



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELI TAVARES

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL:
DESAFIOS DE FLEXIBILIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DOS ANOS FHC
(1995-2002)**

**DOURADOS-MS
2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Faculdade de Educação

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL:
DESAFIOS DE FLEXIBILIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DOS ANOS FHC (1995-
2002)**

*Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal da
Grande Dourados, por Danieli Tavares, sob a
orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.*

**DOURADOS-MS
2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

378.1553 Tavares, Danieli
T231p A pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul : desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995-2002). / Danieli Tavares. – Dourados, MS: UFGD, 2010.
139f.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. História da Educação 2. Política educacional 3. Pós-Graduação em Educação I. Título.

DANIELI TAVARES

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL: DESAFIOS
DE FLEXIBILIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
DE EXPANSÃO DOS ANOS FHC (1995-2002)**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos/ FAED - UFGD
Presidente da comissão e orientador

Profa. Dra. Silvia Andrade Helena de Brito /FCHS - UFMS
Titular da Banca

Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil/ FAED - UFGD
Titular da Banca

**DOURADOS - MS
2010**

Dedico este trabalho aos participantes que lutam por uma reformulação da pós-graduação em educação coesa no estado de Mato Grosso do Sul em defesa de uma educação superior de qualidade.

*Para quem não analisa, o passado vem, muitas
vezes, se perder, se mostrar num presente
inteiramente presente e aparentemente dado, ou em
um bloco anacrônico e fora de uso.
(Lefebvre)*

AGRADECIMENTOS

Para realizar a pesquisa foi preciso um tempo que necessitou de muitos encontros: com os livros, com os documentos, com instituições, programas e pessoas que quero ressaltar:

- * O Reinaldo dos Santos, professor e orientador, por desfrutar de sua amizade e participação na pesquisa.
- * As professoras Silvia Helena Andrade de Brito e Nilce Aparecida de Freitas Fedatto pelas críticas que me fizeram crescer e pela partilha de generosidade.
- * A professora Dirce Nei Teixeira de Freitas pelas aulas magistrais. As discussões foram chaves para a concretização desse trabalho.
- * As colegas de curso Hagrayzs, Míria, Larissa e Luciana pelo oferecimento de material de pesquisa e espaço para falarmos sobre nossas angústias.
- * A Jaqueline, secretária do PPGEd/UFMS, pela atenção e receptividade ao Programa da UFMS.
- * A minha família, que não entende muito bem o que estou fazendo, mas sempre me apoiou.
- * O PPGEd/UFMS que autorizou visita e acesso ao arquivo para a realização desse estudo.
- * A CAPES que investiu na pesquisa.

RESUMO

Neste trabalho analisamos a pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul, inserida no contexto da política de expansão do governo FHC, no período de 1995 a 2002. O estudo em questão foi desenvolvido a partir dos documentos produzidos pelo Conselho Federal de Educação, pelo Fórum de Coordenadores da região Centro-Oeste, norteadores da pós-graduação, e por meio dos arquivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, em Campo Grande. Relacionando as dimensões nacional e local, as perspectivas expansivas do sistema de pós-graduação nacional, as dificuldades regionais, os momentos de proposição e de implementação de políticas educacionais, discutimos a relevância atribuída à flexibilização e inserção social dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMS e UCDB nos anos 1990, no contexto das políticas para o setor no período. A partir da análise das fontes documentais, dados estatísticos e da coleta de dados realizada no PPGEd da UFMS, foi questionada a coerência da “flexibilização” dos currículos e programas como sua inserção social na região e no cenário nacional. Apontamos os reflexos da política expansiva nos desafios enfrentados pela pós-graduação em educação em MS, bem como pelos reclamos dos programas. Explicitamos o significado que a “flexibilização” e a inserção social da pós-graduação em educação estudada adquire no estado e as noções de campo científico, região e poder no referencial de Bourdieu. Concluimos que, na interseção nacional e local, engendra-se um movimento dialético e de forças simbólicas no qual se consubstanciam movimentos de adesão e resistência à política nacional para a pós-graduação, consistindo este em possibilidade e limite da efetividade dessa política no espaço local.

Palavras - chave: História da Educação, Política Educacional, Pós-Graduação em Educação

ABSTRACT

In this paper we analyzed the Post-Graduate in Education in Mato Grosso do Sul, inserted in the context of the expansion politics FHC government, in the period of 1995 to 2002. This study was developed from documents produced by Federal Council of Education, by Forum of Coordinators of the Midwest that guided the Post-Graduate study, and through the files of the Post-Graduate Program in Education of UFMS in Campo Grande. It links the national and local dimensions, the prospects of expanding system of national graduation, the regional difficulties, the proposition moments and educational policies implementation; we discussed the importance given to the flexibilization and social inclusion of the Post-Graduate Education UFMS and UCDB in the 1990s, in the policies context for the sector in the period. From the analysis information sources, statistics and collection data made in PPGE of UFMS, it was questioned the consistency of "flexibility" of the curriculums and programs as their social integration in the region and on the national scene. We point out the effects of the expanding policy in the challenges faced by the Post-Graduate in Education in MS, as well as by the claims of the programs. It was explained the meaning that the "flexibilization" and the inclusion of the Post-Graduate in Education acquires in the state and the basics of scientific field, area and power in Bourdieu's reference. We conclude that, at the national and local intersection creates a dialectical movement symbolic which are consolidated in movements of adhesion and resistance to the national policy graduate, consisting in this possibility and the limit of effectiveness of this policy in the local space.

Key-words: History of Education, Educational Policy, Post-Graduate in Education

RESUMEN

En este trabajo analizamos la post graduación en educación en “Mato Grosso do Sul”, inserta en el contexto de la política de expansión del gobierno FHC en el periodo de 1995 a 2002. El estudio en cuestión fue desarrollado a partir de los documentos producidos por el Consejo Federal de Educación, por el Foro de Coordinadores de la región Centro-Oeste, norteadores de la post graduación y por medio de los archivos de post graduación en educación de la UFMS, en Campo Grande. Relacionando las dimensiones nacionales y locales, las perspectivas expansivas del sistema de post graduación nacionales, las dificultades regionales, los momentos de proposición e de implementación de políticas regionales, discutimos la relevancia atribuida a la flexibilización e inserción social de los programas de post graduación en educación de la UFMS y UCDB en los años 1990, en el contexto del sector para las políticas en el período. A partir del análisis de las fuentes documentales, datos estadísticos y de la recolección de datos realizada en el PPGEd de la UFMS, fue cuestionada la coherencia de la “flexibilización” de los currículos y programas, como su inserción social en la región y en el escenario nacional. Apuntamos los reflejos de la política expansiva en los desafíos enfrentados por la post graduación en educación en MS, como también por los reclamos de los programas. Explicitamos el significado que la “flexibilización” y la inserción social de la post graduación en educación estudiada adquiere en el estado y las nociones de campo científico, región y poder en el referencial de Bourdieu. Llegamos a la conclusión que en la intersección nacional y local, engendrarse un movimiento dialéctico y de fuerzas simbólicas en la cual se conjugan movimientos de adhesión y resistencia a la política nacional para la post graduación, consistiendo este, en posibilidad y limite de la efectividad de esa política en el espacio local.

Palabras-clave: Historia de la Educación, Política Educacional, Postgrado en Educación

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Concentração de PPGEd da região Centro-Oeste nas diferentes dependências administrativas.....	48
Gráfico 2 - Crescimento de Programas de Pós-Graduação na região CO - 1996/2007.....	57
Gráfico 3 - Programas de Pós-Graduação por organização acadêmica em MS - 2009.....	60
Gráfico 4 - Programas de pós-graduação distribuídos na região CO – 2009	61
Gráfico 5 - Dissertações defendidas no PPGEd da UCDB no período de 1996-2002.....	69
Gráfico 6 - Dissertações defendidas no PPGEd da UFMS no período de 1996-2002	70
Gráfico 7 - Dissertações inseridas no tema políticas educacionais em relação as defesas no período de 1995 a 2002 - PPGEd/UFMS	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Programas de pós-graduação distribuídos na região Centro-Oeste.....	46
QUADRO 2 – Conceito dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região CO.....	47
QUADRO 3 – Programas distribuídos entre capital e interior do estado de MS	58
QUADRO 4 - Programas de pós-graduação por instituição – MS – 2009.....	59

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Concentração de cursos de pós-graduação nas regiões brasileiras.....	45
TABELA 2 – Conceito dos programas de pós-graduação- MS – 2009.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AGCS** - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
- ALCA** - Área de Livre Comércio das Américas
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPG** – Associação Nacional de Pós-Graduação
- BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAs** - Comitês Assesores
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CME** - Comissão de reestruturação do Curso de Mestrado em Educação para os Professores
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CO** – Centro-Oeste
- COPPE** - Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
- CTC** – Comitê Técnico Científico
- DOU** – Diário Oficial da União
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FINEP** - Financiadora de Estudos e Projetos
- FORPROP** - Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- GTRU** - Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária
- GTs** – Grupos de Trabalho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- ITA** - Instituto Tecnológico da Aeronáutica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE** - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Mato Grosso do Sul
- Nafta** - Acordo de Livre Comércio da América do Norte

NC – Núcleo Comum
NE - Núcleo Específico
NT – Núcleo Temático
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCN – Proposta de Cursos Novos
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PG – Pós-Graduação
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE_d - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEs – Programas de Pós-Graduação em Educação
PPGs - Programas de Pós-Graduação
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UCB - Universidade Católica de Brasília
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UCGO – Universidade Católica de Goiás
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB – Universidade de Brasília
UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO DO REGIME MILITAR AO GOVERNO FHC: DESTAQUES PARA A REGIÃO CENTRO-OESTE.....	14
1.1 As políticas públicas de educação e a pós-graduação em educação: limites e imprecisões.....	15
1.2 A pós-graduação no Brasil e as políticas de expansão	18
1.3 A pós-graduação no Governo FHC: entre reformas, regulação e flexibilização.....	32
1.4 A pós-graduação em educação no Brasil: desafios para a região Centro-Oeste.....	42
CAPÍTULO II – A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO DOS ANOS 1990	51
2.1 Programas de pós-graduação em educação no Brasil	52
2.2 Programas de pós-graduação em MS no contexto dos aspectos da realidade da região Centro-Oeste	55
2.3 Programas de pós-graduação em educação no MS	63
2.4 Cruzamentos e interfaces para a pós-graduação em educação em MS.....	75
CAPÍTULO III – DESAFIOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MS: ANÁLISE DA FLEXIBILIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS PROGRAMAS	80
3.1 Flexibilização e sistematização da pós-graduação brasileira: um olhar para os PNPGs	81
3.2 Flexibilização e reestruturação da pós-graduação em educação em MS	83
3.3 Em busca de inserção social e novos contextos: reclamos da pós-graduação em educação	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou investigar a pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul no contexto da política para a pós-graduação no governo FHC (1995-2002), com destaques para o processo de expansão e regionalização da pós-graduação no país.

O tema da dissertação aqui apresentada foi se constituindo durante a realização do Curso de Mestrado em Educação oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. O Projeto de Pesquisa inicial aprovado no Processo Seletivo do Mestrado em Educação objetivava descrever o *status* de cientificidade da Pedagogia nos debates dos periódicos da Revista Brasileira de Educação (RBE), em números do período de 1995 a 2000, com vistas a realizar o ‘estado da arte’. Depois de cursado um semestre de disciplinas, o objeto de investigação foi avaliado em comum acordo com o orientador e alterado para a investigação da pós-graduação em educação no estado. Deixamos de investigar as representações sobre o Curso de Pedagogia expressas na RBE para investigarmos os Cursos de Mestrado em Educação que constituem a pós-graduação em educação no estado de MS, focando a expansão do setor no Brasil e sua instalação no estado. A “lapidação” do objeto não parou por aí. Após a qualificação, ocorrida em outubro de 2009, frente às sugestões da banca de qualificação e ao já produzido no texto até aquele momento, pensamos em investigar a pós-graduação em educação *stricto sensu* em MS no contexto das políticas de expansão para a pós-graduação; prioritariamente em nível de mestrado em decorrência do período FHC demarcado na pesquisa.

