letras do Médio Araguaia (em Barra do Garças); e
- Instituto Universitário do Norte Mato-Grossense.
- Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis;
- Faculdade de Direito;

- Faculdade de Ciências Agrárias;
- Faculdade de Engenharia Florestal;
- Faculdade de Tecnologia e Engenharia;
- Faculdade de Ciências Médicas;
- Faculdade de Enfermagem e Nutrição; e
- Faculdade de Educação Física (CAMINHANDO, 1992).

A Reforma Administrativa da UFMT foi vista de forma positiva pela comunidade universitária, pois possibilitou além de uma nova estrutura a ampliação do número de membros do Conselho Universitário – CONSUNI –, do Conselho de Ensino e Pesquisa – CONSEPE – e a criação das coordenações de pós-graduação, aumentando as possibilidades de implantação de novos cursos em nível de mestrado.

O coordenador do Mestrado em Educação à época, em entrevista concedida à revista *Caminhando* da UFMT, considerou que a grande vantagem da reforma foi a “dissociação entre departamento e curso”. De acordo com ele, “Os professores de um departamento passam a ter oportunidade de aprofundamento em uma área epistemológica específica. E o fato de eles estarem liberados do curso permite maior interdisciplinaridade não só em termos de ensino, mas também de pesquisa e extensão” (CAMINHANDO, 1992, p. 22).

2.2 O Instituto de Educação

Nesse período de mudanças criou-se o Instituto de Educação – IE –, ficando o antigo Departamento de Educação desmembrado em três outros: Departamento de Teoria e Fundamentos, Departamento de Psicologia e Departamento de Ensino e Organização Escolar:

Antes da criação do Instituto de Educação, os professores eram organizados em um único Departamento, chamado Departamento de Educação, e esse Departamento era organizado por áreas de conhecimento: tinha os professores da área de fundamentos, os da área de psicologia, os professores da área de administração escolar, área de supervisão, currículo. O departamento pertencia ao CLCH [Centro de Letras e Ciências Humanas], [...] em 1992, o Departamento de Educação transformou-se em Instituto de Educação (DEPOENTE C, Depoimento..., 2006).

A reforma teve grande importância para o fortalecimento da educação e da pós-graduação:

[...] quando nós pertencíamos ao antigo CLCH, o jogo de força era desfavorável para nós, então para a gente conseguir qualquer coisa era muito difícil no interior do CLCH. Então a criação do IE nos deu acesso e representação diretamente no CONSUNI, CONSEPE, e antigamente você disputava aí junto com o pessoal de história, outros cursos... essa representação (DEPOENTE F, Depoimento..., 2006).

De acordo com o depoente C (Depoimento..., 2006), essa representação significou um rápido avanço para a consolidação do Instituto de Educação, principalmente para a aquisição do prédio onde hoje funciona.

2.3 Reestruturação do PPGE

Em 1992, após a avaliação feita pelo colegiado e seguindo as recomendações do GTC da CAPES, o Programa verificou que o modelo de estrutura que adotava estava superada, tornando-se necessárias a criação de estratégias que fortalecessem sua base científica e a instauração de um ambiente acadêmico.

De acordo com Bourdieu (2004, p. 29), os agentes sociais estão inseridos na estrutura do campo e ocupam posições que dependem de seu capital. Ademais, para se conservarem em seu espaço, eles desenvolvem estratégias, ações ordenadas, ou seja, recursos utilizados para um determinado fim, e “[...] se orientam seja para conservação na estrutura seja para sua transformação”.

Desse modo, naquele mesmo ano o PPGE passou por sua mais importante reformulação, que definiu o objetivo de produzir os meios que garantissem seu fortalecimento interno, através da construção de estruturas institucionais e o

desenvolvimento de pesquisas ligadas ao Programa, com vistas à ampliação dos intercâmbios em nível regional, nacional e internacional.

Ainda em 1992 foi eleito o novo coordenador do Mestrado em Educação, o Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá, que permaneceu por dois mandatos nessa função:

ANO	NOME
1988	Nicanor Palhares Sá (<i>pró-tempore</i>)
1989-1991	Tarso Bonilha Mazzotti
1992-1993	Nicanor Palhares Sá
1994-1995	Nicanor Palhares Sá
1996-1997	Miguel Pedro Lorena de Moraes
1998-1999	Izumi Nozaki
2000-2001	Manoel Francisco de Vasconcelos Motta
2002-2003	Manoel Francisco de Vasconcelos Motta
2004-2005	Marta Maria Pontin Darsie
2006	Maria Lucia Rodrigues Muller

Quadro 06 – Coordenadores do PPGE

Fonte: PPGE 2006

Nota: elaborado pela autora.

Houve uma alteração na organização do programa e na sua estrutura curricular.

Ele passou a ser organizado com as sete linhas e onze sublinhas de pesquisa:

- 1- Educação, Cultura e Sociedade
 - 1.1 Políticas Públicas e Educação
 - 1.2 História da Educação
 - 1.3 Movimentos Sociais e Educação
 - 1.4 Educação e Diversidade Étnico-Cultural
 - 1.5 Educação e Psicologia Social
 - 1.6 O fazer Pedagógico

- 2- Linguagem, Educação e Sociedade
 - 2.1 Educação em Língua Materna
 - 2.2 Educação e Língua Estrangeira
 - 2.3 Educação e Artes

2.4 Educação, Comunicação e Linguagens Não-Verbais

2.5 Educação e Literatura Infante-Juvenil

3- Filosofia na Educação

4- Educação e Meio Ambiente

5- Ensino de Física

6- Educação Matemática

7- Ensino de Química (RELATÓRIO, 1993).

O curso de doutorado foi criado nesse mesmo processo de reformulação e utilizou-se da mesma estrutura curricular do mestrado, porém sua implantação só ocorreu em 1994.

A nova estrutura proposta fez com que o programa deixasse de ser voltado apenas para o curso de Pedagogia e se transformasse em um programa de mestrado e doutorado do conjunto das licenciaturas da UFMT.

Sá (1992, p.51) esclarece que essa estratégia favoreceria a aglutinação de doutores em torno de um núcleo comum de interesses e também que seria essa a maneira mais adequada para a consolidação rápida da pesquisa na instituição.

As práticas desses agentes sociais dependem de possibilidades objetivas com as quais se assegura o capital em um dado momento, situação determinada pelas disposições duráveis, princípio gerador de estratégias objetivas.

Essa estratégia tinha por objetivo o fortalecimento da ação sobre o sistema de educação, que até o momento recebia uma ação isolada das licenciaturas, buscando-se causar impacto com a “inserção da universidade nessa área, além de, em pouco tempo, poder produzir grande quantidade de trabalhos” (CAMINHANDO, 1992, p. 22).

Como assevera Bourdieu (2004), essas práticas dependerão da “estrutura das possibilidades diferenciais de aproveitamento que se oferecem a essa classe”, considerando o volume e a estrutura de seu capital, como também a “estrutura do sistema de estratégias de reprodução que utilizam para melhorar ou manter sua posição na estrutura”.

Na aceção de Sá (1992), com o novo perfil do Mestrado e a perspectiva de início do Doutorado em Educação, previsto para 1994, acreditava-se que em alguns anos seria possível disponibilizar um grande acúmulo de conhecimentos.

A partir dessa reestruturação ocorrida em 1992, houve um aumento expressivo no número de doutores integrando o quadro permanente do programa, que até o ano de 1991 com apenas oito professores:

	NOME	ÁREA
01	Alcides Moura Lott	Artes
02	Alfredo Jorge	Física da Matemática Condensada
03	Alice Maria Teixeira Sabóia	Linguística Aplicada
04	Ângela Maria de Oliveira Almeida	Psicologia
05	Ana Antonio A. de Assis	Educação
06	Ana Maria Rodrigues Ribeiro	Ciências Sociais Aplicadas
07	Artemis Augusta Mota Torres	Sociologia da Educação
08	Ecléia Rodrigues de Lima Gomes	Educação
09	Catarina Sant´Anna	Educação Artística
10	Edinaldo de Castro e Silva	Química Inorgânica
11	Edir Pina Barros	Antropologia
12	Ermelinda M. De Lamônica Freire	Ciências Biológicas
13	Germano Guarim Neto	Ciências Biológicas
14	José Antonio Elias Damasceno	Matemática Aplicada
15	Maria Iignes Joffre Tannus	Educação
16	Maria Inês Pagliarini Cox	Linguística Aplicada
17	Maria de Lourdes DeLamônica Freire	Antropologia
18	Nicanor Palhares Sá	Filosofia da Educação
19	Olga Maria Por Deus Évora	Currículo
20	Paulo Speller	Ciência Política
21	Peter Büttner	Filosofia
22	Sérgio da Costa Borba	Educação
23	Souise Monteiro Leon Bordest	Geologia Ambiental
24	Tarso Bonilha Mazzotti	Filosofia da Educação

Quadro 07 – Professores permanentes do Programa de Mestrado em 1992

Fonte: Relatório MEC/SESU/CAPES (1992)

Nota: elaborado pela autora.

2.4 A Revista de Educação Pública

Outra estratégia relevante para o fortalecimento da pós-graduação foi a criação da Revista de Educação Pública. As produções da pós-graduação inicialmente eram veiculadas nos cadernos do NPG/EDU. O primeiro deles, intitulado *A escola pública em Cuiabá: papel do diretor* (1983) divulgou a pesquisa realizada pelos professores Paulo Speller, Siler Jean Albernaz e Joaquim Barbosa, mostrando o “papel que o diretor da escola pública têm na realização de atividades e programas nas escolas públicas” (DEPOENTE F, Depoimento..., 2006).

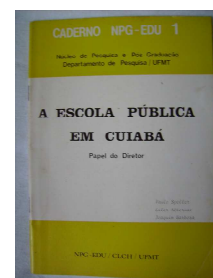


Figura – 02 Caderno NPG-EDU Nº.1.

O depoente F (Depoimento..., 2006) considera o Caderno NPG/EDU o “embrião da Revista de Educação Pública”. A partir dos anos de 1988 e 1989, iniciou-se a discussão acerca da criação da revista e a coleta de artigos para serem publicados.

Diante da articulação estabelecida no interior da pós-graduação criou-se em 1989 o Caderno de Educação Pública, e a escolha desse formato se deu pelo fato de publicações dessa natureza não exigirem periodicidade:

[...] criamos Cadernos dentro daquela idéia de que nós não tínhamos uma produção muito grande. Não poderíamos garantir periodicidade, o caderno seria adequado. [...] o caderno pode ser periódico, mas também pode não ser. [...] mas uma Revista precisa, necessita da periodicidade (DEPOENTE C, DEPOIMENTO..., 2006).

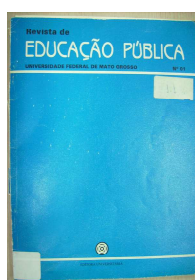


Figura-03
Revista de Educação Pública Nº. 01

Só em 1992 foi, então, veiculado o primeiro exemplar da Revista, que tem favorecido e articulado estudos, reflexões e debates sobre os vários temas relacionados à problemática da educação pública em âmbito regional, nacional e internacional.

Inicialmente foi editada com periodicidade anual e, apesar de ter como um dos seus objetivos o intercâmbio, a edição número 2 contou com uma participação “predominantemente externa” (REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2006).

No ano de 1993 foi organizado um número temático denominado “Educação e Meio Ambiente”, edição que divulgou resultados de “[...] trabalhos pesquisa de professores e alunos do curso de Educação Ambiental promovido pelo Instituto de Educação [...] e contou com o apoio do Programa das Nações Unidas- PNUMA, IBAMA e CNPq (REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2006).

Já em 1994, a Revista passou a ser semestral e a contar com uma publicação de 1000 exemplares por edição. As edições dos anos consecutivos voltaram-se para a divulgação dos temas estudados no interior do Mestrado, devido à “[...] preocupação de consolidar os grupos de pesquisa e uma base de conhecimento nas diversas linhas de atuação” (REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2006). Apesar disso, continuou divulgando também produções externas, mas em pequena quantidade.

A partir de 1995, a Revista de Educação Pública passou a ser organizada por seções, com vistas a “[...] estimular o intercambio através da ampliação da publicação externa” (REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2006). Contudo, nos anos posteriores, o periódico enfrentou algumas dificuldades para se manter enquanto instrumento de divulgação e intercâmbio do conhecimento científico.

Na acepção de Sá (1998), as políticas implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso buscavam “reajustar a economia pelo alto, ou seja, transferindo recursos estatais para o setor privado”, processo que resultou na “[...] escassez de recursos para as atividades sociais, científicas e tecnológicas [...]”.

Diante dessa conjuntura, com a ausência de verbas, a Revista de Educação Pública teve a edição número 09, datada de 1997, atrasada por mais de um ano. O autor esclarece que naquele momento era necessário “ressaltar que em função da falta de autonomia universitária”, a possibilidade de se buscar “recursos junto á sociedade é inviabilizada” (p. 09).

A alternativa encontrada para tentar amenizar o problema de atrasos na impressão das edições foi pôr em prática uma aspiração já existente desde o lançamento do primeiro número, a saber, a publicação da Revista em versão eletrônica, que permitiu a manutenção de sua periodicidade. Nesse formato o custo é menor e os objetivos são cumpridos “de

maneira mais rápida” que o impresso, além de ainda permitir “[...] mais amplo controle coletivo da origem das contribuições científicas que veicula” (SÁ, 1999, p. 09).

No entanto, como a “Revista é um importante instrumento de intercâmbio na permuta com outras revistas e na participação dos pesquisadores da educação como articulistas”, foi necessário manter a “[...] edição em papel” (SÁ, 1999, p. 09).

A partir do final do ano de 1999, o Governo Federal iniciou um processo de criação de “indicadores para revistas científicas”.

Para Sá (1999, p. 10), tratou-se de “[...] mais um mecanismo da mentalidade tradicional brasileira na qual tudo deve ser atrelado ao poder central mesmo antes de seu nascimento, para assim controlar o seu crescimento e quiçá impedi-lo”.

Os obstáculos encontrados pela Revista de Educação Pública a partir de 2000 foram relacionados à conjuntura da UFMT, que naquele momento, além de enfrentar a crise que assolava as universidades públicas brasileiras, originárias especialmente das ações políticas neoliberais, enfrentava dificuldades internas, referentes não apenas à falta de recursos, mas especialmente a questões administrativas ligadas à direção da universidade. Sobre isso, Sá (2000, p. 10) nos informa que “Atribuir as dificuldades à ausência de recursos materiais é apenas um argumento que oculta a não atualização de sua função sociocultural e a sua incapacidade de gestão. [...] não fomos capazes de atualizar o projeto de universidade herdado do regime militar”.

Esse estudioso argumenta que a causa dessas dificuldades decorreram da “completa dependência das iniciativas do governo central”, resultando nos “[...] danos ao desenvolvimento da graduação, pesquisa, extensão e pós-graduação”, sem se falar nos “[...] efeitos sobre os periódicos nascentes que tem sido devastadores”. Diante dessa situação, vários números da Revista de Educação Pública ficaram atrasados, “inviabilizando anos de investimentos nessa direção” (SÁ, 2000 p. 09).

No ano de 2001 iniciou-se uma nova administração na UFMT, denominada Universidade Viva. Porém, em função das dívidas herdadas da administração anterior, não foi possível contar com apoio imediato da nova direção para a publicação da Revista, cujos editores, a partir de então, começaram a buscar novos financiamentos para viabilizá-la.

É possível perceber, através das cartas do editor, que sempre existiu a preocupação em se manter a periodicidade da publicação, argumentando sobre sua

importância para o mundo acadêmico tanto como meio de divulgação como também de intercâmbio da produção realizado através de permutas com outras instituições:

Consideramos a publicação desta Revista como absoluta prioridade e deve ser realizado com recursos da UFMT. Não apenas porque a Revista contribui para a realização de uma das funções essenciais da universidade, ou seja, a difusão da produção científica, mas contribui de modo em que viabiliza a atuação permanente de nossa biblioteca setorial. A Revista de Educação Pública viabiliza em torno de 80 assinaturas de periódicos. Por isso ela já se paga; os recursos que seriam gastos no pagamento dessas assinaturas deveriam ser utilizados para a publicação em papel (SÁ, 2001, p. 09).