A periodização da pesquisa se inicia com o primeiro mandato da presidência de FHC, ou seja, segunda metade dos anos 1990, período referente à introdução da sistemática de avaliação CAPES na pós-graduação, marco da etapa atual da pós-graduação.

Foi então que os objetivos da pesquisa foram colocados na tela dos desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul, nos marcos do governo FHC, no entanto, no âmbito da reforma do Estado, da Educação e da ausência de implementação de um IV PNPG que orientasse a pós-graduação na década de 1990.

Explicitamos que no estado de Mato Grosso do Sul somam-se quatro programas de pós-graduação em educação. O primeiro a surgir foi o programa de Mestrado em Educação da UFMS em Campo Grande, aprovado em 1988; posteriormente o programa da UCDB em Campo Grande, aprovado em 1992; o programa da UFGD em Dourados, aprovado em 2007; e, o programa da UFMS em Corumbá, aprovado em 2008. No entanto, como o período de investigação nesta pesquisa abrange os anos de governo FHC, portanto de 1995 a 2002, tomaremos os dois primeiros programas surgidos no estado, no caso o PPGEd da UFMS e o PPGEd da UCDB, como base empírica de reflexão sobre a pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul.

Para a realização da investigação foram percorridos quatro temas co-relacionados à pós-graduação em educação: a expansão, a regionalização, a flexibilização e a inserção social. Estes dois últimos se constituíram como elementos de análise.

O movimento de reflexão sobre a pesquisa seguiu o percurso dos temas abordados no texto fundamentados no construto teórico de Pierre Bourdieu, pelos supostos que a pós-graduação em educação faz parte do sistema educacional; que a política educacional, como toda política pública, é construída como resultado da ação humana, ou seja, é definida e implementada em estreita articulação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual emerge e, portanto, sofre as influências dos embates políticos, dos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes, como afirmam Azevedo e Santos (2009).

Essa pesquisa foi desenvolvida fundamentada na leitura de documentos oficiais que tratam, especialmente, da institucionalização de indicadores e critérios que constituem a base dos Programas e Cursos Acadêmicos na Área de Educação, sendo necessário, para maior consistência de análise, pesquisa de cunho documental e bibliográfico, contemplando textos sobre a pós-graduação e a pesquisa em educação, a Reforma do Estado brasileiro e da

Educação; a presença de organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras; a educação no contexto da crise do Estado e do governo FHC; as políticas de avaliação da educação superior, com destaque para a pós-graduação e para os programas de pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul inseridos nesse contexto.

Pensar a pós-graduação no contexto dos anos de governo FHC significou considerar a política de expansão e avaliação da pós-graduação integrante e resultante da política educacional, reestruturada a partir da Reforma do Estado brasileiro iniciada em 1995, a qual foi amplamente imbuída da lógica capitalista contemporânea.

A construção dos temas ou eixos que integram os capítulos, como expansão, regionalização, flexibilização e inserção social dos programas foram discutidos a partir dos textos de Azevedo e Santos (2007), Bittar (2005), Silva (2008) e Cassiano Silva (2009), sobretudo quanto aos aspectos que tangem a temática flexibilização. O termo flexibilização aparece nos documentos e artigos selecionados que tratam sobre o sistema de pós-graduação no país como também nas noções da Sociologia da Educação de Bourdieu, apontadas por Nogueira e Nogueira (2006) como noções que possibilitam uma apropriação, senão uma releitura dos conceitos e concepções que contribuem o pensar e repensar a pesquisa, com o desafio de avançar nas discussões.

Entretanto, referente aos temas imbricados à pós-graduação brasileira, de um lado, regulamentação, sistematização e controle; de outro, flexibilização, apresentamos no texto os documentos a partir da década de 1960 como o Parecer 977/65 e os três primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).

O Parecer nº. 977/65 do Conselho Federal de Educação, aprovado em três de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira, representa o marco legal e inaugural da pós-graduação *stricto sensu* no país. A partir desse marco regulatório, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1966. Em 1969, regulamentou-se a implantação da pós-graduação no Brasil pelo Parecer nº. 77, também relatado pelo conselheiro Newton Sucupira, a exemplo do anterior.

Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou que se chegasse à situação do final da década de 1990, de Reforma do Estado, Reforma da Educação.

A pós-graduação em educação no Brasil (como de outras áreas) no final da década de

1990 refletiu uma das preocupações mais presentes não somente nos planos nacionais vigentes até 1989, como também nas propostas e perspectivas elaboradas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), a qual se pautava adequação dos Programas aos aspectos da regionalidade.

E quando refletimos sobre essa história, ou ainda, sobre as políticas para a pós-graduação que compõem a história, algumas questões que integram o fazer pesquisa reaparecem com maior intensidade, como: Qual a relação entre pós-graduação e pesquisa? O que se discute sobre a história e o desenvolvimento da educação no campo da pesquisa? Qual a finalidade esperada da pós-graduação em educação: a de ser, prioritariamente, *locus* de produção do conhecimento e de formação de pesquisadores? Como ocorreu o processo de avaliação dos programas de pós-graduação da área de educação de 1998 a 2004? O que está em jogo: a avaliação ou a disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio? Quais as prioridades da política de financiamento?

São perguntas, questionadoras dos muitos desafios enfrentados pela região Centro-Oeste do país, que surgiram no contato com o tema e representam pistas e reflexões de possíveis pesquisas que precisariam ser discutidas em outros estudos.

Essas questões elencaram temas extensamente debatidos, estruturados, como referencia o texto “Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd (RBE, 2007)” de Sandra Zákia Sousa e Lucídio Bianchetti, nos seguintes eixos: retrospectiva da criação e atuação da ANPEd; cenário da educação no tempos atuais (primeira década do século XXI); vicissitudes e desafios para a pesquisa em educação e a pós-graduação no Brasil. No debate, esses eixos foram desdobrados, ganhando destaque as seguintes temáticas: criação da ANPEd, constituição e expansão da pós-graduação em educação; relação pós-graduação, pesquisa e formação; dinâmica interna de funcionamento da associação e relacionamento com instâncias do governo, grupos da sociedade civil e outras associações; indicação de possibilidades de consolidação ou ampliação de iniciativas da ANPEd.

São questões centrais para todos os que fazem pesquisa educacional e foram apreendidas a partir de uma revisão bibliográfica realizada no início dessa pesquisa em sessões de depoimentos, documentos e artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista Educação & Sociedade no período de 2005 a 2007, os quais aprofundam a discussão, levantam reflexões sobre o tema e indicam como a pesquisa aqui apresentada se

insere nas discussões de estudos já realizados.

O texto de Menga Lüdke “Influências cruzadas na constituição do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil”, publicado na sessão depoimentos da RBE em 2005, foi originado em entrevista concedida a Lucídio Bianchetti, em meados de 2004, sobre o processo de orientação de mestrandos e doutorandos, tema de sua pesquisa na época. Estimulada e honrada pelo convite da RBE em número comemorativo dos 40 anos de pós-graduação brasileira, Lüdke (2005) esclarece que não se tratava do produto de uma pesquisa, mas da exposição franca de como a autora via e sentia as influências sofridas por incipientes programas, como foram reagindo a essas influências dentro do quadro de fatores específicos do contexto brasileiro, desenvolvendo e integrando um sistema próprio.

O texto “40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas” produzido pela presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) Betânia Leite Ramalho, publicado na sessão documentos da RBE em 2006, se trata de um discurso pronunciado na abertura da 28ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 16 a 19 de outubro de 2005, na qual Ramalho questiona a pesquisa em educação e alerta para os encaminhamentos a serem feitos na programação do evento, para o fim de repercutir nos diferentes espaços e instâncias da associação.

O artigo de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves “A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer” foi publicado na Revista Educação & Sociedade em 2006 e produzido a partir do artigo publicado por Moraes e Kuenzer, também na Revista Educação & Sociedade, sobre questões da pós-graduação em educação. Alves e Barbosa (2006) discutem a história e o desenvolvimento da educação como campo de pesquisa a partir das múltiplas contribuições possíveis ao referenciar aspectos diferentes e mesmo contraditórios aos abordados no texto com o qual dialogam.

“O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas”, artigo de José Silvério Baía Horta e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005) apresenta que o modelo introduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para avaliar a pós-graduação brasileira no biênio 1996-1997 consolidou-se nos triênios subsequentes, aprofundando mudanças na concepção e no direcionamento das políticas para esse nível de ensino no país.

O artigo de Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes intitulado “Temas e tramas na pós-graduação em educação” foi organizado em duas partes. Na primeira, as autoras retomam alguns pontos da história da pós-graduação no país e apontam uma inflexão importante neste processo, as mudanças induzidas pela avaliação da CAPES; na segunda, apresentam alguns delineamentos teóricos que balizam as discussões acerca da produção de conhecimento, em particular nas áreas de ciências humanas e sociais e suas repercussões na pesquisa desenvolvida na área de Educação. O trabalho foi publicado na Revista Educação & Sociedade, em 2005.

O texto “Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd” de Sandra Zákia Sousa e Lucídio Bianchetti, publicado na RBE de 2007, foi plasmado na vivência de vários ‘anpedianos’. A proposta do texto foi resgatar relatos e tirar da condição de silenciados os fatos, os aspectos e as situações determinantes para aquilo que foi e fez a ANPEd.

São contribuições de autores e estudiosos que buscam compreender e trazer para o debate as relações e os aspectos que envolvem discussões sobre a pós-graduação em educação no Brasil.

Fica, assim, excluída qualquer pretensão de escrever a história dessas relações. Obriga-nos, por isso, nesta pesquisa, a optar por aspectos capazes de projetar luz sobre o tema proposto. Apresentadas as perspectivas dos estudos de pós-graduação em educação, ou pesquisa em educação, compreendemos que a pesquisa realizada e apresentada neste texto dissertativo se insere no arcabouço das preocupações sobre os caminhos da pós-graduação em educação.

Ao apresentarmos os desafios da pós-graduação em educação em MS, os colocamos relacionados à ANPEd, à CAPES, à produção da pesquisa na área, sobretudo, às questões envoltas a flexibilização do sistema de pós-graduação no país, à regionalização e aos reclamos dos programas de pós-graduação em educação no contexto da região Centro-Oeste.

Há um número expressivo de pesquisadores que vem se empenhando em desenvolver estudos que visam analisar, avaliar, criticar, e suscitar novos caminhos (como nos estudos que se propõem à investigação do futuro da pós-graduação brasileira) para a formulação e implementação de políticas, e esse número tem crescido ano a ano. Exemplo disso é o aumento do quantitativo de estudos do tipo ‘estado da arte’ no Brasil, como por exemplo, os de Azevedo e Aguiar (2001), Gatti (2004), Melo Neto (1997), Brzenziski e Garrido (1999),

Gonçalves (2003), Sander (2005), Ferreira (2002), entre outros. Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas na sociedade, que colocam as políticas públicas como foco do debate e também como decorrência da complexidade e dinâmica dos próprios Programas.

Entretanto, sem descartar os estudos realizados, procuramos nos apropriar das concepções de autores que trabalham no campo da Política Educacional como no campo da História da Educação. Pois, conforme argumentam Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986), para se realizar pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Esse conhecimento é, portanto, fruto da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa de estudiosos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

Em geral, afirmam as autoras que esse processo investigativo se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (ANDRÉ E LÜDKE, 1986). O problema apresentado e investigado nesta pesquisa diz respeito ao conhecimento dos desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul no contexto das políticas de expansão para o setor nos anos de governo FHC.

No intuito de oferecer coerência e complementaridade à pesquisa, buscamos propiciar um diálogo com as noções de Bourdieu, pela diversidade de concepções desenvolvidas pelo sociólogo, tomaremos as noções de campo, campo científico, região e poder para fundamentar as discussões no decorrer do texto dos capítulos.

Ao situar o estudo na relação com a Sociologia e a Educação, compreendemos que o processo de configuração da pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul faz parte de um fenômeno mais geral, o da educação; ou o que Bourdieu (2004) denomina “campo científico”.

A perspectiva educacional e sociológica para a referida pesquisa ajuda-nos a repensar os desafios de inserção dos programas no cenário brasileiro. Para André e Lüdke (1986), a construção da pesquisa é um fenômeno social por excelência. Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador, considerados importantes naquela sociedade, naquela

época.