Ainda, nas palavras de Catani (2000), as revistas são importantes, pois “[...] permitem o acesso as varias formas de saber científico que se considera, em diferentes momentos, fundamental para informar, moldar ou orientar a ação pedagógica” (CATANI, 2000, p. 596).

A partir do ano de 2002 a Revista de Educação Pública retomou sua periodicidade, que até o momento se encontrava enfraquecida, o que só foi possível devido a uma parceria estabelecida entre a Fundação de Apoio à Pesquisa (FAPEMAT) e a Editora da UFMT (EdUFMT) (SÁ, 2002, p. 09)

Os números editados em 2001 e 2002 foram organizados pela professora doutora Ártemis Torres, a partir dos trabalhos apresentados no SEMIEDU dos respectivos anos.

Em 2003 a Revista inaugurou uma nova fase, submetendo-se a uma avaliação nacional, em que “todas as revistas da área de educação publica serão ordenadas e hierarquizadas segundo o critério QUALIS”, e ainda buscando se adequar às exigências dos indexadores internacionais, “[...] em decorrência do ajustamento brasileiro aos padrões internacionais do processo de globalização” (SÁ, 2003, p. 09).

Para se adaptar à nova situação e como forma de expressar esse momento inusitado, a Revista passou pelas seguintes mudanças: “[...] novo visual na capa, a mudança de editores científicos para Conselho científico [...] a substituição dos conselheiros *ad hoc* por um Conselho Consultivo mais estável e mais ampliado”, que, dependendo da natureza do intercâmbio, poderia “sofrer alterações periódicas” (SÁ, 2004, p. 09).

Já em 2006 a Revista implantou uma periodicidade quadrimestral, funcionando da seguinte maneira:

Dos três números do ano, dois deles terão caráter geral, com estrutura tradicional da Revista e suas seções, e um número especial temático determinado pelo Seminário de Educação. Os dois números gerais ou abertos terão capas padronizadas, variando apenas a cor. [...] o número especial é composto pelos trabalhos apresentados pelos conferencistas e convidados [...] sua capa tem como ilustração o design criado para o evento (SÁ, 2006, p. 09).

Visualizemos, a seguir, no Quadro 08, a evolução da publicação do periódico em termos de periodicidade:

Anual	1992-1993
Semestral	1994-2005
Quadrimestral	2006

Quadro 08 – Periodicidade da Revista de Educação Pública

Fonte: Revista de Educação Pública (2006)

Nota: elaborado pela autora.

Atualmente a Revista possui as seguintes seções: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação Ambiental; Educação e Psicologia; Educação, Poder e Cidadania; e História da Educação.

Como resultado dos esforços e investimentos empreendidos em busca da melhoria da qualidade da Revista, esta obteve na última avaliação nacional o conceito Qualis A: “A avaliação do periódico Revista de Educação Pública teve como referência os números 27, 28 e 29. As alterações efetuadas foram suficientes para modificar a classificação do periódico para NACIONAL A” (OLIVEIRA, Parecer...,2007).

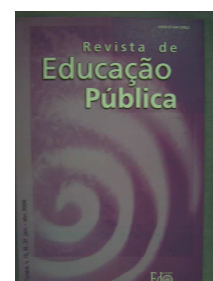


Figura -04 Revista de Educação Pública n. 27 de 2007

Apesar dos percalços enfrentados, em seus 15 anos de existência a Revista tem atingido seus objetivos: promover a socialização da produção científica na área da educação, viabilizar o intercâmbio nacional e internacional entre pesquisadores, bem como a permuta entre periódicos, que passam de 100 .

Concebida para servir de instrumento para fortalecer a pós-graduação, a revista tem se constituído em um espaço de difusão e desenvolvimento da pesquisa, sendo sua

política principal a divulgação de produtos das investigações na área de Educação: “[...] o fato de ser uma revista de resultados de produtos científicos, a torna diferente. [...] ela não abre para qualquer tipo de matéria, mas para aquelas que são produtos de pesquisa ou ensaios que tem interesse para os nossos grupos de pesquisa em questões teóricas e metodológicas” (DEPOENTE C, Depoimento..., 2006).

Nessa perspectiva, sua importância reside no fato de estabelecer “um espaço local para publicação de resultados de pesquisa e produção de estudantes e professores”, desempenhando um importante papel “político-pedagógico”, e, apesar das dificuldades de cunho financeiro, encontradas ao longo de sua trajetória, tem caminhado rumo a sua consolidação tanto em nível nacional quanto internacional (DEPOENTE D, Depoimento..., 2007).

2.5 O Seminário de Educação

O Seminário de Educação (SEMIEDU) foi mais uma estratégia utilizada para o fortalecimento do PPGE. Criado no ano de 1992, tem assumido nos dias atuais um significativo papel para a socialização dos conhecimentos sobre o ensino e a pesquisa no meio acadêmico produzidos no âmbito do próprio programa.

O evento surgiu em decorrência da necessidade de se estabelecer um espaço de divulgação da produção científica:

[...] criar um ambiente acadêmico, de debates tipicamente acadêmicos. A universidade não tinha tradição nisso. [...] a produção científica da universidade em todas as áreas era muito reduzida, quase inexistente. [...] podia existir um ou outro professor isolado que tivesse uma produção, que participasse de algum evento nacional. Então não existia um clima de academia propriamente dito (DEPOENTE C, Depoimento..., 2006).

Essa estratégia materializou-se com a fundação do IE, a partir de uma discussão interna liderada pela Prof.^a Dr.^a. Maria de Lourdes De Lamônica Freire, que convidou a Prof.^a. Vera Marques e a Prof.^a. Kátia Alonso para participarem da formulação da proposta de criação do Seminário de Educação (SEMIEDU).

O primeiro evento realizou-se em 1992, com uma atuação pouco expressiva, porém importante, para solidificar e dar consistência ao curso de Mestrado: “O de 92 foi bastante reduzido, mas o importante é que nos fizemos já no primeiro ano de existência da

Instituto de Educação, um Seminário com a idéia de discutir as políticas do Instituto, trazer novas idéias, elegendo a cada ano uma temática diferente” (DEPOENTE D, Depoimento..., 2007).

A partir de então se buscou constituir um “espaço de troca de experiência, de troca de pesquisa” no interior do IE:

A idéia era a gente pensar esse espaço acadêmico no sentido de criar tradição, de se discutir a produção do IE, como espaço mesmo. [...] é que se as pessoas se habituassem, a tradição vinha. [...] quer dizer que seria hábito, nós temos aquele espaço como espaço de socialização, de troca de tradição no sentido de que a produção do conhecimento, ela fosse a força motora mesmo nessa discussão das trocas, da socialização daquilo que se faz [...] (DEPOENTE E, Depoimento..., 2006).

Segundo Bourdieu (2004, p. 63), o processo que propicia a produção das obras é produto da luta entre os agentes, que, em função de sua posição no campo, vinculada ao seu capital específico, têm interesse na conservação da tradição, da rotina, do hábito.

Apesar dessas lutas, nunca se está completamente independente de fatores externos. Essa tradição resultou do empreendimento muito esforço, quando se enfrentou todo tipo de “obstrução e obstáculos imagináveis dentro de uma universidade” (DEPOENTE A, Depoimento..., 2006). A propósito, as relações de força dependem do “estado da lutas e do reforço que uns e outros possam encontrar lá fora” (BOURDIEU, 2004).

Para o Depoente A (Depoimento..., 2006), a UFMT não apoiou inicialmente a idéia de construção e de consolidação do Seminário de Educação, o que se conseguiu junto ao CNPq, através de muito empenho, muita discussão, muito embate.

O Primeiro Seminário de Educação teve como tema “Interdisciplinaridade – O Pensado O Vivido”, cuja escolha “refletia a prática existente entre os professores” no Instituto de Educação e no PPGE. De acordo com o depoente A, “o pensado são os conceitos, são os artigos mais teóricos. E o vivido e a prática [...] a prática da interdisciplinaridade, da troca” (DEPOENTE A, Depoimento..., 2006).

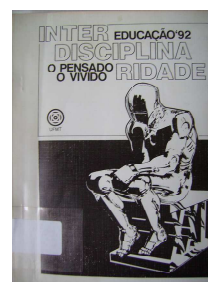


Figura- 05 Anais SEMIEDU 1992

Os trabalhos apresentados no primeiro Seminário foram publicados na íntegra nos Anais do evento, que contou com apoio financeiro do CNPq e ficou estruturado da seguinte maneira: “A primeira parte é composta pelas palestras dos convidados onde se buscou expressar o pensado; a segunda parte, composta pelas comunicações agrupadas em temas, que buscam expressar o vivido” (ANAIS..., 1992, p. 1).

O SEMIEDU de 1992 contou com palestrantes em nível regional, nacional e até mesmo com um internacional, conforme indicados no quadro abaixo:

Professores	Trabalhos Apresentados
Prof ^a . Dr ^a . Ivani Catarina Arantes Fazenda – PUC/SP	Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da Tese – interdisciplinaridade – um projeto em parceria
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto – UFF e IESAE/EGU/RJ	A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais
Prof. Ms. Roberto Follari – Universidade de Mendoza – Argentina	Interdisciplina y dialéctica: acerca de um mal-entendido
Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazotti do IE/UFMT	Da pedagogia: ensaio para sua determinação
Prof. ^a Dr ^a . Maria de Lourdes Bandeira – IE/UFMT	Separatismo, racismo e educação
Prof ^a Dr ^a . Maria Cristina Theobaldo – ICHS/UFMT – e Prof. Roberto Barros Freire – ICHS/UFMT (Mestrando em Educação Pública)	Filosofia e interdisciplinaridade
Prof ^a Marinete Covezzi – ICHS/UFMT (Mestranda em Educação Pública)	As bases epistemológicas do ensino de História
Prof ^a Ms. Sueli Pereira Castro ICHS/UFMT	A questão ambiental: em busca de “uma nova racionalidade”

Quadro 09 – Palestrantes do Seminário Educação de 1992

Fonte: SEMIEDU, 1992

Nota: elaborado pela autora.

Além dos palestrantes, houve também grande participação dos alunos do Mestrado, que se envolveram desde a organização do evento à apresentação de trabalhos: “[...] esta participação era fundamental para manter a formação acadêmica” (DEPOENTE A, Depoimento..., 2006).

O Depoente A (Depoimento..., 2006) explica que, como a vida acadêmica estava começando naquele momento, era “[...] fundamental que essas coisas (seminários, eventos) fossem vivenciadas para que houvesse realmente um processo, uma cultura organizacional que criassem e incentivassem esses valores acadêmicos”.

O segundo Seminário ocorreu em 1993, com o Tema “Educação, Diversidade e Identidade”, realizado à custa de muito empenho por parte de seus organizadores, pois não havia apoio interno; havia “dificuldade até para conseguir espaço físico” (DEPOENTE A, Depoimento..., 2006). Em função dos empecilhos postos, não ocorreu naquele ano a publicação do evento, pois os recursos conseguidos junto ao CNPq não foram suficientes para tanto; o órgão passava por um processo de contenção de despesas.

A partir do ano de 1994 o SEMIEDU ganhou maior notoriedade, conseguindo com isso maior apoio e passando a realizar eventos maiores.

O de 1994, intitulado “Paradigmas em Movimento”, aconteceu no período de 20 a 23 de setembro e contou com a participação de 14 grupos de trabalho (GT), limitando-se a publicar nos Anais apenas resumos dos trabalhos e não mais as produções na íntegra, como ocorrera no ano de 1992.

A escolha da temática deu-se com o intento de estabelecer um debate entre os “professores e pesquisadores sobre o processo de construção do conhecimento no campo educacional a partir de reflexões pertinentes aos paradigmas utilizados pelas ciências” (SPELLER, 1994, p. 2).

No Quadro 10 a seguir se encontra a relação dos GTs desse evento com seus respectivos Coordenadores:

Grupo de Trabalho - GT	Coordenadores
GT- 01: políticas públicas	Prof. Dr. Paulo Speller
GT- 02: História da educação	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
GT- 03: Movimentos Sociais	Profª Drª. Ártemis Augusta Mota Torres
GT- 04: Educação e Diferenciação Étnico-cultural	Profª Drª. Maria de Lourdes Bandeira
GT- 05: Representações Sociais e Educação	Profª Drª. Ângela Maria de Oliveira
GT- 06: O Fazer Pedagógico	Profª Drª. Olga Maria Por Deus Évora
GT- 07: Educação Indígena	Prof. Dr. Edir Pina Barros
GT- 08: Imaginário e Educação	Profª Drª. Maria Ignez Joffre Tanus
GT-09: Linguagens Não Verbais e Educação	Profª Drª. Icléia Rodrigues de Lima e Gomes
GT- 10: Filosofia na Educação	Prof. Dr. Peter Büttner
GT- 11: Educação e Meio ambiente	Prof. Dr. Germano Guarim Neto
GT- 12: Educação e Ciências	Prof. Dr. Miguel Arroyo Pedro Lorena de Moraes
GT- 13: Arte, Comunicação e Educação	Profª Drª. Catarina Sant'anna
GT- 14: Lingüística Educacional	Profª Drª. Maria Inês Pagliarini Cox

Quadro 10 – Grupos de Trabalhos e Coordenadores do Seminário de Educação de 1994

Fonte: Seminário de Educação, 1994.

Nota: elaborado pela autora.

De 1995 em diante o Seminário de Educação passou a contar com maior apoio financeiro advindo de acordos realizados com novos parceiros, como a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, a UNESCO e a UFMT, o que rendeu contribuiu para uma melhor organização e também publicação dos Anais.

Em 1997 o Seminário Educação “Tendências, Métodos e Perspectivas para o Novo Século” contou com a presença de convidados renomados em âmbito nacional e internacional, que proferiram as seguintes palestras: Políticas de Educação Superior, redes de conhecimento e internacionalização – Profª Marília Costa Morosini, UFRGS; Currículo e Identidade Social – Prof. Tomaz Tadeu da Silva, UFRGS; Prof. Roberto Tadeu da Silva – UnB; e Educação e Mercado: exceção e manipulação – Patrick Chardenet, Adid. Lingüístico da França.

Já no ano de 1998, por prováveis problemas internos, o Seminário não aconteceu, no entanto houve toda uma preparação para que ele se realizasse, chegando a ter o tema definido: “Educação Ambiental no Terceiro Milênio”.

Tradicionalmente um dos grupos ou núcleos de pesquisa pertencentes ao PPGE e ao Instituto de Educação ficava responsável pela coordenação do evento. Segundo o Depoente E (Depoimento..., 2006), quando terminava um Seminário já se iniciava a preparação do próximo, assim os interessados pela organização do acontecimento já se posicionavam, faziam um pré-projeto e apresentavam para a congregação.

Para o Depoente D (Depoimento..., 2007), o referido Seminário não se realizou naquele ano “foi por uma questão de verba”.

Entretanto, em 1999 voltou com toda força, desenvolvendo o tema “Mutação na Educação” e trazendo como novidade as mesas redondas, que desde então passaram a fazer parte do evento.

A partir de 2000, no seminário denominado “Educação, Poder e Cidadania”, as mudanças na estrutura do SEMIEDU ficaram mais visíveis:

A estrutura do Seminário Educação 2000 contempla vários tipos de atividades: conferências, colóquios, mesas redondas, painéis temáticos, mini-cursos, grupos de trabalho, lançamento de livros, mostra de vídeos e, ainda com apoio da coordenação de Cultura da UFMT, uma programação cultural, com a finalidade não de apenas, ao diversificar a oferta de atividades, tornar mais leve a jornada intensiva de trabalho acadêmico, mas também por entender que cultura é educação (TORRES, 2000, p. 07).

Esse evento teve também como aspecto marcante “o maior número de convidados de projeção nacional e também estrangeira” (Depoente B, Depoimento..., 2006), e a programação cultural foi uma estratégia utilizada para aproveitar melhor a contribuição dos convidados.