Os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciam a maneira como a pesquisa é proposta e os pressupostos que orientam o pensamento também norteiam a abordagem de pesquisa.

Neste sentido, a apropriação do conceito de campo de Bourdieu propicia o entendimento que para a abertura dos programas de mestrado e doutorado no MS, foram necessários esforços e ações de grupos de pessoas que objetivavam se inserir no campo científico, ou seja, na produção do conhecimento em educação.

O campo científico foi concebido por Bourdieu (2004, p. 20) como 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, no entanto, 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.

As relações entre região e poder são intrínsecas. O poder está na região em meio a seus próprios sujeitos, enquanto que a idéia de região para Pierre Bourdieu (1989) se sustenta na concepção de uma construção mediada por lutas de forças entre os sujeitos de um dado espaço. A região avança os aspectos físicos e geográficos que delimitam um determinado espaço, e para o sociólogo, se constitui nas lutas, nos atos e nas práticas sociais entre indivíduos e grupos de indivíduos, ou seja, nas relações de forças simbólicas e materiais (BOURDIEU, 1989).

Realizar pesquisa sobre a configuração dos programas de pós-graduação em educação no MS, certamente não é tarefa simples. Diversas das reflexões realizadas indicaram a complexidade do próprio objeto pós-graduação em educação e os vários riscos implicados em tomá-la como tema de estudo.

Ao tomá-la, procuramos problematizá-la. E, um dos maiores riscos foi o de realizar um trabalho de natureza analítica. A problematização foi construída neste trabalho de pesquisa para que, diante do emaranhado de fontes cruzadas e limitadas, tornasse inteligível aos olhos dos seus leitores contemporâneos, uma pós-graduação em educação inserida no estado de Mato Grosso do Sul, aparentemente estranha, dispersa, pouco coesa e coerente; se pensada em relação aos aspectos sócio-culturais da região Centro-Oeste.

A opção pela teoria da ação de Bourdieu se justifica na medida em que seus preceitos

fundamentais possibilitam revelar as (re)significações e singularidades de um campo, palco de interesses e conflitos, quando visto sob a ótica de um campo acadêmico que possui relevância no âmbito maior da pesquisa educacional. Compreendemos que essa teoria faz uma análise da realidade, considerando suas determinações históricas e relacionais, considerando também a ação e a subjetividade dos agentes que dela fazem parte, colocando-se, dessa forma, dentro da linha de abordagem crítico-dialética.

Pierre Bourdieu foi um sociólogo cujo pensamento constitui uma nova maneira de pensar o mundo social. Ao referenciar os clássicos da Sociologia, Bourdieu procurou ampliar o entendimento sociológico dos processos de dominação e os seus construtos. Seu pensamento não se resume apenas a fórmulas simplificadas que abrange os conceitos básicos (*habitus*, campos, dominação, violência simbólica, capital cultural, capital social, capital econômico, entre outros). Ao conceber a sociedade como espaço de dominação cujos mecanismos estão dissimulados, o sociólogo elaborou um sistema completo de leitura das relações sociais para que se pudesse desvendar o que se passa ‘por trás do pano’, isto é, o que revela o pano de fundo das relações sociais (LAHIRE, 2002).

As discussões e a construção da teoria da ação aproximam Bourdieu de uma abordagem crítica de produzir conhecimento na medida em que sua própria teoria vai se constituir na tentativa de superação das limitações que as abordagens sociológicas clássicas encerram.

Além disso, a opção em utilizar como referencial teórico a Teoria Social, especialmente a noção de campo de Bourdieu, nesta pesquisa buscaremos seguir o que propõe Lahire (2002), compreender que a opção por estudar determinado autor deve consistir em um esforço intelectual de tentativas de avanço.

Neste sentido, nos concentramos no esforço de pensar as noções de sua teoria não apenas de modo mecanicista, mas buscando adequá-la ao contexto sócio-histórico em que se insere. Supomos, assim, que o objeto integra uma realidade complexa e contraditória, que se forja através de estruturas objetivas e elementos subjetivos que devem ser analisados à luz de uma perspectiva que a entenda na sua complexidade dialética.

Bourdieu (2005) elucida que a análise da realidade deve considerar um enfoque relacional que busque demonstrar o sistema de relações existentes nos espaços sociais, inclusive porque ele reconhece a complexidade e pluralidade de aspectos que constituem a realidade do mundo social.

No livro “Razões Práticas”, o autor apresenta o que é essencial no seu trabalho; destacamos o que aparece em primeiro lugar, uma filosofia da ciência também chamada de *relacional*. Essa filosofia condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais – *habitus*, campo, capital – é que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (BOURDIEU, 2005).

O referencial em Bourdieu se fundamenta em dois aspectos que se complementam: por um lado, os conceitos por ele elaborados como campo científico, poder e região contribuem para iluminar a análise da pesquisa sobre a pós-graduação em educação em MS e sua relação com o contexto político e social nacional, por outro, buscamos aproximar da sua forma de pensar sobre a ciência e, conseqüentemente, do caminho teórico-metodológico (dialético) por ele adotado.

As contribuições de Bourdieu para o discernimento do objeto de pesquisa aqui proposto são fecundas. No entanto, não pretendemos esgotar a discussão sobre a pós-graduação em educação no MS no contexto das políticas públicas para o setor no cenário nacional, mas avançar no tema ao lançar reflexões e questões que merecem ser trazidas à tona.

E, para avançar no tema, propomos como abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo bibliográfico/documental. Sobre este estudo, muitos autores consentem que todo estudo bibliográfico e documental é qualitativo. O estudo qualitativo, conforme André e Lüdke (1986), é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Como percurso metodológico, entendemos que as problemáticas do objeto, pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas, com cuidado, exigência e rigor necessários à sua construção. Esse conhecimento, necessariamente vem marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairado acima dela como verdade absoluta (idem, 1986).

Na perspectiva crítico-dialética de Bourdieu são realizadas as etapas da pesquisa, valendo-nos de leitura e interpretação de artigos, periódicos, livros, textos legais e documentos com vistas a ressaltar sua complexidade, contradição e multiplicidade de temas e fontes.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na leitura da bibliografia sobre a expansão da pós-graduação brasileira, a pós-graduação em educação no país, a Reforma do Estado e da Educação, a distribuição dos programas entre as diferentes e desiguais regiões do país com

destaque para a região Centro-Oeste. Nessa primeira etapa foram anunciados e interpretados os documentos que tratavam da regulamentação e sistematização da pós-graduação brasileira e seus pressupostos de desenvolvimento, expressos no Parecer 977/65, nos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

A segunda etapa compôs-se na leitura de bibliografia sobre o governo FHC, sobre a pós-graduação em educação, e como retomada das discussões da primeira etapa da pesquisa e do primeiro capítulo elaborado, leitura sobre as contribuições do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste (EDUFOCO, 2003), a Reforma do Estado e da Educação. Além disso, foram realizadas consultas às páginas virtuais dos programas de pós-graduação em educação da UCDB e UFMS, à página virtual da CAPES e à página virtual de cada programa de pós-graduação em educação que integram a região Centro-Oeste. Para a posse de documentos, dados e informações foram realizadas duas visitas aos arquivos do PPGEd da UFMS, uma em novembro de 2009, logo após o exame de qualificação, e outra em fevereiro de 2010, conforme fomos necessitando de informações não contidas na página virtual do Programa.

Explicitamos que não nos foi possível consultar os documentos de arquivo do PPGEd da UCDB pela inviabilidade de visita ao Programa, justificada em muitas tentativas por motivos de processo seletivo do Curso de Mestrado em Educação, recesso de funcionários, processo seletivo do Doutorado em Educação. As informações e dados referentes ao PPGEd da UCDB foram coletados na página virtual do Programa como no banco de dados da CAPES. Esses percalços provocaram lacunas na pesquisa, sobretudo na parte analítica, mas não impediram que a mesma fosse concluída a partir dos dados levantados e coletados em páginas virtuais de ambos os Programas e da CAPES.

Quanto aos documentos consultados no arquivo do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFMS, foram especificados como Regulamento do Programa de diferentes períodos, Atas do Departamento, Relatórios, Atas da Comissão do Curso de Mestrado de Pós-Graduação em Educação, Documentos da Secretaria Geral e da Pós-Graduação, estatutos, boletins informativos, Leis, Resoluções, Portarias, Decretos, materiais impressos referentes à estrutura da página do programa.

A noção de Bourdieu (1996) - sublinhada em *As regras da arte-*, sobre a necessidade de desenvolver uma sociologia genética que seja capaz de reconstruir para cada momento histórico particular, foi imprescindível no estudo das fontes e do objeto, ao verificarmos como

as categorias foram definidas nos textos bibliográficos e documentais, de maneira que não fossem pensadas como universais, invariáveis, invariantes.

Tratamos de reintroduzir a dimensão histórica destas categorias que espontaneamente são consideradas como universais, definir em que contexto, por quais razões foram estabelecidas e marcar a impossibilidade de utilizá-las retrospectivamente sem precaução e sem risco de anacronismo, pois embora a pós-graduação em educação seja cotejada nos anos FHC, faz parte de um período não-cristalizado enquanto processo histórico.

Como ocorrência dessa investigação, produzimos esta composição escrita, organizada em três capítulos.

Para fim de contextualização histórica e política, o Capítulo I situa o leitor sobre a política para a pós-graduação brasileira com o início de regulamentação e sistematização do setor a partir dos anos 1965/1970, portanto, nos marcos da reforma universitária iniciada pelo governo militar. Nesse contexto enfatizamos o Parecer 977/65, os PNPGs, a Reforma do Estado, a Reforma da Educação Superior e a pós-graduação no contexto das desigualdades entre as regiões do país, sobretudo no que tange à área educação. Consideramos três níveis de discussão: política para a pós-graduação no Brasil; políticas da educação no governo FHC e suas influências na expansão da pós-graduação para a região Centro-Oeste. Para a discussão consideramos três níveis analíticos: pós-graduação no Brasil; pós-graduação em educação no Brasil; pós-graduação em educação no Centro-Oeste.

O Capítulo II retrata a pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul na relação com os aspectos da realidade da região Centro-Oeste e do contexto nacional das políticas para a pós-graduação na segunda metade dos anos 1990 (governo FHC), entre a regulação do Estado e os reclamos regionais, a proposta de avaliação enquanto marco regulatório da pós-graduação no Brasil, o tipo de avaliação introduzida e os desdobramentos disso na área de Ciências Humanas, o modelo de programa que se desenha em MS na área de educação com destaques para a organicidade dos programas de pós-graduação em educação da UFMS e UCDB, em nível de disciplinas e produção discente.

O Capítulo III analisa a pós-graduação em educação em MS a partir dos eixos flexibilização (do sistema, dos currículos e dos programas) e inserção social para apresentar os desafios da pós-graduação em educação no estado e o tipo de modelo de programa de pós-graduação configurado nos anos FHC em MS, na área de educação. A análise dos PPGEd do MS recai sobre dois aspectos co-relacionados à expansão, à flexibilização (do sistema, dos

currículos e dos programas) e à inserção social dos programas: as disciplinas dos programas, as temáticas da produção discente, os grupos de pesquisa em atividade nos programas, a avaliação dos programas, a inserção social destes na região e no cenário nacional.

Analisar a pós-graduação, conforme Gatti (1999), implica necessariamente refletir sobre o movimento que expressa as tendências atuais dos Cursos de pós-graduação no Brasil para que se possa inclusive, desmistificar a idéia de que os Programas de mestrado e doutorado estão à parte do processo de construção das políticas estatais para o ensino de graduação e pós-graduação.

O texto das considerações finais apresenta a retomada das principais colaborações surgidas ao longo do trabalho; sugestões de novos problemas de pesquisa e enriquecimento ao tema estudado.