Foram convidados para o SEMIEDU 2000: o Prof. Emílio Tenti Fanfani, da Faculdade de ciências Sociais da Universidad de Buenos Aires (UBA); o Prof. Dr. Francisco Fernández Buey, titular da cátedra da UNESCO – Universitat Pompeu Fabra – em estudos interculturais; a Prof^a Dr^a. Ilse Scherer-Warren, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a Prof^a Dr^a. Maria da Glória Marcondes Gohn, da universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP); o Prof. Dr. Miguel González Arroyo, pesquisador do CNPq; a Prof^a Dr^a. Moema de Poli Teixeira, pesquisadora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e a Prof^a Dr^a. Iolanda de Oliveira, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Em 2001, o Seminário “Educação e Novas Tecnologias”, Organizado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), contou com um evento paralelo de caráter internacional, a 3ª Jornada do Centro de Estudos, Recurso em Formação a Distância (CAERENAD). A escolha do tema se deu com o intuito de “suscitar um debate em torno da utilização de tecnologias nos processos educativos” (OLIVEIRA, 2001, p. 08).

Prestigiaram o acontecimento os Professores Doutores José Moran, da Universidade de São Paulo (USP); Pedro Demo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Marco Silva, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); e Neil Mercer, da Open University (Universidade aberta do Reino Unido).

O evento de 2002, cujo tema foi “Relações Raciais e Educação: cidadania e diversidade no século XXI” realizou-se sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), tendo sido apresentadas as palestras:

- Cidadania de Diversidade no Século XXI – Prof. Dr. Kambengele Munanga, da USP;

- A Condição Social dos Afrobrasiliros: O papel da educação formal – Prof.^a Dr.^a Iolanda de Oliveira, da UFF;

- Políticas afirmativas – Prof. Dr. Valter Roberto Silvério, da Universidade de São Carlos (UFSCar).

No ano de 2003, “Educação e Trabalho: trabalhar aprender saber” foi o tema do SE, que também contou com um evento paralelo de natureza internacional, a saber, “2ª Jornada de Análise Pluridisciplinar de situações de trabalho (APST)”. Foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação e teve como proposta analisar as transformações que estavam ocorrendo na relação educação e trabalho, buscando focar sobretudo as “[...] transformações gerais e radicais pelo qual mundo do trabalho vem passando desde o final do século passado e início deste” (NOZAKI, 2003, p. 08).

Para conferência de abertura do evento foi convidado o professor PhD Yves Shwartz, da Université de Provence, e, ainda, como conferencistas, a Prof^a Maria Inês

Rosa, da UNICAMP; o Prof. Hélder Pordeus Muniz, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e Edna Maria Goulart Joazeiro, da UNICAMP.

Em 2004, o Seminário foi denominado “Temas Contemporâneos de Pesquisa em Educação” e teve como objetivo “[...] refletir sobre as problemáticas emergentes no contexto educacional brasileiro” (ANAIS, 2004).

Nesse evento a conferência de abertura foi proferida pela Prof. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e contou ainda com os conferencistas: a Prof^a Doutoranda Sumaya Persona de Carvalho, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); o Doutorando Carlos Ralph de Misis, da PUC/SP; a Prof^a Dr^a. Sheva Nóbrega, da UFPB; a Doutoranda Daniela Silva Freire Andrade, da PUC/SP; a Prof^a Dr^a. Clarilza P. Sousa, da PUC/SP; e a Prof^a Dr^a. Bernadete Gatti, da PUC/SP.

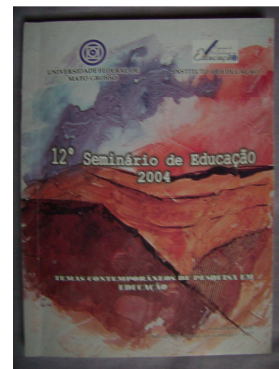


Figura – 06 Anais SEMIEDU 2004

No ano de 2005 o tema do SEMIEDU foi “Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores”, organizado pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar, definindo como seus objetivos:

Sistematizar, socializar e difundir o desenvolvimento de pesquisas e experiências inovadoras situadas no âmbito de temáticas sobre a Universidade, a Educação Escolar e a Formação de Professores; Debater e fortalecer o estabelecimento de políticas para o desenvolvimento da área da Educação, visando a formulação de critérios e estratégias que subsidiem as propostas de mudanças nas três níveis do sistema educacional; Fomentar novos mecanismos de intercâmbio e cooperação entre educadores e pesquisadores na área da educação (ANAIS, 2005).

Já em 2006 elegeu-se o mote “Educação em Movimento: Espaços, Tempos e Atores para o Século XXI”, e mais uma vez se contou com a participação de um evento internacional, a “I Jornada Internacional de Educação em Movimentos Sociais”, além de outros “eventos satélites: Seminário de Educação Diálogo de saberes: Ciência, Cultura e

Ética Construindo Humanidades, Feira Estadual de Economia Solidária em Mato Grosso, Expo Paulo Freire (Pró-Memória) e Jornada de Graduação” (ANAIS, 2006). Traçou como objetivos:

Proporcionar intercâmbio técnico científico com educadores, pesquisadores e grupos de pesquisas que atuam na área da educação em movimentos sociais bem como identificar nos movimentos sociais, atores, tempos e espaços educativos que construam e consolidem a democracia em todas as suas dimensões. Sistematizar dados, informações e atuações inovadoras nos movimentos sociais, com ênfase àqueles presentes entre grupos vitimados pela exclusão com base a qualquer tipo de discriminação social, econômica, política, simbólica e étnico-cultural, fatores que devem reiteradamente presentes em todos os países da latino-américa, sobretudo na fronteira mato-grossense. Buscaremos conhecer, integrar pesquisas, cotejá-las e desenvolver novas pesquisas conjuntas em âmbito nacional e internacional, de forma a divulgar, articular experiências, produzir e compartilhar um banco de dados. Buscaremos identificar em nossa interlocução acadêmica, tecnologias de apoio social, cultural e ambiental que favoreçam o empoderamento, participação e a criação de sociedades sustentáveis e solidárias (ANAIS, 2006).

Ressalte-se que, apesar de o Seminário de Educação ter contado com três eventos de caráter internacional, deve ser considerado como predominantemente regional.

Nesses dois últimos anos não foram publicados os Anais do evento, cujas razões para tal não nos foi possível conhecer durante a realização desta pesquisa, o que de certa maneira acabou por dificultar o conhecimento de informações referentes aos detalhes de seu acontecimento.

O Seminário de Educação tem contribuído para a socialização do conhecimento produzido no PPGE e no Instituto de Educação, o que é uma de suas funções principais. Outra de suas contribuições relevantes é o intercâmbio de conhecimento proporcionado pelos conferencistas que o prestigiam, além do contato estabelecido com outras instituições de alcance nacional. É importante destacar ainda que muitas bancas de defesa do mestrado são formadas através desse relação firmada durante o evento.

Hoje o SEMIEDU cumpre uma função de relevo não só para o IE e para o PPGE, mas também para o estado de Mato Grosso: “tem um papel regional em nível nacional”

(Depoimento..., 2006). Participam das atividades que propõe professores de outras instituições de ensino superior, de escolas da rede pública e da rede privada de educação.

A esse respeito, o Depoente D (Depoimento..., 2006) informa que se trata de um “fórum importante, representativo”, que conta com a presença de escolas e órgãos do Estado e de outras regiões do Brasil, além de palestrantes e grupos vindos do exterior.

Enfim, o Seminário de Educação é um instrumento estratégico para os alunos e professores da pós-graduação e para os docentes da rede pública de ensino, na medida em que possibilita aos grupos de pesquisa um intercâmbio de conhecimentos e confirma a aliança do Instituto de Educação com o sistema estatal de educação. Nesses 15 anos de existência, vem cumprindo seu papel de divulgar e socializar o saber científico.

2.6 O Curso de Doutorado

O curso de Doutorado⁷ em Educação Pública foi implantado em 1994 e utilizou-se da mesma estrutura curricular do mestrado.

As razões que motivaram sua inserção no PPGE resultaram de preocupações com a redução do quadro de professores da UFMT, mediante a iminência de aposentadorias precoces, além de ter sido um recurso auxiliar à sobrevivência do mestrado.

De acordo com Nogueira, nesse período havia uma discussão nacional sobre a política de pós-graduação que “apontava para uma ênfase no Doutorado, sugerindo inclusive uma eliminação do Mestrado” (NOGUEIRA, 2002, p. 3).

Quando se idealizou a introdução do curso, havia um estímulo para que isso se desse em conjunto com o de mestrado, proposta apresentada por meio de um único projeto. Entretanto, quando foi apresentado aos avaliadores da CAPES, já estava tramitando uma nova política que sugeria a desvinculação entre os referidos cursos. Os avaliadores não recomendaram o projeto, sugerindo que fossem feitos projetos distintos, desvinculados um do outro.

⁷ O doutorado foi criado e autorizado pela Resolução n.º 12 de 20/07/1994, do Conselho de ensino e Pesquisa da UFMT

No entanto, como os grupos de pesquisa estavam ainda em processo de consolidação, o doutorado poderia ficar funcionado por algum tempo e seria avaliado a partir de 1997, quando as primeiras defesas fossem apresentadas.

De 1995 em diante, após a implantação do doutorado, o programa se estruturou através de quatro linhas de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade; Linguagem, Educação e Sociedade; Educação em Ciências; e Educação e Meio Ambiente, representando 13 departamentos da UFMT.

Essa estrutura organizacional fundada no princípio da “indissociabilidade entre ensino e pesquisa” funcionava através das linhas de pesquisa, favorecendo a “interlocução das diversas ciências” (RELATÓRIO, 1995).

Nessa nova reestruturação, o programa concentrou sua preocupação e seus esforços em direção ao privilégio da interlocução entre as diversas linhas de pesquisa, o que foi alcançado mediante as reuniões ampliadas de Colegiado de Curso e a participação nas bancas de qualificação e defesa e no Seminário de Educação. Foi também instituído nesse momento um mecanismo informal de “assessoramento entre os pares e de co-orientação solicitado pelos orientadores” (RELATÓRIO 1995).

Até esse momento acreditava-se ter criado um “sólido Programa” de Mestrado e Doutorado em Educação. Porém o GTC da CAPES, em visita ao PPGE, realizou algumas entrevistas com doutorandos, docentes, a Coordenação do Programa, a Direção do Instituto de Educação, a Reitoria e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, a partir do que se apontaram alguns problemas que inviabilizavam o credenciamento do doutorado. Então, a comissão avaliadora, em 08 de maio de 1996, enviou um documento (n.º GTC/59) dando parecer desfavorável ao funcionamento do curso de doutorado, que sequer chegou a ser avaliado.

Entre os problemas apontados, além da falta de uma documentação específica e atualizada, estava a questão do corpo docente, que contava com 29 doutores, dos quais 25 eram do quadro permanente, um era participante e quatro visitantes. Porém, 15 dos efetivos não possuíam doutorado na área de Educação e 10 eram recém-titulados, ou seja, tinham pouca experiência para atuar nesse nível. Em decorrência disso, somente quatro professores orientavam naquele momento os nove alunos matriculados; os demais orientavam mestrandos.

Quanto ao local de doutoramento, havia instituições de vários países, mas a maioria dos cursos realizados pelo corpo docente foi feito no Brasil:

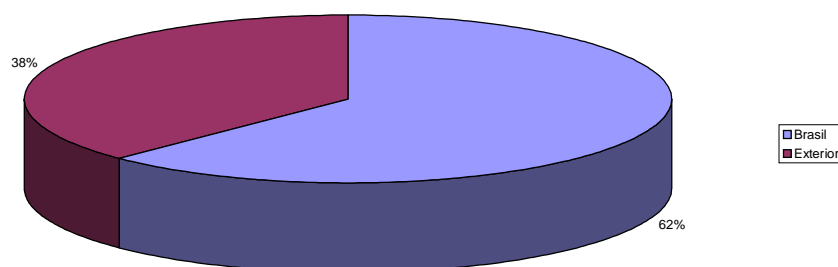


Gráfico 01 – Origem da formação de doutores do PPGE, 1996.

Fonte: PPGE, (1997)

Nota: elaborado pela autora.

Com relação à produção técnica e científica do corpo docente permanente, essa era muito desigual e em certos casos muito pequena. Em algumas produções parecia haver uma falta de compreensão sobre a Educação como uma área interdisciplinar, pois não se referiam a ela.

A partir de 1997 foram feitas algumas mudanças através do regimento interno, para que o PPGE pudesse mostrar o seu funcionamento em um sistema interdisciplinar, multidisciplinar e interdepartamental.

O programa teve também o seu nome alterado, passando a ser denominado Programa Integrado de Pós-Graduação em Educação, e o nome Mestrado e Doutorado em Educação Pública, mudou-se para Mestrado e Doutorado em Educação, pois as pesquisas realizadas são referentes à educação de maneira geral e não só à educação pública.

Houve mudanças também na estrutura curricular, alterando-se a distribuição dos créditos:

- Disciplinas obrigatórias – seis créditos
- Seminário de Pesquisa I – três créditos
- Seminário de Pesquisa II – três créditos
- Atividades programadas – dois créditos
- Elaboração e defesa da dissertação – 23 créditos .

As atividades programadas foram incluídas no currículo com o intuito de fazer o aluno produzir para além da sua dissertação.

As linhas de pesquisa passaram a ser chamadas de Áreas de Concentração, e as sublinhas de linhas de pesquisa. Dessa forma a nova organização do Programa Integrado de Pós-Graduação em Educação passou a ser visualizada conforme especificado o quadro abaixo:

Áreas de Concentração	Linhas de Pesquisa
1- Educação, Cultura e Sociedade.	- História da Educação - Movimentos Sociais e Educação - Filosofia da Educação - Educação e Diferenciação Étnico-Cultural - Psicologia e Educação - Educação Indígena - Sociologia da Linguagem e Educação
2- Linguagem, Educação e Sociedade.	- Fundamentos Lingüísticos da Alfabetização - Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira - Ensino e Aprendizagem de Língua Materna
3- Educação e Meio Ambiente	- Educação e Meio Ambiente
4 - Educação em Ciências.	- Ensino de Física - Ensino de Química - Educação em Matemática

Quadro 11 – Áreas de concentração e linhas de pesquisa, 1997.

Fonte: RELATÓRIO, PPGE (1997)

Nota: elaborado pela autora.

No Biênio 96/97, após esse realinhamento na estrutura organizacional, o PPGE passou a incentivar seus docentes a participarem de eventos científicos, visando uma maior integração com outros pesquisadores e a ampliação de suas produções científicas. Apesar dessa nova etapa, o programa permaneceu com uma estrutura muito ampla, necessitando de nova reestruturação.

Em 1998 a avaliação da CAPES referente ao período de 96/97 atribuiu ao programa a nota dois (2), o que culminou com o seu descredenciamento. A proposta inicial era estabelecer uma política que articulasse os dois cursos, mestrado e doutorado, porém, com o descredenciamento, tomou-se a prudente decisão de se esperar por um momento mais oportuno para a consolidação do doutorado. Até porque nesse momento alunos e professores buscavam com grande esforço superar essa nota, tentava-se obter uma nota que tornasse possível continuar normalmente o curso de mestrado.

Para que não acarretasse prejuízo aos doutorandos, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino, juntamente com a Coordenação do PPGE, chegou ao consenso de que deveria tentar negociar a entrada desses alunos em outros programas de pós-graduação em educação que tivessem recomendação da CAPES.

Durante o funcionamento do Curso de Doutorado foram defendidas 15 teses:

NOME	TÍTULO DA TESE / ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ANO
Luiz Augusto Passos	Título: Aguaçu: na dança dos tempos e a educação da escola. O Tempora, O Mores! Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	1998
Álvaro Sobralino de Albuquerque Neto	Título: Política educacional e formação de profissionais da educação no estado do Acre Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	1999
Darci Luiz Pivetta	Título: Amazônia Meridional: território deflagrado, escola pacificadora Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	1999
Elizabeth Madureira Siqueira	Título: Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso: 1870-1889 Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	1999
Maria Lúcia Cavalli Neder	Título: Formação do professor a distância: diversidade como base conceitual Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	1999
Matilde Araki Crudo	Título: Os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso: trabalho infantil e educação (1842-1899) Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	1999
Roberto de Barros Freire	Título: Elementos para pensar a universidade Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	1999
Vera Lúcia M. Santos Guarim	Título: Educação e sustentabilidade ambiental em comunidades ribeirinhas tradicionais Área de Concentração: Educação e Meio Ambiente	2000
Elizabeth da Conceição Santos	Título: Educação ambiental e festas populares: um estudo de caso na Amazônia, utilizando o festival folclórico de Parintins (AM) Área de Concentração: Educação e Meio Ambiente	2001
Carlos Rinaldi	Título: Características do perfil atual e almejado do professor de ciências de Mato Grosso: subsídios para o estabelecimento do <i>status</i> epistemológico da Educação Ética Área de Concentração: Educação em Ciências	2002
Elias Renato da Silva Januário	Título: Caminhos da fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres-MT) Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	2002
Rosângela Saldanha Pereira	Título: Conexão entre desigualdade de renda, educação e mercado de trabalho: o caso de Mato Grosso na década de 90 Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	2002
Mariluce Badre Teixeira	Título: Concertos e consertos na escola: a regência do tempo e do espaço em dois momentos polares da escolaridade Área de Concentração: Linguagem, Educação e Sociedade	2003
Yvone Inez R. Boaventura	Título: Educação e cultura: a pedagogia do feminino da Seicho-No- IE Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade	2003
Joaquim de Oliveira Barbosa	Título: Ciência, tecnologia e cidadania: um trinômio (não quadrado) imperfeito em busca de ressonância frente aos desafios do Centro Federal de Educação e a Educação Tecnológica em Mato Grosso Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar	2004

Quadro 12 – Defesas no Doutorado

Fonte: PPGE (2006)

2.7 Do descredenciamento à consolidação.

O descredenciamento do mestrado em 1998, resultante da avaliação desfavorável em relação aos dois últimos anos, causou um impacto profundo, a partir do que se empreenderam esforços em busca de formas de superação.

A avaliação da CAPES é feita segundo estes quesitos:

Quesitos	Pesos	Coerência ¹⁾	Completo ¹⁾
I Proposta do Programa			
II Corpo Docente			
III Atividades de Pesquisa			
IV Atividades de Formação			
V Corpo Discente			
VI Teses e Dissertações			
VII Produção Intelectual			
Comissão			

Quadro 13 – Quesitos da CAPES para avaliação dos cursos de Mestrado.

Fonte: CAPES (1998)

Seguindo esses itens, o relatório da CAPES (1998) apontou algumas questões relativas ao programa que deveriam ser solucionadas. A crítica mais rigorosa incidiu sobre a sua abrangência e diversidade, de modo a causar em alguns momentos o afastamento da área específica, a Educação.

De acordo com a avaliação desse órgão, o grande número e a amplitude das linhas de pesquisa e áreas de concentração do programa comprometem fortemente o seu desempenho no que diz respeito à coerência, consistência e adequação entre elas e as demais atividades acadêmicas.

No tocante ao corpo docente, a dedicação foi apontada como um dos principais problemas. O relatório deixou claro que dos “29 docentes, 8 se dedicam menos do que 30h ao programa, sem contar que os que dedicam um tempo maior acumulam também outras

responsabilidades acadêmicas e administrativas”. Esse fato pode ser justificado por uma resolução do CONSEPE que previa ao professor que atuasse na pós-graduação a obrigatoriedade de oferecer uma disciplina na graduação.

A respeito das atividades de pesquisa, o relatório focalizou as relações entre linhas e projetos, sobre o que se percebeu haver:

[...] dispersão [...]; [...] fragmentação do trabalho; projetos que, pela sua temática, poderiam estar em outra linha. [...] Independente da opção do Programa por manter um perfil de diversidade, o agrupamento feito para as linhas e projetos, além de ainda manter uma fragmentação excessiva, não revela sequer uma consistência interna.(CAPES, 1998).

A Capes apontou também que não houve a indicação de outras atividades acadêmico-científicas promovidas pelo programa e que a pequena participação dos discentes é um ponto crítico com relação à produção.

Percebe-se que o relatório apresentou alguns problemas ligados principalmente à área de publicação das produções, “tanto no registro como média, baixa e má distribuição”. Ao apresentá-las, não se observaram as normas indicadas pela CAPES.

O registro da produção não seguiu as normas indicadas, misturando artigos em periódicos com trabalhos completos constando de anais e capítulo de livro. Somando as duas categorias e entendendo que há registros repetidos e registros de produção do ano anterior (09), temos 27 publicações de trabalhos completos (média de 0,9 no ano), das quais 14 produzidas por NRD6 (51% - média de 0,8). A produção está concentrada em alguns docentes, pesquisadores e NRD6, sendo que vários participantes do programa não publicaram nada. Só 55% dos NRD6 (10/18) têm alguma publicação de trabalho completo (CAPES, 1998).

Ao final do relatório, a comissão de avaliação da CAPES sugeriu um aprofundamento no processo de reestruturação, aglutinando grupos e atividades. Na elaboração do documento, solicitou-se que fossem mais bem explicitados o projeto do curso e as outras atividades promovidas pelo Programa, revendo as publicações produções técnicas. E argumentou-se, ainda, que por se tratar de um Programa “com impacto regional

forte, vale a pena o esforço para um rearranjo interno que permita consolidar melhor algumas linhas e articular a pesquisa ao processo de formação”(CAPES, 1998).

Ainda nesse mesmo ano, apesar do impacto causado pela avaliação da CAPES, os agentes do PPGE uniram esforços no sentido de buscar a superação das dificuldades. Para tanto estabeleceram como metas:

- a obtenção de uma política mais explícita de pós-graduação na UFMT;
- o reconhecimento do programa dentro do próprio Instituto de Educação e pelas demais instâncias da UFMT;
- o fortalecimento do Colegiado de Curso diante do programa e da própria instituição;
- a manutenção e redução do tempo de titulação;
- a melhoria na organização do trabalho técnico-administrativo do programa; e
- a reformulação do Programa no tange às suas insuficiências. (RELATÓRIO, 1999).

A partir do ano de 1999, passou-se a considerar que o programa foi marcado política e pedagogicamente pelo seu processo de reestruturação. Houve o empenho de docentes, discentes e de funcionários na execução de ações que permitissem para o ano de 2000 a concretização das mudanças necessárias.

Criou-se, então, uma comissão que ficou responsável pela elaboração de uma nova proposta para o programa. A equipe era integrada por docentes inscritos nas mais diversas linhas de pesquisas e por representantes do corpo discente. Promovendo discussões e realizando estudos, elaboraram um documento que serviu de base para a referida proposta e que, após ter sido aprovado pela assembléia do programa, foi encaminhado aos órgãos superiores da universidade.

Em 2000, o PPGE passou a se organizar em torno de duas áreas de concentração e oito linhas de pesquisa:

Áreas de Concentração	Linhas de Pesquisa
- Educação, Cultura e Sociedade	- Educação e Meio Ambiente - Movimentos Sociais, Política e Educação Popular - Educação e Psicologia - História da Educação - Sociologia da Linguagem e Educação
- Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	- Educação em Ciências - Filosofia da Educação - Formação de Professores

Quadro 14 – Áreas de concentração e linhas de pesquisa, 2000.

Fonte: CAPES (2000)

Nota: elaborado pela autora.

Com nova estrutura compôs-se um currículo com características que pudessem “fundamentar o trabalho das linhas de pesquisa e precisar o seu vínculo com a área de educação”. O objetivo era criar uma “dinâmica de trabalho centrada nas linhas de pesquisa”, de maneira que contribuísse para que o discente pudesse concluir sua dissertação nos prazos considerados ideais pela CAPES (2000).

Semestre	Obrigatoriedade	Área	Disciplinas/Atividades	Créditos	C.H.
I	Geral	Multidisciplinar	Pesquisa em Ciências	04	60
			Paradigmas Contemporâneos em Ciências da Educação	04	60
	Por Linha	Por linha de pesquisa	Seminário Avançado I	03	45
			Orientação		
II	Por Área	Educação, Cultura e Sociedade I	Seminário de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade I	04	60
		Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	Práticas Pedagógicas e Formação de Professores I	04	60
	Por Linha	Por linha de pesquisa	Seminário Avançado II	03	45
	Geral		Orientação		
		Qualificação do projeto com banca interna	02		
III	Por Área	Educação, Cultura e Sociedade.	Seminário de Educação, Cultura e Sociedade II.	04	60
		Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	Seminário, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores II.	04	60
	Geral		Orientação		
			Seminário Temático	01	15
			Atividades Programadas	04	
		Estágio Docência	02	30	
IV			Qualificação/Defesa	23	

Quadro 15 – Estruturas Curriculares

Fonte: CAPES (2000)

A reorganização da grade curricular foi importante na medida em que passou a contribuir teórica e metodologicamente para o desenvolvimento das pesquisas e dissertações nas linhas de pesquisa do programa.

Apesar do impacto causado pelo descredenciamento e da fragilidade do PPGE, optou-se por manter a seleção de novos interessados, com o intuito de se sustentar a dinâmica do funcionamento das atividades de pesquisa e ensino oferecidas, o que só seria possível com a inclusão desses alunos e foi considerado positivo pela quantidade dos inscritos.

O programa construiu estratégias para sua reestruturação e foi aos poucos traçando rumos com vistas a “retomar seu lugar com referência formadora de docentes e pesquisadores em educação no estado de Mato Grosso”, e o esforço empreendido ficou sem dúvida “refletido no resultado da avaliação do último triênio”, divulgada em 2001, tendo recebido nota quatro (CAPES, 2001).

Nessa época o programa procurou consolidar o seu papel como instituição formadora de docentes e pesquisadores em Educação no estado de Mato Grosso, afirmando a relevância de suas linhas de pesquisa na produção e divulgação do conhecimento na área. Porém, naquele ano não houve seleção para o mestrado, em função da greve das instituições federais de ensino superior, o que acabou também por limitar um aprofundamento na reestruturação do PPGE.

A partir de 2002 ações foram executadas com o intuito de titular os alunos que ingressaram no programa em 1999. Como resultado desse empenho, 273 dissertações foram defendidas até o final do ano de 2002.

Nesse mesmo ano foi implantado o estágio de docência, que já estava regulamentado pela Resolução nº. 076, de 23 de agosto de 1999, do Conselho de Ensino e Pesquisa. Esse período de prática é obrigatório para todos os alunos bolsistas da CAPES, do CNPq e da FAPEMAT, sendo optativo para os demais mestrandos, e compõe a matriz curricular do programa com carga horária de 30 horas e dois créditos.

Percebe-se claramente que todas as ações implementadas pelo PPGE vieram ao encontro da superação dos obstáculos que se impuseram com o descredenciamento. Além da necessidade de reestruturação, o programa ficou seis anos sem fomento externo, o que

contribuiu para acirrar as dificuldades para enfrentar os desafios, “principalmente no que diz respeito a sua relação com outros centros do país” (CAPES, 2003).

De 2003 em diante, o programa ampliou de 31 para 35 o número de integrantes do seu quadro docente. Todos ofereceram disciplinas, orientaram e se inseriram em projetos de pesquisa. Conforme a avaliação executada pela CAPES nesse mesmo ano, o índice de doutores na Educação e em áreas afins estava adequado, e a produção pelo conjunto de professores se “configura própria a um programa de Pós-graduação na área”(CAPES, 2003).

Nesse triênio foram registrados três convênios institucionais, que resultaram em oito titulações de doutores, e um acordo com o CEFET para a formação pós-graduada de professores daquela instituição.

Com relação aos discentes, houve uma melhora significativa, e o tempo para a defesa da dissertação diminuiu em relação aos três anos anteriores. “A participação como discentes-autores manteve uma tendência muito boa” (CAPES, 2003).

O PPGE encontrava-se em fase de fortalecimento, e as reestruturações realizadas nas áreas de concentração permitiram o estabelecimento de uma nova dinâmica nos dois últimos triênios, favorecendo a consolidação desejada quanto à formação de discentes e à produção de pesquisas.

Pelo que foi apresentado, verifica-se que o PPGE executou várias mudanças em sua estrutura visando manter-se como um programa de qualidade. Seus estudos e pesquisas voltam-se à compreensão das problemáticas e tendências relativas à educação em nível regional e nacional, além de tomar para si a responsabilidade de formar profissionais conscientes de seu papel social e que possam atuar nos diferentes contextos institucionais.

No decorrer da sua trajetória, o programa tem se constituído também em um espaço de disputa com o qual os profissionais da Educação da UFMT se defrontam para reafirmar suas posições intelectuais e, ao mesmo tempo, em um lócus que se confronta com os de outras universidades para garantir e reafirmar o capital intelectual que produz e detém num determinado campo científico: o da Educação.

Para Bourdieu (2004), esse campo científico é um espaço de forças e de lutas que conserva ou transforma a si próprio e cuja estrutura é aquela da distribuição do capital científico entre os seus agentes.

Esses agentes, por sua vez, estão inseridos na estrutura do campo em posições que dependem do seu capital e se confrontam com o intuito de ora conservar, ora transformar esse espaço de produção e reprodução do conhecimento científico educacional e as táticas e estratégias que adotam em seus vários momentos.

Como diz Bourdieu,

[...] as relações que os agentes de produção e reprodução de difusão podem estabelecer entre eles ou com as instituições específicas (bem como a relação que mantêm com sua própria obra) são mediadas pela estrutura do sistema das relações entre as instâncias com pretensões a exercer uma autoridade propriamente cultural [...] (BOURDIEU, 2004 p. 118).

Analisando o PPGE da UFMT como campo científico, vê-se pelo seu processo de constituição que o programa desenvolveu estratégias para conservar e transformar sua estrutura política e administrativa educacional.

Como instituição tem buscado propagar e socializar sistemas de pensamento e transmitir conhecimentos culturais organizados e estruturados nas diferentes épocas aos seus atores (alunos e docentes).

Ainda na concepção de Bourdieu, “um pensador participa de sua sociedade e de sua época, através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial por sua formação” (BOURDIEU, 2004, p. 207).

Assim, os agentes do PPGE têm buscado, ao longo de sua existência, socializar e estimular a reprodução da cultura educacional geral, bem como a formação específica no campo da Educação.

3. CONFIGURAÇÃO ATUAL, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS.

O PPGE tem se constituído numa importante estratégia para a formação de docentes, pesquisadores e para a produção e difusão do conhecimento no campo da Educação e tem igualmente contribuído para a integração das diversas “unidades e departamentos da UFMT e desta com o sistema público de ensino e entidades e movimentos da sociedade civil” de Mato Grosso (Política/IE, 2006).

Ademais, desde o seu início o Programa tem buscado minimizar os problemas relativos à Educação em Mato Grosso e propiciado sua compreensão. Assim, vem trilhando nos últimos anos o percurso rumo a sua consolidação.

Assim, o presente capítulo visa apresentar a configuração atual do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, verificando sua evolução e suas perspectivas. A seguir apresentam-se alguns dados que delineiam a evolução do PPGE em seus 20 anos de existência.

3.1 Evolução do Programa

O gráfico que segue traça o perfil no número de inscrições para o Mestrado em Educação, evidenciando uma tendência de crescimento nessa demanda inclusive em 1993, quando novos cursos foram criados na UFMT, e mesmo em 1998, quando ocorreu o descredenciamento do Programa. Esse é um importante indicador do prestígio mantido pelo PPGE ao longo dos seus 20 anos:

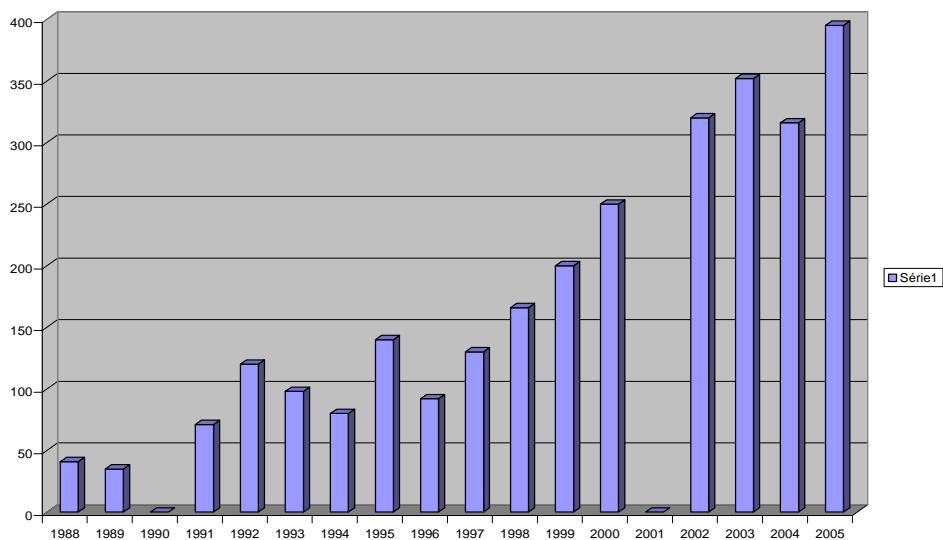


Gráfico 02 – Evolução da demanda por inscrições no PPGE, 1988-2006.