Esperamos que a pesquisa, demarcada nos dois mandatos de governo FHC (1995-2002), contribua para o tempo presente ao fornecer um registro da pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul na relação com o contexto nacional a partir de indicadores como flexibilização e inserção social, e possibilite aos programas repensarem sua estrutura organizacional relacionadas às necessidades locais.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO DO REGIME MILITAR AO GOVERNO FHC: DESTAQUES PARA A REGIÃO CENTRO-OESTE

O tema expansão descrito nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), em artigos, em documentos da UNESCO, está amarrado a uma série de elementos, inclusive ao regionalismo e à flexibilização do sistema, ao processo histórico e político de seu desenvolvimento. Embora tratando de questões abrangentes, a presente abordagem, dada a necessidade de fazer um recorte, enfoca a pós-graduação a partir de um de seus elementos nucleares, que é o de sua expansão.

Nesta perspectiva, este primeiro capítulo identifica questões relacionadas à política de expansão ‘para’¹ a pós-graduação nos anos FHC (1995-2002) e seu desdobramento nas diferentes regiões geográficas brasileiras com destaque para a região Centro-Oeste.

As discussões apresentadas no texto estão inseridas nas relações existentes entre as políticas públicas de educação e a pós-graduação em educação; a pós-graduação no país e a expansão retratada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs); a pós-graduação no governo de FHC nos meandros de reformas (do Estado e da Educação), regulação, flexibilização e suas influências na expansão da pós-graduação nesses anos; a pós-graduação em educação no Brasil e os desafios para a região Centro-Oeste no contexto das desigualdades regionais.

¹ Utilizamos o termo políticas “para” a pós-graduação e não “de” pós-graduação, sobretudo porque retratamos os PNPGs e sua orientação dirigida à pós-graduação brasileira.

Para fim de contextualização histórica, o capítulo inicia a discussão sobre a política para a pós-graduação no Brasil a partir dos anos 1960, portanto, nos marcos da reforma universitária iniciada pelo governo militar e no decorrer de seu desenvolvimento pontua os principais momentos dessa trajetória até os anos do governo FHC, considerando três níveis de discussão: política de expansão para a pós-graduação no Brasil; políticas da educação no governo FHC, pós-graduação em educação na região Centro-Oeste no contexto das políticas.

As discussões que seguem objetivam explicitar elementos que estão no centro do debate, nas alterações em curso no Brasil, na necessidade de modificações nas políticas e práticas de gestão implementadas no sistema educacional brasileiro, particularmente na pós-graduação no contexto dos anos FHC (1995-2002).

1.1 As políticas públicas de educação e a pós-graduação em educação: limites e imprecisões

O título deste item infere seu objetivo de identificar as relações entre as políticas públicas de educação e a pós-graduação em educação. Faz-se enorme a dificuldade da tarefa assumida: de um lado, pela restrição de compor a brevidade do item; de outro, pelo volume de estudos sobre o tema, tratado de forma exaustiva e com variados recortes teórico-metodológicos por muitos intelectuais que dele fazem objeto de estudo. Estes argumentos bastariam para limitar a pretensão de lançar-se ao desafio.

O texto *O problema do Conhecimento Histórico em Educação*, de Luz Helena Toro Zequera, se faz interessante a esta sessão por apresentar a relação entre História da Educação e políticas educacionais referenciada na elucidação de Viñao, que identifica na História da Educação (considerada pelo autor como objeto tradicional) a educação formal e acadêmica sob três aspectos: idéias ou pensamentos; instituições; políticas educacionais e, nas últimas décadas, registra o aparecimento da “história da cultura escolar” (VIÑAO, 1997 apud ZEQUERA, 2002). O tema políticas educacionais, ou ainda, política para a pós-graduação brasileira é parte integrante da História da Educação nacional, no entanto, considerado como um conhecimento produzido na área.

As questões conceituais da pós-graduação em educação merecem extrapolar os limites da discussão sobre as fontes para que possam apontar temas, questionar, duvidar de questões que têm sido colocadas como certezas cristalizadas em um determinado período.

Neste sentido, as imprecisões a serem apresentadas neste item estão desprovidas de uma discussão sagaz e com fôlego teórico, pois são anunciadas para mencionar os problemas presentes e emergentes quando se discute pós-graduação, políticas educacionais e pós-graduação em educação.

Dentre as discussões e textos acometidos de preocupações a perpassar pelo viés da imprecisão, podemos elencar: a) concepções sobre a pós-graduação/ educação; b) a pesquisa em educação; c) a política da CAPES (seu entendimento quanto ao papel da pós-graduação no país) e os desafios colocados pela região Centro-Oeste no que diz respeito ao processo de avaliação na área educação; d) as políticas de pós-graduação.

No que tange o primeiro aspecto sobre a concepção de pós-graduação, Bernadete Gatti elucida que esse nível de ensino “não se coloca absolutamente à parte do sistema educacional [...]” (GATTI, 1999, p. 35). Conforme a autora, assim precisa ser vista e avaliada a pós-graduação: como processo de educação. O discurso de Antônio Joaquim Severino² põe em tela questões relacionadas à política nacional de pós-graduação em geral, tendo como referência sua experiência com o campo educacional. A primeira questão colocada pelo autor diz respeito à própria significação da educação que parece implícita na atual política brasileira de pós-graduação.

Para Severino (2003), quando se trata de pós-graduação, está se falando necessariamente da educação e do conhecimento, e, particularmente da produção do conhecimento, mas de um conhecimento que tenha também relevância social e que esteja estrategicamente direcionado ao desenvolvimento do país, visando à consolidação de uma sociedade na qual as pessoas possam ter condições objetivas para viver com o máximo de dignidade.

Sobre o segundo aspecto, Alceu Ravello Ferraro³ considera uma “anomalia congênita” a relação entre pós-graduação e pesquisa e afirma que a pesquisa em vez de função básica da universidade e condição preliminar do próprio ensino universitário enquanto tal – de graduação, e com maior razão, de pós-graduação-; “passou a ser vista e tratada como função da pós-graduação, e esta, por sua vez, como o *locus* da produção do conhecimento” (FERRARO, 2005, p. 48). O pressuposto que a pós-graduação se constitui o lugar privilegiado da pesquisa fora introduzido no Parecer 977/65 que regulamentou e fixou as

² *A política de pós-graduação no Brasil: avaliando a avaliação*, texto publicado na 26ª reunião da Anped.

³ *A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação*, publicado na Revista Brasileira de Educação.

diretrizes do setor no país.

Alves e Oliveira⁴ (2006) defendem uma “reflexão epistemológica e necessidade da pesquisa nos/dos/com os cotidianos” no sentido de que as idéias, convicções e conhecimentos diferentes e mesmo antagônicos possam ser cada vez mais presentes na vida acadêmica, indistintamente de ser graduação ou pós-graduação, no campo da educação e em outros campos da pesquisa social.

Em relação à política da CAPES, muitos são os textos que discutem o tema, no entanto, alguns deles apresentam proposições provocativas. Nivaldo Eduardo Rizzi⁵ anuncia que a atual administração da CAPES omite-se em responder a duas grandes questões: primeira, “o que vem primeiro, a pesquisa ou a pós-graduação?”; segunda, “qual é o cenário ideal de correlação entre avaliação pela produtividade e a formação de recursos humanos pelos programas de pós-graduação?” (RIZZI, 2005).

Segundo Rizzi, à medida que a CAPES exige pesquisador com alta produtividade e grupos de pesquisa consolidados como pré-requisito para criação de novos programas, mantém o sistema e faz a política de “reserva de mercado”. Rizzi critica o artigo “O Sentido Democrático da Avaliação”, no qual o Diretor de Avaliação da CAPES Renato Janine Ribeiro apontava que “ainda é preciso levar em conta que a avaliação, embora permita o melhor uso de geralmente escassos recursos públicos, não deve ser entendida simplesmente como uma maneira de repartir a pobreza” (RIZZI, 2005).

Para Rizzi, a crise é de concepção e, conseqüentemente, de definição das variáveis que possam levar à consolidação e ampliação do sistema de pós-graduação nacional. Situação que não deve se resolver apenas com a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação, mas que depende da vontade política e das concepções individualizadas dos dirigentes da CAPES.

Horta e Moraes⁶ (2005) consideram o relato dos acontecimentos do sistema CAPES de avaliação para a área educação, após o triênio 1998-2000, contributivos para o entendimento do processo de avaliação dos programas de pós-graduação da área. Como palavras finais do artigo, os autores anunciam que os esforços da pós-graduação em educação foram bem sucedidos, com ressalvas para o fato de um critério tão caro à área de educação, o do impacto social dos programas não ter sido contemplado nos critérios de avaliação da CAPES.

⁴ *A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer*, Revista Educação & Sociedade.

⁵ *A avaliação da pós-graduação no governo Lula*, parte I, Gazeta do Povo (2005).

⁶ *O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área educação à grande área de ciências humanas*, publicado na Revista Brasileira de Educação (2005).

Sobre o último aspecto a ser apresentado neste item, Anete Abramovicz e João dos Reis Silva Júnior iniciam o texto “A racionalidade das atuais políticas de pós-graduação no Brasil e sua expressão no desenho e gestão dos seus programas”⁷ com a assertiva de que o tema políticas públicas para a pós-graduação brasileira e sua respectiva concretização nos programas de pós-graduação no momento atual é muito complexo por envolver nossa recente história desse nível de ensino, num contexto continental, com muitas reformas educacionais em curso – a América Latina -, onde temos um sistema de estudos pós-graduados dos mais consolidados e em face aos constrangimentos políticos recentes de nosso país (ABRAMOVICZ E SILVA JR, 2005).

O desafio do capítulo, concordante às concepções dos autores, de refletir sobre a pós-graduação brasileira e sua expressão na estrutura, organização e gestão dos muitos programas existentes no país revela-se uma tarefa bastante difícil diante das recentes reformas institucionais havidas no governo FHC, especialmente a do Estado e da Educação Superior (SILVA JR, 2002).

Entendemos que a política para a pós-graduação pode ser expressa na expansão e avaliação da mesma (cf. BITTAR, 2005; SILVA, 2008), no entanto, nas possibilidades do texto, primeiro será enfatizada a expansão e, a partir da caracterização da área educação, a política de avaliação obterá relevo no decorrer do capítulo.

1.2 A pós-graduação no Brasil e as políticas de expansão

As políticas de pós-graduação, sobretudo depois da década de 1960, foram imbuídas de preocupação com o compromisso de desenvolver o país. No entanto, a discussão merece cautela quando se põe em tela a ciência e tecnologia desenvolvidas por diferentes áreas, com mais rapidez e hegemonia pelas áreas de ciências exatas e biológicas e com menos propensão pela área de ciências humanas. Resta saber como as políticas de pós-graduação foram pensadas para as diferentes áreas e regiões, sobretudo para a área de educação (pertencente à grande área de ciências humanas) e quais suas diretrizes no governo FHC.

Com efeito, afirmou Severino na 26ª reunião da ANPED, em 2003, que discutir a

⁷ Trabalho apresentado no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores “Modos de ser educador: artes e técnicas - ciências e políticas”.

política de pós-graduação pressupõe uma discussão anterior sobre a política educacional em sua totalidade e esta, por sua vez, reclama uma discussão envolvente das políticas públicas do país, de modo geral. Na impossibilidade textual de desenvolver as pressuposições, propomos destacar pontos da política específica de pós-graduação, particularmente no que diz respeito à expansão da pós-graduação no país com elementos de destaques para o modelo de avaliação.

Para o desenvolvimento da temática pós-graduação e suas co-relações supracitadas, este item objetiva apresentar a trajetória da pós-graduação brasileira relacionada ao ensino superior⁸ e os marcos políticos de expansão expressos no Parecer 977/65, na Lei 5540/68 e nos três primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs)⁹. O olhar sobre esses documentos permite compreender as controvérsias da definição, regulamentação e flexibilização da pós-graduação brasileira e a forte influência do modelo norte-americano.

A expansão dos programas de pós-graduação no país faz parte de um processo histórico enraizado na criação e desenvolvimento da instituição universidade e decorrente da expansão do Ensino Superior, cujo marco inicial ocorreu com a Reforma Universitária, com a Lei 5.540 de 1968. Entender o processo de eclosão dos programas e a urgência de políticas para o setor é substancial ao passo que permite compreender os sinais da expansão da pós-graduação, seus problemas e sucessos.