Fonte: RELATÓRIO (2006)

Nota: elaborado pela autora.

O gráfico abaixo exibe a projeção do número de matrículas realizadas pelos alunos aprovados para o Mestrado entre 1988 e 2006 e revela a capacidade de resposta do Programa a essa demanda.

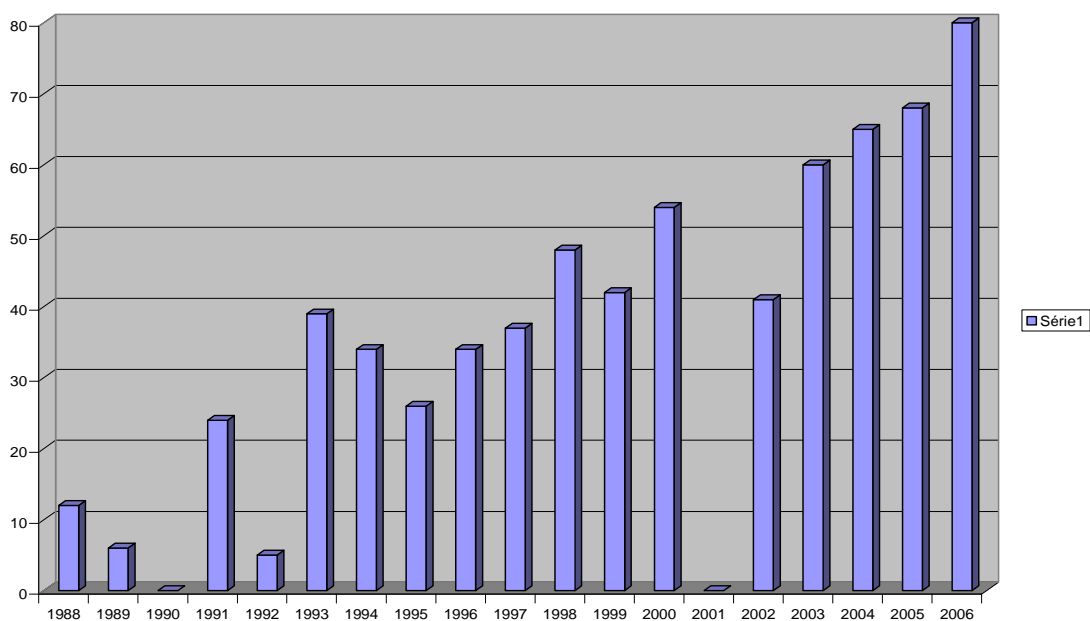


Gráfico 03 – Matrículas dos alunos aprovados no exame de seleção para o Mestrado, 1988- 2006.

Fonte: RELATÓRIO (2006)

Nota: elaborado pela autora.

Percebe-se que houve um aumento do número de vagas destinadas aos alunos novos e uma tendência ao crescimento constante nesse aspecto a partir do ano de 1993, o que se deu em decorrência da abertura do Programa às demais licenciaturas da UFMT. Essa integração possibilitou a ampliação do quadro docente da Instituição e, conseqüentemente, ampliou a oferta de vagas, uma vez que cada doutor poderia orientar em torno de cinco mestrandos.

Além de prestar atendimento aos alunos recém-aprovados na seleção, o PPGE tem se preocupado em preparar os futuros ingressantes, oferecendo-lhes vagas especiais para que, participando do curso antes mesmo de sua inclusão definitiva, possam amadurecer a proposta de pesquisa que pretendem desenvolver. Essa é uma prática de grande relevância já que diminui o tempo de permanência desses alunos no curso.

O gráfico seguinte mostra o número de alunos especiais de 1988 até 1998. Com relação aos anos posteriores não nos foi possível localizar todos os dados com clareza. Dessa maneira, optamos por mostrar somente os que se nos apresentaram de forma confiável:

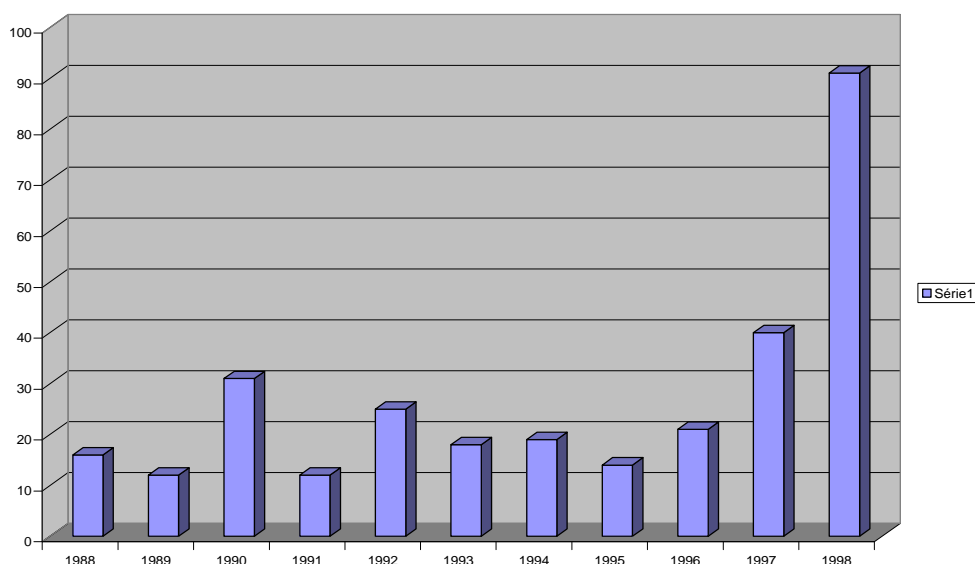


Gráfico 04 – Alunos especiais entre 1988 e 1998

Fonte: RELATÓRIO (2006)

Nota: elaborado pela autora.

A produção de novos mestres tem crescido e provocado impacto sobre a realidade educacional mato-grossense.

Dos 459 titulados pelo PPGE, até o ano de 2006, 51 fazem ou fizeram parte do quadro de funcionários da UFMT nos diversos departamentos. Porém, não foi possível precisar quantos já eram funcionários antes de cursarem o mestrado e quantos passaram a fazer parte do quadro da universidade após a titulação.

Conhecer o destino desses profissionais é um tema que merece ser estudado, todavia em outro momento. O que se pode afirmar por hora é que o PPGE tem contribuído de maneira significativa para a educação tanto no âmbito federal, quanto nas esferas estadual e municipal.

O gráfico a seguir ilustra a evolução da produção de dissertações entre os anos de 1991-2006:

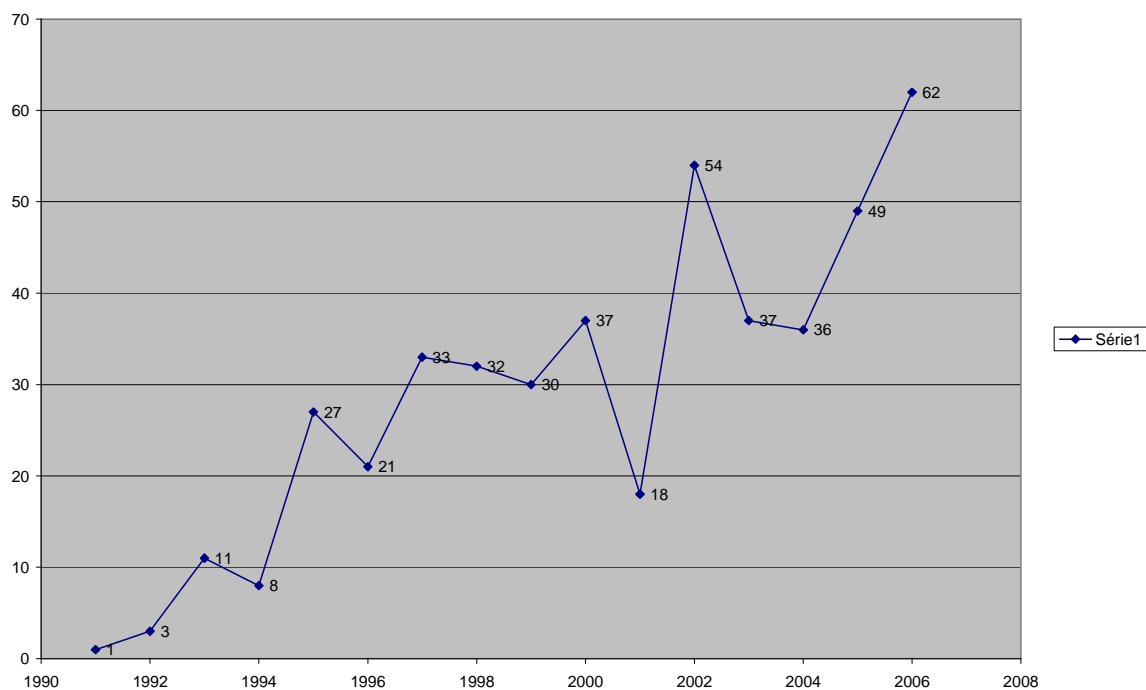


Gráfico 05 – Evolução da produção de dissertações, 1991-2006.

Fonte: RELATÓRIO, (2006).

Nota: elaborado pela autora.

Observa-se que no ano de 1991 somente uma dissertação foi defendida, pois era excessivamente longo o prazo estipulado ao mestrando para cumprir as inúmeras disciplinas requeridas e apresentar o trabalho final.

A partir de 1995 houve um aumento significativo desse número em relação aos anos anteriores, provavelmente em reflexo da reformulação de 1992, através da qual foram incluídas as demais licenciaturas da UFMT no Programa de Mestrado.

É possível perceber, ainda, que, apesar do descredenciamento ocorrido em 1998, o Programa vem mantendo o ritmo de produção de dissertações, tendo chegado em 2002 a 54 títulos. Isso pode ser reconhecido como resultado do esforço empreendido pelo Programa para alcançar os índices de qualidade estabelecidos pela CAPES.

Apesar das fases de declínio na produção de dissertações, o PPGE de modo geral tem obtido avanço significativo no que tange a esse aspecto, buscado dessa forma garantir sua permanência e se fortalecer no campo educacional.

3.2 Configuração atual do Programa

O Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT é o mais antigo do estado de Mato Grosso. Seu pioneirismo permite afirmar que ele tem se constituído em referência para a região quanto à produção de conhecimento e à formação de quadros docentes na área da educação.

Ao longo de seus 20 anos tem buscado cumprir o objetivo de formar pesquisadores e docentes para atuarem nesse campo. Logo, tendo por finalidade o incremento da pesquisa e a construção do conhecimento em Educação, o Programa encontra-se estruturado em duas grandes áreas de concentração, sendo: **Educação, Cultura e Sociedade** e **Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar**. Essas áreas, por sua vez, se desdobram em sete linhas de pesquisa.

Linhas de pesquisa da área de concentração **Educação, Cultura e Sociedade:**

- **História da Educação:** abrange estudos e pesquisas voltadas para a História da Educação e, complementarmente, a Educação na América Latina, em especial no Brasil e região Centro-Norte. Analisa esse campo de atuação em sua dimensão temporal, sobretudo nos séculos XIX e XX, a partir de diferentes enfoques e lançando mão de fontes escritas, orais e iconográficas.

- **Educação e Psicologia:** utiliza-se de referenciais teóricos da Psicologia, principalmente a Teoria das Representações Sociais e da Psicanálise, para fundamentar investigações com abordagens plurimetodológicas em diversos níveis e modalidades da Educação. Seus pesquisadores mantêm interlocução com outros grupos congêneres, em âmbito nacional e internacional, considerando-se também relevantes as pesquisas de caráter inter e multidisciplinar.

- **Educação e Meio Ambiente:** privilegia a temática Educação Ambiental e a produção científica que reflita a diversidade de culturas e saberes, que respeite a realidade natural e que atente para as necessidades locais e regionais.

- **Movimentos Sociais, Política e Educação Popular:** o objetivo principal desta linha de pesquisa é a abordagem interdisciplinar de categorias-chaves, como democracia e diversidade social, envolvendo os temas: educação no âmbito de organizações partidárias, sindicais e de movimentos sociais; políticas educacionais; relações raciais e educação; relações sociais e consciência política; dimensões psicossociais das ações coletivas; e educação indígena.

Linhas de pesquisas da área de concentração **Teoria e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar:**

- **Educação e Linguagens:** as pesquisas se concentram na articulação entre Educação e linguagem em seu sentido plural, dentro e fora do espaço escolar, abrangendo a formação de educadores no campo lingüístico. Dessa maneira, dedica-se à abordagem de temas como: alfabetização e letramento, aquisição e desenvolvimento de linguagem, criança e leitura, desempenho escolar e socialização.

- **Educação em Ciências:** esta linha abrange pesquisadores das áreas de Ciências Naturais e de Matemática e suas tecnologias. Desenvolve investigações com o foco em fundamentos teóricos e epistemológicos do ensino-aprendizagem nesse âmbito; atualização curricular voltada para tópicos pertinentes ao desenvolvimento atual da Ciência; e

fundamentos epistemológicos e históricos das Ciências Naturais e Exatas e sua relação com a Educação Escolar.

- **Formação de Professores e Organização Escolar:** desenvolve estudos sobre a formação de professores para a atuação em micro e macropráticas de vivência escolar. Aborda temas como: espaço e cotidiano escolar; formação de professores para a educação básica; atuação de professores no ensino fundamental e médio; currículo e avaliação na educação básica e superior; e professores e educação continuada.

A organização curricular centra seu foco de interesse nos projetos a serem desenvolvidos nas respectivas linhas de pesquisas. Por isso, a matriz curricular está estruturada de maneira que atenda a esse objetivo, ou seja, “que suas disciplinas básicas obrigatórias e o conjunto de seminários sejam referências e apoio para a produção dos discentes junto às linhas” (CAPES, 2006).

São disciplinas obrigatórias:

- Geral e multidisciplinar:
 - Pesquisa em Ciências da Educação;
 - A construção do Objeto de Pesquisa em Educação.
- Por Linha de Pesquisa:
 - Seminário Avançado I
 - Seminário Avançado II
- Por área de Concentração:
 - Seminário de Pesquisa I
 - Seminário de Pesquisa II
- Geral:
 - Seminários Temáticos
 - Atividades Programadas
 - Orientação
 - Estágio de Docência
 - Qualificação
 - Defesa

Essa estrutura curricular tem favorecido uma dinâmica através da qual tem sido possível estabelecer um vínculo entre as dissertações com as linhas de pesquisas, de tal modo que os mestrandos têm condições de concluir o trabalho no prazo estabelecido no Regimento Interno do Programa segundo o qual “o Mestrado terá a duração máxima de 24 meses”, podendo ser excepcionalmente prorrogado de acordo com a Resolução do CONSEPE nº. 115, de 11 de dezembro de 2000 (PPGE/IE, Regimento interno, 2006).

De acordo com o Relatório de Avaliação Trienal da CAPES (2006), o tempo médio de titulação dos alunos do PPGE foi de 28 meses, tendo recebido o conceito “Muito Bom” nesse quesito, o que conseqüentemente refletiu na evolução do número de dissertações produzidas no PPGE, o qual chegou a 147 no triênio.

Observa-se que ao longo dos anos as áreas de concentração e linhas de pesquisa passaram por algumas alterações até chegarem à configuração atual:

ANO	Nº. de Áreas de Concentração	Nº. de Linhas de Pesquisa
1991	1	03
1992	1	05
1993	1	07
1994	1	07
1995	1	07
1996	1	18
1997	04	17
1998	04	17
1999	04	17
2000	02	10
2001	02	08
2002	02	09
2003	02	08
2004	02	07
2005	02	07
2006	02	07

Quadro 16 – Evolução das Áreas de Concentração e das Linhas de Pesquisa.
Fonte: Políticas do Instituto de Educação (2006).

3.2.1 Corpo docente

Entre os anos de 1997 e 1998, 51% do corpo docente do PPGE não possuíam titulação na área de Educação, além do que alguns produziam em pequena escala e tinham pouca participação em projetos, o que a Capes apontou como ponto negativo.

A avaliação trienal da Capes realizada em 2003 mostrou que o Programa conseguiu aumentar esse número de titulados, chegando ao índice adequado.

Em 2005, numa assembléia realizada pelos professores, ficou definida a produção Qualis “como critério imprescindível para ingressar e permanecer no corpo docente do mestrado” (CAPES, 2006). Outro problema era o fluxo de alunos, pois alguns docentes ou permitiam que estes ultrapassassem o tempo determinado pela Capes para a conclusão do curso, ou orientavam um número excessivo de mestrandos.

Na busca de superar esses entraves, o PPGE criou uma Comissão de Vagas, composta pelos docentes mais produtivos e cujo objetivo era verificar quais docentes “estavam aptos a oferecerem vagas” nos próximos processos seletivos (CAPES, 2006).

Com relação à produção, a Comissão incorporou, além do critério Qualis, outro “que leva em conta o tempo de credenciamento para o cálculo do número de orientandos que cada colega deveria idealmente manter por ano” (CAPES, 2006).

Instituiu-se, então, uma política de credenciamento e credenciamento dos docentes, a qual vem sendo construída nos decorrer dos últimos anos e para o que se elaborou uma ficha contemplando os seguintes quesitos:

- número de orientações e defesas nos anos de 2004, 2005 e 2006;
- número de vagas solicitadas para a seleção de 2007;
- produção Qualis no triênio.

As fichas são preenchidas pela secretaria do Programa e revisadas e autenticadas pelos professores. De acordo com as informações coletadas, estabeleceu-se que o número máximo de orientandos deve ser de oito alunos por ano, sendo considerado como ponto negativo a extrapolação a esse limite bem como “a presença de orientadores que, credenciados há um tempo razoável, apresentem médias muito baixas de recepção e finalização” (CAPES, 2006).

A partir dos critérios estabelecidos, dos 38 docentes do Programa somente 24 foram autorizados a oferecer vagas para o processo seletivo de 2007. Ocorreu também o descredenciamento de quatro professores devido “a inexistência ou rarefação de produção Qualis” (CAPES, 2006). São quesitos para o credenciamento:

- Produção e comprometimento com o Programa no triênio:
 1. Artigo(s) Qualis
 2. Capítulo(s) de livros Qualis
 3. Livro Qualis
 4. Apresentação em congresso com publicação de texto integral
 5. Disciplinas ministradas
 6. Projeto de pesquisa, com financiamento externo
 7. Projeto de pesquisa, sem financiamento externo
 8. Projeto de pesquisa, com envolvimento de orientandos
 9. Relatório de conclusão de projetos de pesquisa
 10. Participação em um grupo de pesquisa certificado pela UFMT e pelo CNPq, em que constem os projetos de pesquisa em desenvolvimento e a participação de mestrandos
 11. Participação na administração do PPGE, em colegiado e comissões
 12. Seminários, *workshops* e demais cursos oferecidos aos mestrandos
 13. Entrega anual do plano de trabalho ao Colegiado do Programa
 14. Entrega trienal de dados requeridos pelo Data capes

É motivo para o descredenciamento a baixa produtividade em qualquer um dos seguintes elementos:

1. Publicações
2. Pesquisas
3. Ensino
4. Fluxo de mestrandos (abaixo da média anual de cinco alunos)
5. Fluxo de conclusão de orientação (mínimo de quatro mestrandos por ano)
6. Falta de atendimento às solicitações formais de informação

Dessa forma, ao cumprir as exigências apontadas, tem sido possível avançar no processo de consolidação da cultura de produção docente, fortalecendo as bases que permitem a solidificação do PPGE.

Atualmente o Programa conta com 39 docentes, dos quais 32 fazem parte do quadro permanente, sendo que destes 85% possuem titulação na área de Educação. Note-se a seguir a evolução ao longo da existência do PPGE:

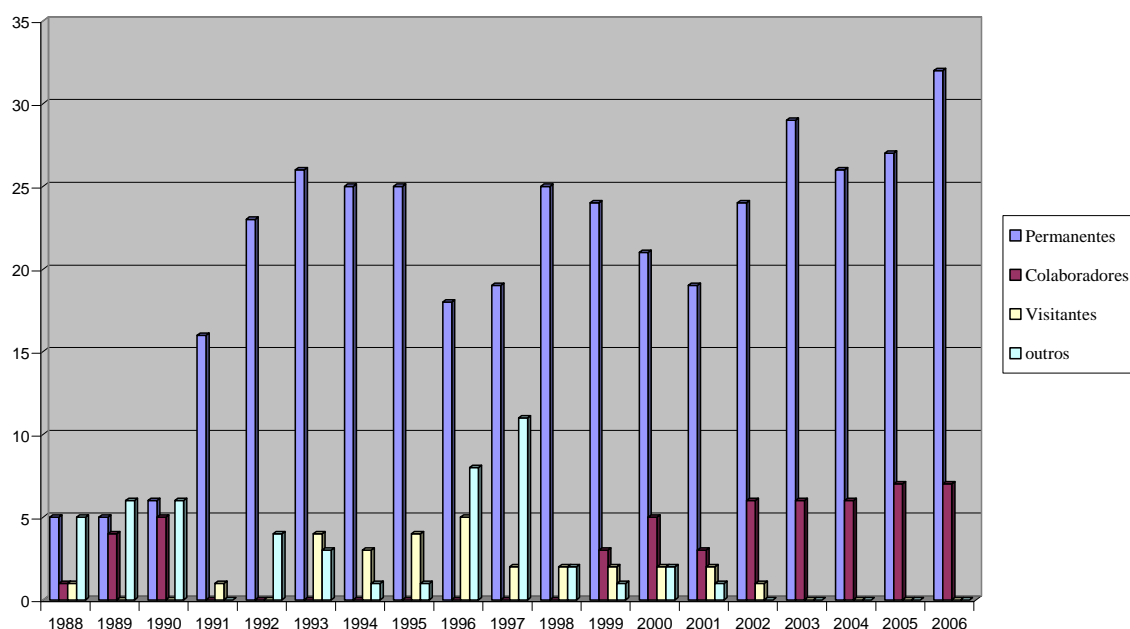


Gráfico 06 – Evolução do quadro docente, 1988-2006.

Fonte: RELATÓRIO, 2006.

Nota: elaborado pela autora.

De acordo com o relatório de avaliação trienal da Capes (2007), a política de credenciamento e recredenciamento tem dado bons resultados. Os dados apresentados indicam que tem havido aprimoramento do corpo docente permanente, uma vez que “91% tiveram participação em eventos, havendo registro de que um docente realizou pós-doutoramento. [...] 86% lecionaram na pós-graduação e 88% orientaram neste nível”. Além disso, o Programa tem apresentado bom desempenho tanto de docentes quanto de discentes

no que diz respeito à produção intelectual, ao envolvimento em projetos de pesquisa e à inserção social.

3.2.2 Infra-estrutura

O Programa de Pós-graduação em Educação funciona no prédio do Instituto de Educação do qual faz parte e ao longo desses 20 anos vem ampliando e modernizando sua infra-estrutura.

O PPGE conta hoje com três salas de aula climatizadas e equipadas com recursos audiovisuais, dispondo também de um auditório para realização de conferências, palestras e defesas de trabalhos.

As linhas de pesquisa possuem salas próprias, - com computadores e acesso à *internet*, o que facilita sobremaneira o desenvolvimento das atividades pelos discentes. Em algumas dessas linhas há bibliotecas abrigando obras específicas. Há, ainda, um laboratório de informática instalado no Instituto de Educação, com 14 computadores ligados à *internet*, equipamentos que têm sido adquiridos com recursos de projetos financiados pela FAPEMAT, CNPq, PROAP E UFMT.

Além disso, o Programa conta com o Centro de Tecnologias e Documentação Educacionais – CETEDE –, em funcionamento desde 1998 e onde se encontra o acervo bibliográfico e documental, para atender às necessidades da graduação e da pós-graduação, sendo esse órgão também responsável pela editoração, composição, divulgação e intercâmbio da Revista de Educação Pública. O CETEDE funciona como “[...] *locus* de divulgação e intercâmbio das produções acadêmico-científicas geradas pelas diversas atividades de pesquisa e extensão realizadas no Instituto de Educação” (CAPES, 2006).



Figura – 07 Instituto de Educação.

A secretaria e a coordenação do PPGE contam atualmente com três funcionários efetivos, dois bolsistas do CEFET e uma técnica contratada pelo próprio programa para dar apoio à secretaria nas atividades internas.

3.3 Perspectivas

A expansão da pós-graduação é resultado de uma política indutiva orientada e conduzida pelo poder central e, no campo das políticas públicas do país, apresenta-se como um dos setores em que o planejamento de médio e longo prazo tem desempenhado papel significativo.

Para Martins (2005), essa ampliação é uma obra conjunta da comunidade acadêmica nacional e da participação decisiva das agências nacionais de apoio à pesquisa. De acordo com o autor, um dos êxitos desse modelo deve-se à “montagem de um eficiente método de credenciamento” em que são avaliadas não apenas a pertinência da abertura dos cursos, mas também as condições para o seu funcionamento (MARTINS, 2005, p. 15). Nessa perspectiva, implantou-se o sistema de avaliação trienal da CAPES, com o intuito de detectar e sanar as possíveis falhas.

A estrutura acadêmica da pós-graduação foi construída a partir de procedimentos bem-definidos, atrelando-se o ensino à pesquisa e estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as linhas de pesquisa, criando-se, dessa forma, um padrão eficiente de orientação de dissertações.

Conseqüentemente, essa estrutura tem possibilitado um forte crescimento da produção científica, permitindo a “renovação de campos específicos do saber e contribuindo para a introdução de novas questões para a investigação” (MARTINS, 2005, p.15).

A pós-graduação favorece ainda a ligação entre a vida acadêmica em âmbito local, nacional e internacional, além de se constituir no *locus* da produção e socialização do conhecimento acadêmico no interior da Universidade (BOURDIEU, 2004).

Sendo assim, nos últimos anos o PPGE vem incrementando o seu processo de produção acadêmica e tem recebido reconhecimento da comunidade local e nacional como programa de excelência na área de Educação, informação que pode ser constatada na última avaliação trienal da Capes, que considerou muito boa a produção intelectual do Programa.

O PPGE tem se destacado também em nível regional. Do total de mestres titulados na área de Educação pelas instituições públicas federais da região Centro-Oeste, no período de 1998 a 2006, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT é responsável por 35% dos títulos.

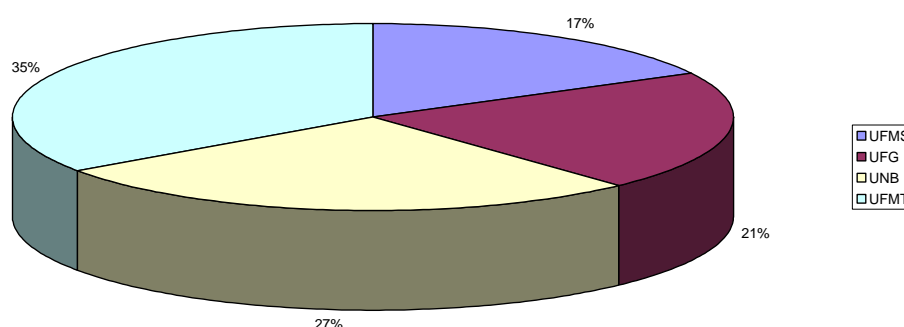


Gráfico 07 – Produção de teses e dissertações na área de educação da região Centro-Oeste, 1998-2006.

Fonte: CAPES (2006).

Nota: elaborado pela autora.

É necessário explicitar que os Programas analisados já possuem Cursos de Doutorado iniciados em 2001, 2004 e 2005, na UFG, UFMS e UNB, respectivamente.

O PPGE, o único Programa de Pós-graduação em Educação do estado de Mato Grosso, tem trilhado nos últimos anos um percurso rumo a sua consolidação e ao seu fortalecimento em seu campo de atuação. Nesse sentido, tem se empenhando em adquirir condições para que se torne possível implantar o Curso de Doutorado, em cujas ações se ressalta o desenvolvimento de pesquisas de qualidade, pertinentes e relevantes. De acordo com Martins (1990, p.10), a pós-graduação brasileira permanece como “a dimensão sagrada

do ensino superior”, por possuir um planejamento adequado orientado para o crescimento deste.

Na visão de Motoyama (2004), a pós-graduação brasileira é “[...] uma das faces mais bem-sucedidas da política educacional, de um lado, e da política de ciência e tecnologia, de outro”. Afirma ainda que por isso, se faz necessário “pensar seriamente sobre o futuro dela”.(MOTOYAMA, 2004, p. 113).

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura e a CAPES elaboraram o Plano Educacional de Pós-graduação – PNPG – (2005-2010), cujo objetivo principal é o crescimento “equânime do sistema nacional de pós-graduação, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (PNPG, 2004). Visam também subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para viabilizar essas ações, traz como propostas e diretrizes gerais:

- Promover a estabilidade e a indução de programas; com linhas programáticas, visando reduzir as diferenças regionais e estabelecer estratégias voltadas à integração com políticas públicas de médio e longo prazo.
- Instituir mecanismos para a melhoria do desempenho do sistema, tais como:
 - programas estratégicos específicos a serem idealizados pelas agências depois de ouvidas as universidade e outros que objetivem solucionar as assimetrias observadas;
 - ampliação da articulação entre agências federais com os governos dos Estados, Secretarias de Ciência e Tecnologias e Fundações de Apoio;
 - ampliação da articulação das agências federais com o setor empresarial;
 - participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação; e
 - definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação.
- Adquirir financiamentos e condições de sustentabilidade.

- Criar novos modelos, visando ao fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; à formação de docentes para todos os níveis de ensino, e a formação de quadros profissionais para os mercados não-acadêmicos.
- Estabelecer políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior.
- Praticar avaliação e manter a qualidade com base na excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados nas comunidades acadêmica e empresarial e na sociedade⁸.

Diante da proposta do PNPG para os próximos anos, estima-se que em 2010 no Brasil serão titulados mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres. Enfim, essa entidade, como “eixo estratégico do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país”, deve buscar suprir as necessidades nacionais e regionais e continuar “contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância” (PNPG, 2004).

Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso tem buscado em seu Plano Institucional atingir a meta de “produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadão e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado” (PDI, 2005). E, para o futuro, prevê “tornar-se referência nacional e internacional como instituição multicampi de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referencia para o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do cerrado e do pantanal” (PDI, 2005).

Entre os principais objetivos que a UFMT propõe para sua consolidação, estão:

- ampliar a oferta de ensino de graduação e de pós-graduação;
- melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação;
- qualificar continuamente o quadro de servidores docentes e técnico-administrativos; e
- apoiar a implantação de cursos institucionais de mestrado e doutorado.(PDI, 2005)

⁸ Sobre o assunto ver PNPG (2005-2010).

Entre as ações estratégicas que a UFMT pretende desenvolver para atingir seus objetivos, está o incentivo à capacitação dos docentes através de um Plano de Qualificação Institucional, visando à criação de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O Programa de Pós-Graduação em Educação ao longo de sua trajetória tem contribuído significativamente para que a Universidade qualifique seu corpo docente na área de Educação através do Curso de Mestrado.

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMT – PDI –, o PPGE tem concentrado seus esforços no sentido de atingir o crescimento da produção do conhecimento e da divulgação de suas publicações científicas, de modo a garantir as condições propícias para se manter como um Programa de qualidade e atender às exigências para a implantação do Curso de Doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pós-graduação *stricto sensu* brasileira se constitui numa das realizações mais bem-sucedidas dentre as que integram o conjunto do sistema educativo praticado em âmbito nacional e pode ser considerada como resultado de uma política indutiva conduzida e apoiada pelas instituições públicas de ensino e na qual se engaja a comunidade acadêmica do país.