A primeira questão surgida no processo de revisão bibliográfica sobre a origem ou as origens da pós-graduação brasileira foi: é possível anunciar que a pós-graduação brasileira tenha uma história própria, ou essa história reflete as políticas dirigidas a ela? A reflexão surgiu em leitura do texto *História e historiografia da educação no Brasil*, organizado por Cynthia Greive Veiga e Thais Nívea de Lima e Fonseca. A terceira parte do livro “Campos de Investigação: a História da Educação no Brasil” apresentou o texto *Manuais escolares e pesquisa em História*, no qual os autores Ana Maria de Oliveira Galvão e Antonio Augusto Gomes Batista interrogam a história própria dos livros escolares. Analogicamente, assim como os livros, a pós-graduação compartilha da ausência de atenção à história desse objeto? Nas concepções dos autores “os livros escolares não teriam uma história própria; sua história não seria senão a expressão das políticas a eles dirigidas, e elas mesmas, por sua vez, nada mais seriam que a expressão de uma outra história, a das ‘mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo’” (BATISTA E GALVÃO, 2003, p. 164).

⁸ Utiliza-se o termo Ensino Superior, quando se trata de eventos ocorridos antes da publicação da LDB 9.394/96. Após a publicação da mesma Lei, utiliza-se o termo Educação Superior.

⁹ O V PNPG (2005-2010) não será enfatizado neste item porque a periodização marcada encontra-se entre o regime militar e o governo FHC, ou seja, entre 1964 a 2002.

Mas é possível que a pós-graduação compartilhe dessas noções?

Na perspectiva da reflexão acima iniciamos a discussão com a década de 1960¹⁰, período que datou um importante momento da regulamentação da pós-graduação no Brasil, o grande impulso para os cursos de pós-graduação com o marco da publicação do Parecer nº. 977/65¹¹, de 03 de dezembro de 1965, também conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação, relatado por Newton Sucupira¹², que dispôs sobre a sua definição no momento em que o país se debruçava sobre o desenvolvimento da industrialização, mas que, ao mesmo tempo, vivia sob as normas do Regime Militar.

Assim, a implantação formal da pós-graduação se fez num espaço de disputas de forças internas, tanto no campo da política, da cultura, como também no campo da economia. Tal realidade se caracterizou como um momento próprio de crise do mundo capitalista que se refletia na realidade brasileira.

O Parecer nº. 977/65 expõe 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.

Na década de 1960, o Brasil contava com trinta e oito cursos; onze doutorados e vinte e sete mestrados (VELLOSO, 2003). No entanto, não havia uma definição clara dos fins e objetivos da pós-graduação e da sua estrutura. Esse foi um dos motivos que levou à elaboração do Parecer, em vista da necessidade de implantar e desenvolver no ensino superior a pós-graduação, cuja definição e regulamentação viriam superar a “imprecisão sobre a

¹⁰ Embora este capítulo proponha uma perspectiva da pós-graduação brasileira a partir da década de 1960, não se descarta informações de décadas anteriores. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, em que Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado “tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo” (SANTOS, 2003, p. 628).

O termo “pós-graduação” foi formalmente utilizado, pela primeira vez, na década de 1940, no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. O Decreto nº. 21.231, de 18 de julho de 1946, concernente ao Estatuto da Universidade do Brasil, utilizou a expressão “pós-graduação” no artigo 71 de seu texto (BRASIL/MEC, Decreto nº. 21.231, 1946).

¹¹ A instalação da Pós-Graduação ocorreu no início da década de 1960, contudo só foi difundida a partir de 1965, em decorrência da instituição do Parecer nº. 977/65, cujo objetivo foi definir e fixar as estruturas e as linhas básicas da pós-graduação, que permanecem ainda no decênio da década de 2000.

¹² 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 não dissociação do ensino e da pesquisa e a exigência de que o professor universitário tivesse sua formação de pós-graduação no sentido *stricto sensu*.

natureza dos cursos” (BRASIL, 1965).

Implantar imediatamente a pós-graduação no Brasil se justificava na necessidade de formar os cientistas e tecnólogos no país, pois a indústria brasileira encontrava-se em expansão, requerendo um número crescente de profissionais capazes de desenvolver novas técnicas e processos já que 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 (BRASIL, Parecer 977, 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 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.

Conforme o Parecer, “[...] a distinção importante está em que a 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 cultural [...]” (BRASIL, Parecer 977, 1965).

Após a definição do modelo da pós-graduação brasileira, ainda faltavam mecanismos para sua implantação. Foi então constituído o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – GTRU -, por meio do Decreto n.º. 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 n.º. 5.540 em 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária.

A referida Lei instituiu:

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 (BRASIL, Lei 5.540, 1968).

Aprovada em 1968, a Lei nº 5.540 determinou no 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 e 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 (BRASIL, Lei 5.540, 1968).

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

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 neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão (BRASIL, Lei 5.540, 1968).

Assim, 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 passariam a ser determinadas pelo Parecer nº 77/69.

Já no início da década houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schools* norte-americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE).

É também do começo da década a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UNB.

As duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram a européia (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou (SANTOS, 2003).

A modernização do Brasil nos anos de 1960 ocorreu em um contexto de integração entre países periféricos e países centrais. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência e Tecnologia (países centrais). O objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica.

Foi nesse contexto de dependência¹³ em relação às nações centrais que foi instalada a pós-graduação no Brasil, conforme caracteriza Santos (2003) e reafirma Azevedo e Santos (2007) ao destacarem que o surgimento e a consolidação foram marcados pela influência externa. Nesse contexto, o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos. A interferência da *United States Agency for International Development* (USAID) nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica (ROMANELLI, 1993, p. 196; WEREBE, 1994, p. 173).

A importação de teóricos e de teorias, esta “ciência de reprodução”, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados”, principalmente os Estados Unidos, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido. Segundo Cunha, “a modernização da universidade objetiva nessa perspectiva (re)produzir aqui a ciência ‘internacional’, a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem

¹³ Um breve olhar sobre a história da implantação da pós-graduação no Brasil revela, pois, suas tradições e indica uma série de contradições (Educação e Sociedade, 2003). Dentre estas podem ser destacadas a questão da dependência científico-cultural, o problema da incompatibilidade dos títulos e a questão do rigor dos mestrados acadêmicos. A dependência científico-cultural pode ser considerada um primeiro aspecto importante identificado no estudo da história da pós-graduação no Brasil que se refere à forte influência norte-americana na implantação dos primeiros cursos, influência essa que ocorreu principalmente na sua estrutura, ficando os critérios de avaliação mais próximos dos modelos europeus não-anglo-saxões.

veleidades autonomistas” (CUNHA, 1983, p. 255).

Sobre a reprodução da ciência ‘internacional’ no Brasil, são profícuas as contribuições de Bourdieu. Na década de 1970, no livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Bourdieu e Passeron (1978) incorporam o conceito de “violência simbólica”, com o qual busca desvendar as relações de força que compõem o poder e que no campo da educação constituem um “arbitrário cultural”, capaz de inculcar normas e valores das classes e/ou grupos dominantes para toda a sociedade.

Tal pressuposto exige a existência de uma “autoridade pedagógica”, capaz de tornar natural a dominação da cultura dominante sobre os diferentes níveis de educação, inclusive o nível de pós-graduação, de modo a reproduzir, através da educação, o modelo socialmente dominante, no caso, o modelo desenvolvimentista norte-americano.

O modelo de pós-graduação a ser implantado no país, considerado por Newton Sucupira como “autoridade pedagógica”, (nomeado estrutura por Bourdieu) era, conforme o relator, adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos.

Góes teceu elogios à decisão de se adotar o modelo norte-americano de pós-graduação no Brasil, afirmando que este era “sem dúvida, no mundo desenvolvido, o que alcançou os mais elevados padrões e deu os melhores frutos em termos quantitativos e qualitativos” (GÓES, 1972, p. 226). O próprio relator do Parecer nº. 977/65, Newton Sucupira, admitiu tal opção; um dos capítulos chega a ter o sugestivo título: “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”. Ao longo do referido capítulo, e por todo o Parecer, o relator argumenta em favor da implantação do modelo norte-americano de pós-graduação no Brasil. São abundantes termos em língua inglesa como: *master*, *doctor*, *college*, *graduate school*, *undergraduate*, *qualifying*, *scholarship*, *major*, *acreditation*.

Fazendo a ressalva de que o modelo norte-americano devia servir de orientação e não de matriz para uma eventual cópia, Newton Sucupira afirmou que “sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema”. A preferência pela sistemática norte-americana justificava-se, segundo o relator, pelo êxito de sua longa existência e pela influência sobre a pós-graduação de 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. (BRASIL,

PARECER 977/65).

Outro fator que contribuiu para a opção pelo modelo norte-americano foi a tradição dos Estados Unidos em cursos de pós-graduação (*graduate*). Um aspecto interessante nessa importação de modelo se refere à própria terminologia. Nos Estados Unidos o ensino de graduação recebe o tratamento de *undergraduate*, ao passo que a pós-graduação é conhecida como *graduate*. É de se avaliar se tais denominações não revelam também a natureza e os propósitos dos cursos, cabendo à pós-graduação norte-americana o papel de formação que no Brasil é devido aos cursos de graduação.

Diversos autores têm criticado a importação de modelos de ensino, principalmente àqueles relativos à pós-graduação. No mesmo artigo em que elogiava a adoção do modelo norte-americano de pós-graduação, Góes alertou que é “difícil precisar em que medida a organização e os procedimentos administrativos norte-americanos podem ser adotados integralmente em nosso meio, dadas as diferenças existentes entre a nossa estrutura universitária e a daquele país”. (GÓES, 1972, p. 226).

A tomada da pós-graduação norte-americana como padrão seria interessante se fosse encarada como um processo de fertilização, adaptado às condições e ao contexto nacional. A transplantação de um modelo, ao contrário, revela mimetismo. “Nesse campo, ainda menos que em outros, a imitação acrítica e a incorporação de modelos estrangeiros podem ter consequências inesperadas e funestas se não levarmos, adequadamente, em conta as tradições universitárias nacionais” (GRACIAREMA, 1972, p. 271).

Não obstante a clara opção pelo modelo norte-americano de pós-graduação percebe-se na estrutura dos mestrados brasileiros uma série de problemas devidos à adoção de aspectos e particularidades de modelos de outros países.

Podemos afirmar que a pós-graduação brasileira é híbrida, e por isso tem algumas disfunções. Segundo Graciarema, “é fácil notar superposições e incongruências derivadas da presença simultânea e não integrada dessas duas diferentes tradições” (GRACIAREMA, 1972, p. 269).

Quanto à crise aos valores, segundo Bourdieu (1978), o sistema de ensino busca reproduzir os valores dominantes em todos os grupos sociais. Uma questão que deve ser colocada diz respeito a como tais valores são aceitos e podem ser preservados em épocas de crise do sistema (capitalista e educacional) quando uma parcela significativa da sociedade

brasileira vive em condições de carência social, econômica, cultural, ideológica, dentre outras.

Importante ressaltar que na década de 1960, conforme Saviani (2004), data também a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, estabelecido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1966). A partir de então, deu-se início ao que o educador denominou de “período heróico”, já que se criaram às duras penas as condições para essa implantação. Nesse processo, a CAPES¹⁴ desempenhou um importante papel, contribuindo com apoio financeiro ao Programa e acompanhando sua dinâmica.

A partir da década de 1970, a pós-graduação entrou em um acelerado processo de expansão, completando sua fase de consolidação, mas reduzindo o ritmo de abertura de novos programas.

A institucionalização da pós-graduação no Brasil pela via legal, como era de se esperar, não foi suficiente para atingir os objetivos traçados naquele momento: formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior elevando seu nível de qualidade, estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e formação de técnicos e intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965).

Eram necessárias outras medidas articuladas de política que resultassem na concretização das necessidades objetivas para instauração e expansão organizada da pós-graduação pelo país, de forma, inclusive, a sanar as diferentes demandas regionais. Cabe lembrar que nesse período (décadas de 1960/1970) a nossa sociedade estava vivendo sob uma ditadura militar que comandava a organização sócio-política e tinha como objetivos econômicos consolidar o capitalismo através de um modelo desenvolvimentista marcado pela dependência econômica dos países centrais.