Sua instalação ocorreu no início da década de 1960, porém só foi difundida a partir de 1965, ano que se constituiu num marco decisivo em decorrência da instituição do Parecer 977/65, cujo objetivo foi definir e fixar as estruturas e as linhas básicas da pós-graduação, que até hoje permanecem.

De acordo com Saviani (2000, p. 5), data também desse período a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, estabelecido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A partir de então, deu-se início ao que esse educador denominou de “período heróico”, já que se criaram praticamente a partir do nada as condições para essa implantação.

Nesse processo, a Capes desempenhou um importante papel, contribuindo com apoio financeiro ao Programa e acompanhando sua dinâmica, o que ocorre até os dias atuais.

A partir da década de 1970, a Pós-Graduação em Educação entrou em um acelerado processo de expansão, completando sua fase de consolidação, mas reduziu o ritmo de abertura de novos programas.

O crescimento foi retomado em 1984, e a partir de 1987 surgiram quatro novos programas, entre eles o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

No processo de reconstrução histórica da trajetória desse órgão cabe registrar algumas considerações relevantes. Inicialmente é preciso destacar que o movimento pela criação do PPGE começou a se estruturar a partir da necessidade de qualificação da mão-de-obra docente da Universidade em nível pós-graduado.

Daí por diante, em 1978, deu-se início ao programa de capacitação do corpo docente, com a implantação dos Núcleos Permanentes de Pós-Graduação – NPGs.

O PPGE nasceu em 1987 a partir das experiências de pesquisa realizadas no Núcleo de Permanente de Pós-Graduação em Educação – NPG-EDU –, então frutos do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

O caminho percorrido até a implantação do PPGE exigiu de seus agentes empenho e dedicação na produção de pesquisas, realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e inclusive a saída de alguns professores para cursar doutorado em outras regiões do país e, até mesmo, no exterior.

Nesse percurso vivenciou momentos de vitória, enfrentou frustrações e passou pela dificuldade em relação ao aspecto quantitativo do quadro docente, a qual, porém, aos poucos foi sendo superada.

Em 1992 sofreu a maior reformulação que incluiu toda a sua estrutura, na qual começou a englobar as demais licenciaturas da UFMT. Ainda nesse mesmo ano criou a Revista de Educação Pública e o Seminário Educação, dois importantes instrumentos que ainda hoje têm a função de divulgar e debater os trabalhos e pesquisas da pós-graduação e interagir com as produções externas, além de contribuir com o sistema de educação regional.

Em 1994 deu início ao curso de doutorado, cujas atividades foram encerradas antes mesmo de ser avaliado, chegando, em 1998, ao descredenciamento em função da baixa produção que apresentava.

Esses dois fatos podem ser considerados como aqueles que mais marcaram negativamente o Programa, causando-lhe profundo impacto. Porém, observa-se que esse parece ter sido um momento não de desânimo; muito pelo contrário, instaurou-se nessa ocasião um processo de reflexão interna para que se detectassem suas falhas.

A partir daí, o PPGE buscou se reestruturar política e pedagogicamente, e todos os participantes do Programa se empenharam no sentido de buscar ações que alterassem o quadro problemático. O resultado desses esforços pode ser observado nas últimas avaliações que foram feitas do Programa.

Enfim, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT é o resultado de uma aspiração de todo o sistema de Educação de Mato Grosso e não só do Instituto de

Educação e dos departamentos da Universidade, que oferecem cursos de licenciatura-com vistas a uma preparação docente eficaz.

O PPGE tem contribuído também com novas pesquisas na área educacional em âmbito regional e nacional, abrindo fronteiras para um debate proveitoso da educação pós-graduada no interior da UFMT em Mato Grosso, território marcado por uma ocorrência que lhe é peculiar, a saber, a confluência de três importantes ecossistemas: a Amazônia, o Pantanal e o Cerrado.

Essa região, cravada no Oeste brasileiro, reúne no seu interior, em função da expansão do capitalismo, todos os antagonismos das áreas de fronteira os quais vão desde a “escravidão branca até o narcotráfico, da prostituição ao garimpo, da exploração desenfreada da fauna e da flora” (PROJETO MESTRADO, 1986).

Trata-se também de uma região marcada pelo analfabetismo e pela má distribuição das verbas públicas para a Educação, além das péssimas condições de trabalho dos professores da zona urbana e da zona rural, geradas pela falta de políticas públicas condizentes com a realidade de cada lugar.

Esse Estado constitui terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas que favorecem a compreensão dessa realidade e a intervenção sobre ela, bem como a preparação de pessoal docente de alto nível, capaz de interpretá-la através da produção do conhecimento crítico da qual faz presente.

Verifica-se que o PPGE ao longo de seus 20 anos de existência tem contribuído de maneira significativa para a produção do saber acadêmico-científico em Mato Grosso e constitui-se hoje num espaço estratégico de construção, acumulação e divulgação desse conhecimento em nível regional, nacional e até mesmo internacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Urbano. Breve Histórico do NPG-Edu. Mimeo s/d.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 1992. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 1992.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 1993. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 1993.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 1994. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 1994.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 1995. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 1995.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 1996. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 1996.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 1997. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 1997.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 1999. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 1999.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2000. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 2000.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2001. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 2001.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2002. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 2002.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2003. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 2003.

ANAIS SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2004. Cuiabá-MT. PPGE/IE/UFMT, 2004.

BERALDO, Tânia Maria Lima. **Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior do Mato Grosso.** Campinas SP. 2005. Tese de doutorado.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior.** Brasília : Paralelo 15, CAPES, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas.** Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004 (Coleção Estudos; 20 / dirigida por J. Guinsburg).

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação social.** 7. ed. Campinas SP. Papyrus, 2005.

BOURDIEU, Pierre.. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico; texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, Pierre.. **Esboço de auto-análise**. Tradução, introdução, cronologia e notas Sergio Miceli. São Paulo: Companhia de Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org) 7ª edição Petrópolis, RJ. 1998.

BÉDARIDA, F. As responsabilidades do Historiador expert. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. (Orgs.) **Passados recompostos**. Rio de Janeiro: EDUFRJ; Editora FGV, 1998.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores. (Orgs.) **Passados recompostos**. Rio de Janeiro: EDUFRJ; Editora FGV, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMINHANDO. Revista Cuiabá: Impressão gráfica UFMT,1992.

CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de. A Geração de Instrumentos de Pesquisa em História da Educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 Anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. T.; Faria Filho, L. M.; Cynthia Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil**. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no Plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Coimbra: Editora Berthand do Brasil; Rio de Janeiro: Difel, 1990.

COVEZZI, Marinete. Teoria sociológica: princípios explicativos. Cuiabá. EdUFMT, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo Cortez: autores associados, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. Crise de identidade na universidade pública: a avaliação em questão. In: **Universidade e sociedade**, São Paulo, ANDES, ano II, n. 3, jun. 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Políticas públicas para o ensino superior no Brasil.** Rio de Janeiro: UFF, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. T.; Faria Filho, L. M.; Cynthia Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil.** 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DORILEO, Benedito Pedro. **Ensino superior em Mato Grosso.** Campinas, SP: Komedi, 2005

FAVERO, M. de L. A. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis RJ: Vozes, 1977.

FAVERO. M. de L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega de Ciências Sociais, 1975.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral.** 6ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FREITAS, Renata N. T. de B. **Veredas da memória: a conquista do ensino superior em Mato Grosso**. Cuiabá: EDUFMT, 2004.

GATTI, Décio Junior. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmas e temáticas**. In _____; ARAUJO, José Carlos Souza (Org). **Novos temas em história da educação** São Paulo: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2002.

GAZOLLA, Ana Lúcia de Almeida. **Evolução das Formas de organização da Pós-graduação Brasileira**. **Revista Discussão da Pós-graduação Brasileira**. Brasília: Ed. UNB, 1996.

GONDRA, José Gonçalves. **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro:DP&A, 2005.

GUIMARÃES, Jorge A. Pós-Graduação e pesquisa. **Revista Discussão da Pós-graduação Brasileira**. Brasília: Ed. UNB, 1996.

INEP. **Educação Superior Brasileira 1991-2004**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. (organizadores) 2006.

KRIEGER, Eduardo Moacyr. **Avaliando a avaliação da CAPES: Problemas e alternativas**. **Revista Discussão da Pós-graduação Brasileira**. Brasília: Ed. UNB, 1996.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**.Campinas, SP: ed. Unicamp, 1996.

LIMA, Eliana Martins; ROCCO, Norai R; HRDY, Elsa Rodrigues; BERTOLOZZI, Flavio. **Planos Regionais de pesquisa e pós-graduação**. In, XIX Encontro Nacional de Pró-reitores de pesquisa e Pós-graduação da IES Brasileiras [Reflexões do fórum de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação]. Rio de janeiro: Núcleo Design PUC, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior nos anos 90**. Fundação SEADE. SP. 2005

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história da instituições educativas**. Bragança Paulista –SP Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas.** In: Sousa, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Orgs) Práticas educativas, cultura escolares, Profissão docente. São Paulo: Escrituras editora. 1998.

MOTOYAMA, Shozo. **Construindo o futuro- 35 anos de Pós-Graduação da USP.** São Paulo: Editora Parma Ltda.,2004.

MULLS, Nair Costa. **A crise da universidade Brasileira.** In, XIX Encontro Nacional de Pró-reitores de pesquisa e Pós-graduação da IES Brasileiras [Reflexões do fórum de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação]. Rio de Janeiro: Núcleo Design PUC, 2003.

NOGUEIRA, Flavia. **Programa de pós-graduação em Educação da UFMT, curso de doutorado: implantação, características e dificuldades enfrentadas.** Cuiabá, UFMT 2001.

NOZAKI, Izumi. **Apresentação.** Anais Seminário de Educação 2003.Cuiabá-MT, UFMT, 2003.

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - IE/UFMT: um breve histórico. Disponível em: < http://www.ufmt.br/apg/pos_ie.html>. Acesso: 23 jan.2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Parecer.** Recurso avaliação Comissão Anped 2007. 05/10/2007. Belo Horizonte - MG.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **pós-graduação: Educação e mercado de trabalho.** Campinas SP, Papiros.1995.

OLIVEIRA, Maynara Maria C. **Apresentação.** Anais Seminário Educação 2001. Cuiabá-MT, Gráfica Centro América. 2001.

PAES, Sandra Maria Vinagre. **A tendência à subjetividade na produção científica: o caso do IE da UFMT.** Tese de doutorado. Departamento de Sociologia UNB. Brasília 2000.

PIRES, Maria Sueli. **Uma visão ampliada da pós-graduação.** In, XIX Encontro Nacional de Pró-reitores de pesquisa e Pós-graduação da IES Brasileiras [Reflexões do fórum de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação]. Rio de Janeiro: Núcleo Design PUC, 2003.

PICANÇO, Cristóvão Diniz. Expansão da Pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional. **Discussão da Pós-graduação Brasileira.** Brasília: Ed. UNB, 1996.

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Cuiabá, v.15, n.27 jan./abr. 2006

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Cuiabá, v.15, n.29 set./dez. 2006

REVISTA UNIVERSIDADE. Ano 1 – n.1 - jan./abr. Cuiabá: Imprensa universitária. 1981.

REVISTA UNIVERSIDADE. Ano 1- n. 2 - maio/agos. Cuiabá: Imprensa universitária. 1981.

REVISTA UNIVERSIDADE. Ano 1 – n.3 – set./dez. Cuiabá: Imprensa universitária. 1981.

SÁ, Nicanor Palhares. **O Programa de Pós-graduação: uma proposta de reformulação.** IN: Revista de educação Pública. N. 01 Cuiabá EDUFMT. 1992

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **A produção da história da educação na Região-Oeste: perspectivas (1992-2004).** In: GONDRA, José Gonçalves. Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.7 n. 11 jan. / jun. de 1998.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.00 n 13 jun./ dez de 1999.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, n. 16 jul./dez. de 2000.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v10, n. 18, jul./dez. 2001.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.11, n.19, jan./jun. 2002.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 11, n. 20, jul./dez. 2002.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, n. 22, jul./dez. 2003.

SÁ, Nicanor Palhares. **Carta do Editor. Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v.13, n. 23, jan./jun. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo.** Campinas SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. **História e História da educação o debate teórico-metodológico atual**. Campinas SP. Editora Autores Associados:HISTEDBR, 1998

SAVIANI, Dermeval. **A Pós-graduação em Educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas**. Revista Dialogo Educacional –v.1- n.1- p.1-95- jan./jun.2000.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Publico e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, autores Associados, 1987.

SCHWARTZMAN, Jacques. O financiamento da Pós-graduação no Brasil: algumas questões. **Revista Discussão da Pós-graduação Brasileira**. Brasília: Ed. UNB, 1996.

SILVA, Maria da Graças Martins; BERALDO, Tânia Maria Lima; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. **Educação Superior no Estado de Mato Grosso: expansão democrática?** In Revista de Educação Publica-v.14 – n. 25- Cuiabá. EdUFMT, 2005. 131-145 p.

SOUZA, Cynthia Pereira de. A educação pelas leituras de uma revista escolar. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

SPELLER, Paulo. **Apresentação**. Anais Seminário de Educação 1994. Cuiabá-MT, UFMT. 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro editora. 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: Análise interpretativa de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. FGV. 1989.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZUCCO, Cezar. Relação entre Pós-graduação e Graduação: a Pós-graduação no contexto histórico nacional. **Revista Discussão da Pós-graduação Brasileira**. Brasília: Ed. UNB, 1996.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Ministério da Educação. Ato adicional Lei n.16, de 12 agosto de 1834 . <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 05/09/2006

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 19.851 - De 11 De Abril de 1931. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 05/09/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº. 5.540, 28 de novembro de 1968. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 05/09/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 21.231, de 18 de julho de 1946. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 05/10/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 10/11/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.881-A. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 15/12/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI nº5.539 de 1968. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 15/12/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 465/969. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 05/08/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 977/65, de 03 de dezembro de 1965. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 05/05/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 77/69, de 7 de fevereiro de 1969. <<http://www.senado.gov.br/> acesso em 05/05/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 22/10/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 1998. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 22/10/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 1999. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 05/06/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 2000. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 07/07/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 2001. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 21/08/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 2002. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 22/08/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 2003. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 15/08/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação trienal 2004. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 15/08/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 2004. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 02/09/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 2005. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 22/09/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação 2006. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 22/09/2007.

CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação Trienal 2006. <<http://www.capes.gov.br/> acesso em 22/10/2007.

Políticas do Instituto de Educação 2006-2010. UFMT.. <<http://www.UFMT.br/> acesso em 05/10/2006.

Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMT 2005-2010. <<http://www.UFMT.br/> acesso em 05/10/2006.

FONTES HISTÓRICAS

ACOMPANHAMENTO DE DISCIPLINA – “Pesquisa em Ciência da Educação”. Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá Início: 11/03/2003 – Cuiabá – 2003/01 PPGE/UFMT/GEM n.08

CONSEP. REGIMENTO INTERNO. Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. 1988.

CONSEP. REGIMENTO INTERNO. Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. 2005

DIÁRIO DE CLASSE. Mestrado em educação Disciplina: Seminário Avançado I: História da Educação Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá Início: 11/03/2003 –Cuiabá – 2003/01. PPGE/UFMT/GEM n.011

FLUXO DE ALUNOS DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PÚBLICA/UFMT – 1988 a 1996. PPGE/UFMT/GEM n. 01

FLUXO DE ALUNOS DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DA UFMT – 1994 a 1996. PPGE/UFMT/GEM n.02

INDICADORES DE FUNCIONAMENTO E DESEMPENHO DO CURSO. Diretoria de Avaliação Nível: Mestrado (DAV); Sistema de Acompanhamento da pós-graduação Brasileira. Ano: 1993. PPGE/UFMT/GEM n.03

INDICADORES DE FUNCIONAMENTO E DESEMPENHO DO CURSO NÍVEL: MESTRADO/DOUTORADO. Diretoria de Avaliação (DAV); Sistema de Acompanhamento da Pós-graduação Brasileira. Ano: 1993. PPGE/UFMT/GEM n. 03.a.