O desenvolvimento e afirmação da pós-graduação ocorreram no contexto do projeto de modernização capitaneado pelo regime militar, cuja filosofia de ação baseava-se em

¹⁴ Desde a criação de um sistema de pós-graduação no Brasil, ocorrida entre os anos de 1965 e 1970, coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como agência estatal, as atribuições de avaliação e de destinação de recursos públicos para os programas de pós-graduação, além da função de validação dos diplomas por eles emitidos. Criada em 1951, a Capes é uma autarquia do Ministério da Educação que cumpre papel estratégico na qualidade da educação superior e na formação de mestres e doutores. Em 2007, a CAPES passou a investir também na formação de professores da educação básica (educação infantil e ensino fundamental e médio).

pressupostos do capital humano¹⁵. De forma que, a formação de recursos humanos qualificados necessários para o desenvolvimento era imprescindível para o sucesso do projeto de modernização do país (AZEVEDO, 2004).

Assim, no início da década de 1970, a partir da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, pressionado por motivos conjunturais e pela expansão do ensino superior, o governo brasileiro estabeleceu medidas para garantir um desenvolvimento ‘sistemático’ da pós-graduação.

Em 1970 foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (Decreto nº 67.348/70); em 1973 é criado um Grupo de Trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação; em 1974 é instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação¹⁶, órgão colegiado interministerial, cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução; e foi formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 1975-1977 (FERREIRA, 1999).

Em articulação com essas estratégias, foram reforçados organismos governamentais diretamente ligados a esse nível de ensino, que viabilizaram, de modo direto ou indireto, os significativos investimentos financeiros necessários ao seu desenvolvimento (MARTINS, 1991, apud AZEVEDO, 2004).

O I PNPG (1975-1979), elaborado pelo recém-criado Conselho Nacional de Pós-Graduação teve como objeto o “conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação” e continha um conjunto de análises e estratégias que serviram como referências “para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante cinco anos, a partir de 1975” (BRASIL/MEC, 1975 p. 12).

¹⁵ O texto de Vanilda Paiva “Sobre o conceito de ‘capital humano’”, publicado no *Cadernos de Pesquisa* em julho de 2001, “o conceito ‘capital humano’ reaparece nos anos 1980 na mesma forma assumida nos anos 1940 e 1950 – e, conforme a autora, amplamente difundida no Brasil nos anos 1960, pelo livro de Theodore Schultz (1962) – no bojo de uma economia da educação que remete à desenvolvida em razão do ‘terceiro fator’, supostamente responsável pelo resíduo de crescimento econômico que não se deixava explicar pelo capital fixo empregado. [...] A educação passou a ser vista, simultaneamente, como o motor das ‘etapas do crescimento econômico’ e do atendimento aos planos de desenvolvimento socialista” (PAIVA, 2001, p. 186). Ao longo dos anos 1970, as “espécies de capital” multiplicaram-se na literatura. Para além da área estritamente econômica, da qual provêm os conceitos básicos de ‘capital produtivo’ ou ‘capital financeiro’, difundiram-se noções metafóricas como capital cultural, capital informacional, capital simbólico como são encontradas na obra de Bourdieu (2000). As três últimas formas estariam incorporadas ao capital humano que, cada vez mais, passou a depender não somente da educação formal, mas de virtudes pessoais, competências diversas nem sempre dependentes de aprendizagem sistemática, atitudes e disposições sociomotivacionais.

¹⁶ Instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo governo federal através do Decreto 73.411 de 04/01/1974.

O I PNPG estabeleceu como funções gerais da pós-graduação formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade, formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e “preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas”. Os destaques principais da política de pós-graduação nesse documento são a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, além da preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais que deveriam ser evitadas (BRASIL/MEC, 1975, p. 16 e 17).

Conforme Ferreira e Moreira (2002 apud CASSIANO SILVA, 2009), o I PNPG foi apresentado à comunidade acadêmico-científica em belo Horizonte no mesmo ano, durante a XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esse plano vigorou direcionando a política da pós-graduação até 1982, ano em que foi implantado o II PNPG na gestão de Edson Machado de Souza, Presidente da CAPES no período de 1982-1990.

No início da década de 1980, o professor Ernst Hamburger fez uma crítica à estrutura da pós-graduação brasileira, propondo que os cursos no Brasil desenvolvessem “linhas de pesquisa de maior interesse para o país, libertando-se, na medida do possível, dos modismos e preconceitos internacionais” e definissem “programas e currículos partindo da realidade e das aspirações brasileiras e não somente da tradição em outros países” (HAMBURGER, 1980, p. 90). Tal ênfase, porém, quando adotada, acabou por gerar problemas em termos de repercussão internacional dos cursos, uma vez que dificultou a publicação de trabalhos no exterior, por serem os temas tão próprios e por vezes específicos da realidade brasileira, o que não foi tão comum nos trabalhos de Ciências Biológicas e Exatas.

A internacionalização das publicações é um padrão totalmente adequado aos trabalhos nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, cujos temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. A publicação em periódicos internacionais de trabalhos na área de Ciências Humanas é algo muito mais difícil e improvável.

Ao criticar o critério da avaliação das publicações dos programas de pós-graduação brasileiros, Zancan (1997) afirmou que nas áreas de Ciências Humanas houve uma

preocupação de todos os comitês com os veículos de divulgação da produção docente¹⁷, notadamente ainda de nível mais local do que nacional e/ou internacional. Na realidade o sistema de avaliação implantado não permite aquilatar a expressão da subárea do conhecimento no contexto mundial, já que não há indicadores universais que sirvam de referência para todas as áreas de conhecimento.

A dependência cultural faz com que as atividades científicas desenvolvidas no país estejam impregnadas por mecanismos e propósitos que condicionam o comportamento de seus pesquisadores.

Mammana também critica a excessiva preocupação com a produção científica voltada ao mercado externo. Tal política é prejudicial, pois “em vez de avaliar o grau de utilidade do cientista para o país, mede, de certa maneira, o grau de ressonância em que esse cientista está com os problemas da moda, e, portanto, o quanto ele é útil para os países desenvolvidos” (MAMMANA, 1976, p. 6).

Uma severa crítica que é feita ao modelo brasileiro de pós-graduação seria, pois, essa sua dependência cultural. Segundo Ernst Hamburger, a “regulamentação da pós-graduação no Brasil foi copiada até nos mínimos detalhes da norte-americana” (HAMBURGER, 1980, p. 84).

O II PNPG (1982-1985) foi formulado e implementado nos últimos anos do governo militar. A crise econômica que se abateu sobre o país naquele momento colaborou para o ocaso do regime militar que viu suas bases enfraquecidas pelo esgotamento do modelo econômico implantado. Em consequência houve uma escassez de recursos para as políticas educacionais de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram: a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade (BRASIL, MEC/CAPES, 1982).

O documento do II PNPG expressa ainda uma preocupação com os desníveis entre regiões e instituições decorrentes da heterogeneidade do contexto brasileiro. Não se pode negar que esse Plano tenha dado ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação, e que tenha buscado adequar esse último às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia, “tornando bastante evidente sua vinculação com o setor produtivo” (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 73).

¹⁷ A preocupação com a divulgação da produção docente e discente foi ressaltada na fala do Prof. Dr. Romualdo Portela “Avaliação de Políticas Públicas de Educação” proferida no dia 21 de maio de 2009 em visita ao Mestrado em Educação da UFGD na sala de auditório da FAED/UFGD.

Ferreira (1999) destaca que o II PNPG não foi implantado na sua totalidade de Programas e Projetos. A recessão dos anos 1980-1984 veio aprofundar uma crise na Universidade que perpassou toda a década de 1980, configurada principalmente através das limitações de recursos para a pós-graduação. No entanto, afirma que algumas ações implementadas pelos PNPGs foram importantes para a expansão da pós-graduação brasileira, apresentando resultados positivos (CASSIANO SILVA, 2009).

Em razão disso, o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) foi formulado tomando como premissa básica a constatação de que os objetivos centrais do I e II PNPG, isto é, a consolidação e o fortalecimento qualitativo, não foram plenamente alcançados. Então estabeleceu como objetivo geral a transformação dos Cursos de Pós-Graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores. Para isso, reconheceu a necessidade de estabelecer mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento da pesquisa e na definição de diretrizes de distribuição de recursos (FERREIRA, 1999, p. 95).

É importante destacar que a vigência desse terceiro Plano coincidiu com o primeiro governo civil da Nova República, quando houve a retomada do processo de redemocratização política e a quem coube a herança dos perversos resultados sócio-econômicos do modelo de desenvolvimento adotado durante a ditadura militar (AZEVEDO, 2004). Para alcançar os objetivos desejados, o Plano buscou priorizar a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento, quanto como um mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados (BRASIL, MEC/CAPES, 1986).

Após esse período existiu ainda um quarto plano, que tramitou nas discussões nacionais, mas que não foi formalizado, o que não significou ausência de políticas públicas para o setor. “Embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um quarto PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação”, afirmam Madeira e Ramalho (2005, p. 74); como a LDB 9.394/96. Na prática, os debates em torno da formulação do IV PNPG¹⁸ sugeriram que o mesmo contemplasse dois princípios básicos: autonomia institucional e flexibilização. Isto significava cada Universidade com o dever

¹⁸ Atualmente vivencia-se o período do V PNPG (2005-2010), aprovado em janeiro de 2005, que incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. O mesmo não será tratado nesta dissertação porque o período referente à pesquisa compreende 1995 a 2002.

assumir a responsabilidade pela questão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos, próprios à sua vocação específica e objetivos.

Desde 1989, quando um novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) deveria ter sido implementado, não houve nenhum programa de planejamento de diretrizes, objetivos e metas para a pós-graduação. Neste período, várias foram as discussões em torno do tema, mas nenhuma delas foi eficiente para a implantação do IV PNPG. Apesar da presença de instituições civis representativas da comunidade acadêmica e da participação ativa destas nas discussões em torno do ensino superior, as pressões sociais não foram suficientemente fortes para impor ao Estado a elaboração de programas para a década de 1990 e nem para o início do novo século.

Madeira e Ramalho (2005) registram que paradoxalmente, num período em que não houve um Plano oficial, houve um salto qualitativo e quantitativo na pós-graduação no Nordeste e no Norte. Azevedo (2004), também analisa o período em tela e destaca a restrição no número de bolsas de estudo, nos programas de apoio e fortalecimento dos cursos e nos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior. Destaca também o acionamento de controles para a expansão dos programas, manifesto no estabelecimento de novos critérios para implantação de cursos, como também no sistema de avaliação. Essas asserções serão discutidas no item seguinte as reformas do Estado e da Educação no governo FHC e a não implementação do IV PNPG.

Podemos dizer que, ao longo da trajetória, o sistema de pós-graduação variou, em relação ao seu caráter, de predominantemente disciplinar para uma abertura interdisciplinar e multidisciplinar, alterou também sua identidade que passou de uni-institucional para experiências pluri-institucionais e em relação à sua terminalidade, antes voltada para o universo acadêmico, no final dos anos da década de 2000, atenta à formação de profissionais altamente especializados e capacitados, destinados ao mercado de trabalho.

Assim, pensar a constituição da pós-graduação brasileira significa; tanto refletir sobre seu significado, quanto procurar entender a própria concepção de Universidade predominante no país, esferas indissociáveis.

Esse segundo item do capítulo, ao anunciar a complexidade dos marcos políticos e históricos da trajetória da pós-graduação brasileira, tomada por avanços e recuos, momentos que merecem ser examinados mais detalhadamente; propõe contribuir nesse sentido.

1.3 A pós-graduação no Governo FHC: entre reformas, regulação e flexibilização

Neste item não pretendemos proceder a uma análise do contexto da reforma da educação superior no Brasil. Sobre esse aspecto, vários estudos vêm sendo desenvolvidos, abordando dimensões das mais diversas ordens, que vão desde o sentido da reforma no conjunto das demais políticas oficiais até as relações da reforma com as atuais estratégias de sociabilidade do capital.

Neste item objetivamos tornar claro o lugar e as finalidades da educação superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) levando em consideração a herança política deixada pelo último presidente do século XX e a orientação do governo, uma vez que os aspectos da educação permitem a compreensão da configuração da pós-graduação brasileira, considerada como parte do sistema educacional.

Para tanto, o texto está organizado por assuntos selecionados para o desenvolvimento do tema educação superior, começando com o que se considera questão de fundo na relação entre as transformações da década de 1990 e a educação superior, e, por conseguinte, o olhar para o papel das reformas da educação superior.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁹ teve no centro de suas propostas políticas a construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego. Esse projeto tornou-se público pelos discursos dos reformadores com grandes espaços e tempos na mídia que ostentavam a construção do novo cidadão brasileiro. Seu perfil teria como pilares o modelo de competência e da empregabilidade, em meio a uma intensa mudança institucional e a construção de uma nova organização social, induzido por um novo paradigma de Estado²⁰, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores mercantis (SGUISSARDI E SILVA JR, 2001).

Para o entendimento dessas noções, faremos a utilização de discussões realizadas por estudiosos do tema, como Catani et al (2003); João dos Reis Silva Junior (2005); Kátia Lima (2007); isto é, textos que apresentam olhares distintos para temáticas semelhantes (Estado,

¹⁹ FHC, como era chamado, tratava-se de um Sociólogo, foi Senador e era um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), formada pela ala esquerda do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que, conforme Luciano Farias Mega (2007), depois “se tornaria bem mais conservador que seu gerador”.

²⁰ O conceito de Estado concebido nesta pesquisa é o Estado social-liberal, um Estado visto para além do aparelho, como uma organização política e social relacionada às questões contemporâneas, complexas e dinâmicas (sociais, culturais, “globalistas”, neoliberais).

Reforma da Educação Superior) abordadas nos anos FHC e que auxiliam a colocar em tela de juízo a Pós-Graduação brasileira.

A apresentação do texto “Políticas e gestão da Educação Superior: múltiplos olhares”, elaborada por Afrânio Mendes Catani, Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira²¹; explicita que as políticas e gestão da educação superior tem sido ao longo do tempo, foco de análise dos pesquisadores que se aglutinam nos Grupos de Trabalho (GT) Política de Educação Superior e Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e, ainda, objeto de estudo de diversas pesquisas em desenvolvimento no país. Os autores evidenciam nos trabalhos apresentados nos GTs nos recentes anos da década de 2000 que parte dessa produção retoma a análise das políticas educacionais tendo como foco os novos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado, bem como sua extensão no que diz respeito às políticas de gestão e regulação da educação superior.

Essas temáticas apontam diferentes elementos da conjuntura da década de 1990 e 2000, como as novas tensões, exigências e desafios colocados à educação superior. Elas apontam a “necessidade de investigar e refletir sobre o papel da educação superior e das universidades em um contexto de mudanças aceleradas”, especialmente no tocante à expansão das oportunidades educacionais, produção de conhecimento e formação, assentadas na defesa de um padrão unitário de qualidade (CATANI et al, 2003, p. 21).

O texto inicial do livro “Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil”, de autoria dos organizadores Catani et al, objetiva explicitar alguns dos elementos que estão no centro desse debate, seja pelas alterações em curso, sobretudo no Brasil, seja pela necessidade de modificações nas políticas e práticas de gestões implementadas no sistema educacional brasileiro, particularmente, na educação superior, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Em conformidade com os autores, elucidamos que o contexto atual pode ser compreendido a partir da crise do capitalismo nos anos 1970 (do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção), como da intensificação do processo de mundialização do capital – especialmente do capital financeiro -, da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção das políticas neoliberais, sobretudo na década de 1990, que preconizam o mercado como portador de racionalidade econômica e,

²¹ Organizadores do livro “Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais” (CATANI et al, 2003).

portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva.

Nesse cenário, efetuou-se a reforma de Estado e, “subjacente a esse processo, a reforma do sistema educativo no Brasil, em sintonia com os governos multilaterais, resultando na crescente ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais.” (CATANI et al, 2003, p. 17)

João dos Reis Silva Junior (2002) reafirma o exposto ao considerar que a matriz orientadora do Estado deriva da racionalidade do movimento da sociedade no presente estágio do capitalismo, quando o capital põe-se em todas as esferas sociais, estabelecendo, assim, o império do privado para as instituições por meio dos mais diversos processos. A educação em geral e, em particular a educação superior, foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual está presente a transformação das instituições de educação superior em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado, retirando com isso a unidade do sistema federal, submetendo esse nível de ensino às regras do privado e subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão ou outro tipo de práticas à racionalidade mercantil.

Dentre muitas das discussões realizadas pelos autores na sessão “Reestruturação capitalista, conhecimento e poder: o papel da educação superior” notamos que na arena educacional, várias mudanças vão se efetivando em relação ao papel social das instâncias educativas, seu financiamento e abrangência de atuação. ‘Qual é o papel da educação superior e da universidade, especialmente a pública, nesse cenário de mudanças na sociedade contemporânea?’ Qual o lugar da pós-graduação? (CATANI et al, 2003, p. 19)

Conforme os autores, esse entendimento levou os países da América Latina e, particularmente o governo brasileiro, durante a década de 1990, a promover uma ampla reforma educacional, que incluiu a educação superior (idem, 2003).

A reestruturação da educação superior na “era”²² Fernando Henrique Cardoso pautou-se, de um modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista²³,

²² O termo “era” foi emprestado do texto de Catani, Dourado e Oliveira “Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil.

²³ A perspectiva gerencialista é retratada por autores na categorização do Estado; Catani et al ao considerar o Estado gestor (2003, p. 68); e, Kátia Lima ao nomear o Estado gerencial do neo-liberalismo (2007, p. 16). Por

produtivista e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação.

Plínio de Arruda Sampaio Junior²⁴ aprecia a cuidadosa investigação de Kátia Lima (2007), a qual, segundo o pesquisador, desvenda o denominador comum que dá sentido às reformas: a adequação da universidade brasileira às exigências da ordem global. Ao transformar a educação superior em um grande negócio e subordiná-lo às diretrizes dos organismos internacionais, a universidade da era neoliberal²⁵ degrada a qualidade do ensino e reforça o colonialismo cultural. Tal afirmativa coloca Sampaio Júnior a favor da “Contra-Reforma” proposta por Kátia Lima.

A análise de Kátia Lima (2007, p. 18) parte da hipótese de que a educação constitui-se como uma “eficaz estratégia de alívio de crise”. A autora explicita que nos marcos da atuação da Organização Mundial do Comércio (OMC), a educação está inserida no setor de serviços e adquire esta feição, mais especificamente, no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS). Esta política de mercantilização da educação não pode, conforme a explicita Lima (2007), ser apreendida como um elemento isolado. Ao contrário, está inserida em um movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados e novos campos de exploração e se expressa nos acordos comerciais, como o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta) e a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA).

No caso brasileiro, particularmente no governo FHC, a diversificação e a diferenciação do sistema de educação superior foram adotadas como política visando à expansão da educação superior em função da demanda crescente de vagas, por meio de mecanismos que objetivavam a massificação desse nível de ensino. A expansão do sistema, bem como a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e reconhecimento, visando a produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade, diferenciação e avaliação, balizam as políticas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) no campo da educação superior (CATANI et al, 2003).

Catani et al (2003) afirmam que a análise das transformações recentes e dos debates atuais no campo da educação superior no Brasil permite visualizar alguns movimentos, e dentre os muitos apresentados por eles, interessa mencionar a implementação de um sistema

limitações textuais e temáticas as questões de Estado e de neoliberalismo não serão desenvolvidas no texto do capítulo.

²⁴ O autor escreve as informações mencionadas nas ‘orelhas’ da obra de Kátia Lima (2007).

²⁵ Sucintamente o neoliberalismo pode ser entendido como o conjunto de ideais políticos e econômicos que defende a separação do Estado na economia.

nacional de avaliação (que oscila entre a flexibilização e a regulação/controlado).

Pouco a pouco o sistema de avaliação foi sendo implementado. A avaliação, portanto, é um tema fundamental no cenário de reconfiguração da educação superior brasileira (CATANI et al, 2003). Mas, no que concerne à difícil articulação entre expansão e democratização do acesso, observamos ao longo do processo de constituição do sistema de educação superior, vários movimentos de expansão e de contenção da oferta desse nível de ensino (CUNHA, 2000).

Durante o regime militar, sobretudo na fase posterior à reforma universitária de 1968, o processo expansionista assumiu feição predominantemente privatista, consubstanciada pelas políticas de liberalização adotadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

A década de 1980, a despeito das lutas desencadeadas pela sociedade civil em prol da democratização das políticas sociais, não resultou numa expansão significativa da educação superior pública no país. Pelo contrário, estabeleceu-se certa estagnação na oferta de vagas, no final dos anos 1980 e a primeira metade dos anos 1990, apesar da criação de IES vinculadas ao Poder Público estatal e ao municipal (DOURADO, 2001).

A década de 1990, no campo político, foi marcada pela busca da estabilidade econômica no Brasil e pelos processos de reforma do Estado, que teve seus reflexos na educação. A elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), a promulgação da nova LDB 9394/96, entre outras medidas de políticas, influenciaram sobremaneira a produção do conhecimento em política educacional. Além disso, o panorama político marcado pela assunção do modelo neoliberal pela reforma do Estado e seus impactos no campo educacional marcaram a produção acadêmica na área (AZEVEDO E SANTOS, 2007).

Os anos de governo FHC foram marcantes como movimento expansionista e de reconfiguração do campo universitário brasileiro, assumindo feição nitidamente privada, conforme Catani et al (2003, p. 24). Rodrigo Arocena elucida que durante os anos 1990 consolidou-se uma tendência descrita há já algum tempo por Brunner (1990) como a “explosão dos números” (AROCENA apud CATANI et al, 2003, p. 37).

Diferentemente da graduação que se expandiu em maior número nas instituições privadas; a pós-graduação foi-se expandindo em instituições públicas (SILVA, 2008). Tal discussão sobre o público e o privado será mencionada no segundo capítulo.

Em 1996 o número de programas de pós-graduação por região no Brasil consistia em: 753 na região Sudeste, 195 na região Sul, 174 na região Nordeste, 59 na região Centro-Oeste

e 28 na região Norte.

Em um período em que o IV PNPG não se formalizou houve um salto da expansão dos programas de pós-graduação, como parte integrante da política educacional no país nos anos 1990.

A LDB representou um marco para a educação na década de 1990. Ao retomar o artigo 87 da LDB/96 percebemos que nele está anunciada a instituição da “Década da Educação”, a ser iniciada um ano após o início da vigência da Lei, em dezembro de 1997, portanto. É evidente que o artigo não se refere exclusiva e especificamente à educação superior, mas, levando-se em consideração o discurso oficial – coerente desde os anos 1950 e fortemente difundido nos anos 1960, 1970 e 1980 –, segundo o qual a vinculação entre ensino, pesquisa, ciência, tecnologia e estudos de pós-graduação seria essencial ao desenvolvimento nacional, parece legítimo concluir que o artigo 87 da referida norma, ao instituir a Década da Educação, estaria se referindo, sobretudo, ao incentivo ao ensino e pesquisa em ciência e tecnologia.

Sete anos após o início da “Década da Educação”, a comunidade acadêmica volta suas atenções para discutir os planos que deveriam ter formado o IV PNPG e insiste em formatar um novo plano, este para o quinquênio 2005/2010. Pela Portaria nº. 46, de 19 de maio de 2004, o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior CAPES instituiu uma comissão responsável pela elaboração do próximo Plano Nacional de Pós-Graduação, composta por membros indicados pelo Conselho Superior, pelo Conselho Técnico Científico (CTC) e pela Diretoria Executiva da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e pelo Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FORPROP).

Os números sobre a pós-graduação revelam que em 2001, como afirmam Ferreira e Moreira (2001), o Brasil já contava com aproximadamente 1581 programas de pós-graduação, entre mestrado e doutorado, contra uma estrutura praticamente inexistente na década de 1950.

O diagnóstico de Baeta Neves, para quem entre 1976 e 1994 o ensino de pós-graduação cresceu 130% e entre 1994 a 2001, 87%, pode ser acompanhado e verificado pelos números disponibilizados pela Capes, referentes aos anos de 1996 a 2002. Uma interpretação elaborada a partir do banco de dados da Capes sobre a evolução da pós-graduação por regiões, sinaliza um efetivo aumento nos números dos programas em todas as regiões.