PARECER INTERNO. Resposta aos pareceres da CAPES. 1989 n.01

PARECER INTERNO. Resposta aos pareceres da CAPES. 1989 n.02

PARECER FAVORÁVEL AO PROGRAMA, ACRESCENTANDO DUAS ORDENS DE SUGESTÕES. s/n. 1989. PPGE/UFMT/GEM n. 01

PARECER SUGERE NÃO INSTALAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO. 1989 PPGE/UFMT/GEM 02.

PARECER ENUMERA “OBSERVAÇÕES DE CARÁTER IRRESTRITIVO”. S/D. PPGE/UFMT/GEM n. 03.

PARECER EMITIDO PELOS CONSULTORES “AD HOC” QUE SE MANIFESTARAM DESFAVORAVELMENTE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO CURSO EM PAUTA (DOUTORADO). Ano: 1996 PGE/UFMT/GEM n.04

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO. PPGE/IE/GEM n. 13

PROJETO IMPLANTAÇÃO CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM DE METOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL. 1979 PPGE/IE/GEM. n. 8.

PROJETO IMPLANTAÇÃO DOS NUCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. 1978. PPGE/IE/GEM n. 11.

PROJETO IMPLANTAÇÃO DOS NUCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UFMT. 1978. PPGE/IE/GEM n. 12.

PROJETO Mestrado em Educação 1983. PPGE/IE/GEM. Arquivo do PPGE/UFMT.

PROJETO Mestrado em Educação 1986. PPGE/IE/GEM. Arquivo do PPGE/UFMT n 01.

PROJETO Mestrado e Doutorado em Educação 1993. Arquivo PPGE/UFMT/GEM n. 15.

RELATÓRIO 1989- MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.01. Ano 1989.

RELATÓRIO1990- MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.02. Ano 1990.

RELATÓRIO 1991 - MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.03. Ano 1991.

RELATÓRIO 1992 - MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.04. Ano 1992.

RELATÓRIO 1993 – MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.05. Ano 1993.

RELATÓRIO 1994 -MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.06. Ano 1994.

RELATÓRIO 1995 - MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.06. Ano 1995.

RELATÓRIO 1996 - MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação.. Relatórios. PPGE/IE/GEM n.07. Ano 1996.

RELAÇÃO DE CANDIDATOS APROVADOS NA PROVA DISSERTATIVA. Cuiabá – novembro/1997. PPGE/UFMT/GEM n.04

RELATÓRIOS ANUAIS n. 21. PPGE/UFMT 1992.

RELATÓRIO DE IMPLANTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UFMT Campus Cuiabá. Relatora Bernadete A. Gatti. Coordenadora do Comitê Assessora da Área de Educação do CNPq. 1992.

RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE CREDENCIADO, POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM TITULAÇÃO. Cuiabá – 1998/1999/2000. PPGE/UFMT/GEM n.05

RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE CREDENCIADO, POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM TITULAÇÃO. Cuiabá – 2001. PPGE/UFMT/GEM n.06

RELAÇÃO DE ALUNOS POR DISCIPLINA. Cuiabá – 1999/1 PPGE/UFMT/GEM n.07

RELAÇÃO DE ALUNOS E RESPECTIVOS ORIENTADORES. Cuiabá – 2003/01 PPGE/UFMT/GEM n.09

Relação de alunos e respectivos orientadores e notas. Cuiabá – 2003/01 PPGE/UFMT/GEM n.10

RESOLUÇÃO Nº. CD 008/87. Cuiabá, 13 de fevereiro de 1987. Considerando os estudos constantes do Processo nº. 23108.0011069/86 – DV – 008/87, a presente resolução possui o objetivo de apresentar as conclusões dos trabalhos das

Comissões de “Operacionalização e Implantação do Mestrado”.
PPGE/UFMT/GEM n 01

RESOLUÇÃO Nº. 017/87 – CONSEPE Considerando a criação do curso de Mestrado em Educação Pública, conforme a Resolução nº. 008/87 e 003/87 – CONSEPE, a presente resolução possui um caráter informativo, estabelecendo os objetivos do cursos de Mestrado em Educação no IE/UFMT. PPGE/UFMT/GEM n. 02

ENTREVISTAS

A. Depoimento. 02/10/2006. Entrevistadores: Fátima Maria Melo Barbosa Tibaldi ; Liana Deise da Silva; Maria José Batista da Silva; Prof.Dr^a. Prof.^a Marlene Gonçalves .

B. Depoimento. 27/07/2007. Entrevistadores: Fátima Maria Melo Barbosa Tibaldi ; Liana Deise da Silva; Maria José Batista da Silva.

C. Depoimento. 23/003/2007. Entrevistadores: Fátima Maria Melo Barbosa Tibaldi; Liana Deise da Silva; Maria José Batista da Silva.

D. Depoimento. 22/02/2007. Entrevistadores: Fátima Maria Melo Barbosa Tibaldi; Liana Deise da Silva; Maria José Batista da Silva.

E. Depoimento. 20/07/2006. Entrevistadores: Fátima Maria Melo Barbosa Tibaldi ; Liana Deise da Silva; Maria José Batista da Silva; Prof.Dr^a. Prof.^a Marlene Gonçalves

F. Depoimento. 07/08/2006. Entrevistadores: Fátima Maria Melo Barbosa Tibaldi; Liana Deise da Silva; Maria José Batista da Silva; Prof.Dr^a. Prof.^a Marlene Gonçalves.

ANEXOS

PARECER N.º. 977 CES, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1965.

Conselho Federal de Educação (CFE), Câmara de Ensino Superior (CESu).

Definição dos cursos de Pós-Graduação.

Parecer n.º. 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65. - O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do Sr. Ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão de que trata o artigo citado. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal "está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes." Ressalta, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, "serve-se desse termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados". Daí concluir que "tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária". Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O Sr. Ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que " o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa". Aliás, o aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas ainda indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-

graduação. Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, "equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana", fixando o Conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que "tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado, deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho".

Como se vê, o que nos propõe o Sr. Ministro importa, não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a Lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do Sr. Ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

ORIGEM HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação - o nome e o sistema - tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o college como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõe hierarquicamente : o undergraduate e o graduate. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no college conduzindo ao B. A. e ao B. Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do college visando os graus de Mestre o Doutor. A grande Cyclopedia of Education, editada por Paul Monroe nos começos deste século definia pós-graduado como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o college; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações das universidade americana nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1.876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da creative scholarship. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. John, em seu livro Graduate Study Universities and Colleges in United States, o movimento pela pós-graduação "representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A Graduate School é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã". Com efeito, correspondendo os estudos realizados no college americano aos do Ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D., doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia.

Inspirando-se nesta faculdade, a Graduate School, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a Universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o scholar, se treinam os docentes dos cursos universitários.

NECESSIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO.

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria anti-econômico e anti-pedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender o número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isto não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (Documenta, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível desses cursos. Não se trata, portanto, de

transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os termos de graduação e pós-graduação o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o Prof. Gilbert Varet comentado as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um doutorado novo que se prepara em dois ou três anos, não mais na solitude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto de terceiro ciclo, habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim

oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos post doctoral.

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados afim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-

graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

CONCEITO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*.

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

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. Não se compreenderia, por exemplo, a existência da

universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a Graduate School, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento.

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos, a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da Medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação *sensu stricto* confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica scholarship.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

UM EXEMPLO DE PÓS-GRADUAÇÃO: A NORTE AMERICANA

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de

análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo college, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (Graduate School ou Graduate Faculty, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (M. A. ou M. S.) e de Doutor (Ph. D., Philosophiae e Doctor).

Mestrado e Doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (Master of Arts), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do trivium a quadrivium, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessariamente o M. A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja Graduate School opera quase que exclusivamente com programa de doutorado. Em certas profissões, como a de Medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em Cirurgia. Numa mesma Universidade há Departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na Graduate Faculty da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o Doutorado em Anatomia, Bioquímica, Farmacologia, Patologia, Fisiologia, Microbiologia, todas como se vê, matérias do ciclo básico de Medicina.

O título de Mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas tem sua origem, como grau acadêmico na Universidade Medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (Decreto ou Civil) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de Mestre no ato solene

da inceptio, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, na universidade medieval os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da Idade Média os professores da Faculdades, ditas superiores, tendeu a assumir o título de Doutor em substituição ao de Mestre, ficando este para a Faculdade das Arte.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de Mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje, no mundo anglo-saxônico. Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de Bacharel numa destas Universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da Universidade ou de um Colégio) por um prazo de vinte e um período de estudos. Nas Universidade escocêsas o M. A. é o grau concedido ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de Mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado *Masters Degree in cursu*. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M. A. para obtenção do qual se exigem, cursos e exames, tornando-se ele um grau inferior ao Ph. D.

Ultimamente, segundo acentua Walter S. Eells no seu livro *Degrees in Highes Education*, muito se tem discutido sobre a significação e valor do Mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-Graduação tem se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau de Mestre. Discute-se por exemplo, se o M. A. é um grau final, com autonomia funcional ou apenas uma etapa no caminho para o Ph. D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do College; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph. D. deve ser o atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M. A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph. D. Nos Estados Unidos o grau de Mestre é de grande utilidade

como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o Mestrado em Engenharia, Arquitetura ou Ciências da Administração Pública ou de Empresas. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o Mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph. D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos, de Professor sem o doutorado. De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração de cursos e métodos empregados. O doutorado norte-americano representa muito mais que a defesa de uma tese. Doutorado e Mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teoricamente se requer um ano para o M. A. e dois anos para o Ph. D.. Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da matéria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os graus. Por este ano de residência entende-se a freqüência regular aos cursos pós-graduados com a obtenção dos respectivos créditos. Muitas vezes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de Columbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstancias especiais quando recomendadas pelo Departamento.

Estudo publicado em 1.951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph. D. em ciências de 1.936 a 1.948, o tempo médio decorrido entre o Bacharelado e o grau de Doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dispendendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos, variando de 19 a 65 ano.

Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph. D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, freqüentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de teses.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidade para universidade e, até mesmo, de departamento para departamento na

mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao Doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a universidade Jonhs Ropkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinquenta.

Normalmente os cursos de Mestrado e Doutorado compreendem uma Área de concentração (major) à escolha do candidato e matérias conexas (minor). No caso do Ph. D. a exigência da tese é universal, enquanto para o M. A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tirado de nossa especialidade descrevendo, em suas linhas gerais, os requisitos necessários ao M. A. e Ph. D. em

filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta Universidade o estudante tem a escolha entre dois M. A. de Filosofia: um M. A. especializado, para aquele que tem a intenção de dedicar-se à Filosofia e projeta preparar, em seguida, o doutorado; e um M. A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que tem o propósito de aplicar os seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da Filosofia propriamente dita.

Para obter o M. A. especializado em Filosofia o aluno deve submeter-se a três exames, aos quais se acrescenta a prova de língua estrangeira: a) um exame preliminar eliminatório sobre quatro domínios da Filosofia, indicados pelo Departamento; b) um grande exame sobre o domínio de opção; c) um exame sobre campo conexo estranho à Filosofia. No que se refere ao Ph. D., o candidato além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter-se a: a) um exame preliminar obrigatório escrito sobre quatro domínios da Filosofia estabelecidos pelo Departamento, assim como sobre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acordo com o seu diretor de estudos; b) um grande exame (comprehensive examination) em três partes: prova escrita sobre a especialidade de opção, prova oral sobre a história da Filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo; c) um exame oral final sobre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa. Para o M. A. especializado exige-se dissertação que demonstre aptidão para a pesquisa; para o M. A. geral basta um ensaio "organizando e interpretando dados relativos a um problema geral". "Quanto ao Ph. D. é necessário o preparo de tese que constitui "contribuição de conhecimentos novos sobre um tema aprovado pelo Departamento".

De certo que esses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os Departamentos afim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática da pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph. D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla

extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

A PÓS-GRADUAÇÃO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES.

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de Diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a Lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos mostrar com a análise do art. 69 onde se distingue três grandes categorias de cursos:

a) - de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) - de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma.

c) - de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que nos permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, a maneira de espécie de que o gênero é o curso. existe assim uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos

de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação *sensu stricto* tal como a definimos nesse trabalho.

Em segundo lugar, corroborando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matrículas nos cursos de graduação, o diploma destes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar de cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos da mesma expressão: "abertos (os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...". Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: "abertos a candidatos...", omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar essa omissão como fortuita e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula toda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo nos casos dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se desse modo que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poderia observar-se que não requer além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme os casos concretos, ecidissent da conveniência e da forma de seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir status especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples

especialização. Se esta interpretação é exata parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que trata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação *sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico.

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Somente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal, nos termos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

A PÓS-GRADUAÇÃO E O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO.

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o Conselho dispõe, agora, de poderes para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégio não seria o caso de invocar o art. 70 da L.D.B. para submeter os cursos pós-graduados à regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e determinar-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? O controle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de *accreditation*. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria

dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre Doutor.

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira - essencial à renovação de nossa universidade seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho.

Propõe o Sr. Ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das Universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do Conselho. Considerada a proposta do ponto de vista legal, verifica-se que, tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério nenhum dispositivo existe que autoriza restringir a pós-graduação às universidades. O caput do art. 69 é bastante claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por ele discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação, etc. Por outro lado, se é verdade que em muitos setores da pesquisa científica somente a Universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A faculdade de filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores da ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teoricamente em condições de atuar satisfatoriamente no campo da pós-graduação. E se submetemos os cursos pós-graduados ao reconhecimento do Conselho poderá ele fixar normas para o funcionamento desses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, apresenta as condições exigidas.

DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO MESTRADO E DOUTORADO.

Cabe nos agora, atendendo à solicitação do Sr. Ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Entendemos que se trata de caracterizar estes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial à toda pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Em primeiro lugar, de acordo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escalonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas objeções, surgidas, entre nós, contra o título de Mestre. A alegação, tantas vezes invocada, de que esse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demonstra e a própria natureza desses estudos aconselha não vemos porque teríamos escrúpulo em adotar a designação de Mestre se, como bem acentuou o Conselheiro Rubens Maciel não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vem adotando, com êxito, o título de Mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração uniforme e invariável julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias afim de que o aluno possa exercer opção orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigidos para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema, que aliás, já vem sendo adotado no curso de mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencionada para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para os seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais,

calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

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

Embora o mestrado e o doutorado represente um escalonamento da pós-graduação, esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em Medicina.

Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph. D., ou seja, *Philosophiae Doctor*, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph. D. em Física, Sociologia, Letras, Biologia, etc. ou em Filosofia propriamente dita. Na França cobrindo toda área das ciências e Humanidades, temos o *Docteur ès Sciences* e o *Docteur ès Lettres* equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na *Faculté des Sciences* e na *Faculté des Lettres* (hoje *Faculté des Lettres et Sciences Humaines*). Na Alemanha, além do *Dr. Philosophiae* relativo às diversas seções da Faculdade de Filosofia, existe o *Dr. Rerum Naturalium*, que abrange o campo das ciências naturais ou exatas, o *Dr. Rerum Politicarum*, que compreende o campo das ciências sociais e econômicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais.

Se atendermos a que a nossa Faculdade de Filosofia cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um de seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph.D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objeto de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos

diferentes tipos de conhecimento aconselhariam a solução cômoda do Ph. D. Considerando-se, todavia, que esse título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de São Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar o Ph. D. A dicotomia doutor em ciências e doutor em letras suscita várias dificuldades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessas categorias, desde que não possuímos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria ao abrigo de toda objeção em matéria de classificação das ciências. Como é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc.

No que concerne ao Mestrado deparam-se-nos idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão Mestre das Artes (M. A.) uma vez que o termo Artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de artes liberais, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justifica-se o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

A luz da doutrina aqui exposta sobre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis:

1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.

2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.

3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.

4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.

5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.

6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.

7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.

8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.

9) Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.

10) O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.

11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.

12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.

13) Nas Universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.

14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.

15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.

16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.

(aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da C. E. Su

Newton Sucupira, relator.

Clóvis Salgado,

José Barreto Filho,

Maurício Rocha e Silva,

Durmeval Trigueiro,

Alceu Amoroso Lima,

Anísio Teixeira,

Valnir Chagas e

Rubens Maciel.

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](#)