Os números demonstram uma tendência de aparecimento de mestrados e doutorados conjuntos (em um mesmo programa), embora o crescimento da quantidade do número de programas de mestrado seja ainda maior.

O crescimento da pós-graduação foi confirmando a tendência inicial da formação da educação superior no país: o ensino separado da pesquisa, e ambos distanciados das necessidades de ciência e tecnologia. Como pode ser entendido pela análise do surgimento da educação e da pesquisa no Brasil, aos poucos foi se estruturando o ensino superior e, também aos poucos, a ele foram se agregando os centros isolados de pesquisa, no sentido de aumentar a capacitação de recursos humanos e gerar conhecimento.

No fim da década de 1990, a tendência que se percebeu foi a do aparecimento de mestrados em primeiro lugar e, em seguida, dos programas conjuntos, como se a evolução da pós-graduação tivesse necessariamente que obedecer a padrões e critérios segundo os quais o desenvolvimento teria que surgir a partir do estágio mais inicial.

Outro ponto a ser ressaltado é o aparecimento nos últimos anos, mesmo que ainda em número incipiente, dos cursos profissionalizantes. Interessante notar que nas regiões Sul e Sudeste, o número de programas conjuntos de mestrado, doutorado e profissionalizante, ou apenas mestrado/profissionalizante e doutorado/profissionalizante é significativamente maior que nas outras regiões; e surgem em linha de ascensão.

Na década de 2000, explicita Severino (2006), a marca da pós-graduação tem sido a forte expansão dos programas, em todas as áreas do conhecimento, e a criação de diferentes modalidades, como Mestrado Profissional, Mestrado Interinstitucional, pós-graduação à distância e fora da sede.

A concentração dos programas nas regiões Sul e Sudeste reflete a relação entre a preocupação de gerar conhecimento para o desenvolvimento e as áreas mais desenvolvidas do país. Por esse prisma, é possível antecipar a discussão que se segue e inferir que as políticas de pós-graduação, embora tenham servido nas últimas décadas para incrementar o ensino e a pesquisa, a distorção dos investimentos pelas regiões é aparente e tende a se reproduzir nos próximos anos, mantidas as mesmas regras. É ainda possível inferir que a suposta adequação entre ensino, pesquisa e necessidades de desenvolvimento não se aplica a algumas regiões.

Apesar das dificuldades típicas dos países em desenvolvimento em relação a recursos, podemos afirmar que a pós-graduação é um esforço nacional que gera conhecimento e tecnologia (à algumas áreas de ciências exatas) que busca cumprir sua função de instrumento

de desenvolvimento. Por outro lado, muito ainda pode ser feito, não só em relação à distribuição de programas como em relação à divulgação do conhecimento criado.

A realidade da pós-graduação do Brasil no início do século XXI reflete uma das preocupações mais presentes não só nos planos nacionais vigentes até 1989 como também nas propostas e perspectivas elaboradas no V PNPG, a saber, o equilíbrio e a adequação dos programas em relação à regionalidade. Até 2002, os programas de pós-graduação se encontravam concentrados na Região Sudeste e representavam 58% da oferta (910 programas), seguida pela Região Sul, representando 19% das ofertas (304 programas). As Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte completam a seqüência, respectivamente com os índices de 14% (226 programas), 6% (88 programas) e 3% (42 programas). Essa realidade vem se alterando na década de 2000.

Ademais, a dispersão dos programas demonstra, de forma inequívoca, a concentração destes nas Regiões Sul e Sudeste do país, tidas como as mais ricas e desenvolvidas. Se, nas políticas e discursos oficiais da pós-graduação, o fator econômico aparece sempre como indispensável ao desenvolvimento, desta realidade depreende-se que há que se fazer uma melhor distribuição dos programas sem prejuízo daqueles já instalados, incentivando a criação de novos centros de saber (ou estimulando os já existentes) nas áreas menos desenvolvidas do País. Depreende-se também a necessidade de usar o conhecimento produzido nos grandes centros para criar, desenvolver e estimular o desenvolvimento técnico-científico nas Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte.

As assimetrias no crescimento da pós-graduação são consideradas relevantes no Documento Síntese Preliminar e aparecem tanto em relação às regiões como também do ponto de vista intra-regional e entre os Estados.

Dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação, usados no Documento Síntese Preliminar, demonstram também o aparecimento de novas áreas de conhecimento, assim como o crescimento das áreas disciplinares tradicionais. As Regiões Sul e Nordeste vêm traçando uma trajetória ascendente, assim como a Região Norte, embora esta seja ainda bem pouco representativa em termos nacionais. O referido estudo aponta também para a paradoxal diminuição do crescimento na região Sudeste, principalmente no Estado de São Paulo, para o aumento das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, de Humanas e Ciências da Saúde, sugerindo a evolução crescente da multidisciplinaridade do ensino.

A análise das médias demonstra claramente a concentração dos programas de pós-

graduação nas regiões Sudeste e Sul, em todas as grandes áreas com ênfase, contudo, nas áreas de ciências agrárias, ciências da saúde e ciências humanas. Na região Nordeste, embora a diferença em relação às regiões Sudeste e Sul, aparece a tendência que vem se verificando de expansão dos programas de pós-graduação. Interessante notar a prevalência das ciências humanas, sociais aplicadas e das engenharias em detrimento das ciências da saúde. As regiões Centro-Oeste e Norte aparecem com uma contribuição mínima no cenário da pós-graduação nacional.

Os índices surpreendem principalmente no que tange às ciências biológicas, posto que são regiões ricas em biodiversidade. Surpreende também a quase inexistência da pesquisa no setor da saúde às ciências da saúde. Ressaltamos, contudo, que a população é significativamente concentrada nas regiões Sudeste e Sul, regiões economicamente mais desenvolvidas, o que poderia explicar a concentração dos centros de produção científica. Isto, contudo, não dispensa a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa nas outras regiões. Conhecimento é, reconhecidamente, instrumento de desenvolvimento. Assim, disciplinam as políticas de educação superior vigentes na história do Brasil. O investimento nessas áreas é, portanto, não só justificável como foco das preocupações atuais que alimentam o debate acerca da elaboração dos PNPGs.

Uma das razões apontadas para as assimetrias entre as regiões diz respeito aos investimentos orçamentário-financeiros. O Documento aponta para a concentração de investimentos públicos federais nos lugares onde os recursos humanos e a infra-estrutura já atingiam índices de capacidade elevados, ou seja, *“onde existe maior PIB ou maior número de docentes/pesquisadores doutores, o valor dos investimentos absolutos tem sido proporcionalmente maiores, mesmo que em alguns casos o investimento por pesquisador seja comparativamente semelhante, de uma região para outra”* (DOCUMENTO SÍNTESE PRELIMINAR, ANPG, 2004), o que inviabiliza o crescimento não só das áreas tradicionalmente importantes nas regiões menos favorecidas como também o aparecimento de novos programas em novas áreas do conhecimento.

O crescimento da pós-graduação nos anos FHC, apesar das assimetrias, foi sensível. Novamente a questão do regionalismo fica aparente, uma vez que a concentração de professores foi maior no Sudeste e nas instituições públicas. A importância da concentração de conhecimento nas regiões Sul e Sudeste, bem como a presença ainda incontestável das universidades públicas na produção do saber, é notada em muitos estudos apresentados, seja em relação ao número de docentes, ao número de discentes, ao número de programas e à

proporção da titulação.

Uma interpretação dos dados disponíveis na CAPES evidencia que a pós-graduação vem crescendo e cumprindo, dentro das limitações de recursos e das deficiências muitas vezes originárias da falta de uma política específica, o papel de promotora de conhecimento. Sua evolução, a partir de uma estrutura de ensino e pesquisa ainda frágil, faz do Sistema Nacional de Pós-Graduação marco na história da ciência (e tecnologia) brasileira.

Radical professores nas regiões mais carentes prescindiria de uma política de incentivos e investimentos, inclusive salariais, para os detentores de titulação que deveriam assumir tarefas pioneiras e consideradas prioritárias. Entre os incentivos, enumeramos o estímulo às iniciativas interinstitucionais e aos programas de atuação em rede que permitissem atender demandas justificadas que consolidassem a autonomia científica das regiões e/ou das sub-regiões. Dentro desse ponto, importa-nos lembrar dos recursos humanos, originários das regiões carentes, que se formam em outras regiões.

A nova política de pós-graduação não pode deixar de estabelecer mecanismos de incentivos à volta dos pesquisadores às suas origens geográficas. Isto seria possível com a fixação de recém doutores, pós-doutores e professores precocemente aposentados em regiões e sub-regiões que necessitem de incentivo na fixação de quadros docentes em seus programas.

A importância da regionalização da política de pós-graduação se faz sentir também pela necessidade de criar programas temáticos e interdisciplinares que respondam às especificações e vocações regionais.

A história da pós-graduação não pode, entretanto, deixar de ser construída. É necessário avaliar as tendências verificadas, e quanto ao período governo FHC há que se suprir as lacunas e deficiências e discutir um novo modelo de crescimento para os próximos anos. Caso contrário, a pós-graduação continuará a seguir as tendências positivas demonstradas sem, contudo, resolver as assimetrias existentes.

1.4 A pós-graduação em educação no Brasil: desafios para a região Centro-Oeste

Entender o desenvolvimento e os desafios para a pesquisa em educação e a pós-graduação no Brasil requer compreensão do papel da ANPEd. Conforme Bianchetti e Sousa

(2007), a origem da instituição está marcada pelas atitudes, conflitos e decisões daqueles que estiveram envolvidos particularmente nas reuniões que marcaram sua criação e estruturação.

Uma das estratégias acionadas pela CAPES, tendo em vista esse objetivo de consolidar a pós-graduação no país, foi induzir à criação de associações nacionais por área de conhecimento. Em decorrência das gestões então realizadas, surgiu na área educação a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), que realizou sua primeira reunião anual em 1978, em Fortaleza (SAVIANI, 2006, apud BIANCHETTI e SOUSA, 2007, p. 391).

A ANPEd como fórum de debates e divulgação do que se realiza na pós-graduação, além de promover a interlocução entre pesquisadores, é reconhecida como espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais; espaços de exposição e diálogo sobre a formação e pesquisas realizadas em todo o Brasil.

O texto de Sousa e Bianchetti (2007) estende a discussão sobre a produção acadêmica e a ampliação dos programas de pós-graduação, como a relação da formação com a pesquisa, no entanto, dada a necessidade textual, expomos temas para elucidação da relevância do papel da ANPEd para o desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa em educação.

O ano de 1977 foi decisivo para a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a qual intentou consolidar e divulgar as pesquisas em educação, enquanto que a década de 1980, mais especificamente o ano de 1988, representou o marco da Constituição Federal e seu antológico capítulo referente à Educação, como bem nos lembra Cury (2008).

O intuito de elaborar uma reflexão sobre o percurso da expansão dos programas de pós-graduação em educação no Brasil é o de colaborar com a fértil discussão que vem se estabelecendo nas últimas décadas a respeito do rumo desse campo de investigação. A pós-graduação no país, como explanado anteriormente, foi regulamentada pelo Parecer nº. 977/65 e, em 1970 surgiram os primeiros projetos, sendo os cursos implantados efetivamente a partir de 1971, nesse período, limitados então ao nível de mestrado.

Em 1977, começam a ser organizados os primeiros cursos de doutorado na área da educação. No final da década de 1970 o doutorado em educação está efetivamente implantado em poucas instituições nos estados da região sul e sudeste, estes cursos estão basicamente localizados em São Paulo (USP e PUC), no Rio de Janeiro (PUC) e no Rio Grande do Sul

(UFRS), conforme Saviani (1997).

Na década de 1980 são instalados os programas de doutorado na UNICAMP-SP e na UFRJ-RJ. Por algumas décadas a pós-graduação em educação no Brasil efetivamente ocorre nesses estados e nessas instituições. Valemos da pressuposição que todo trabalho que tenha como proposta discutir a trajetória da pós-graduação em educação no Brasil pode obter espaço de novos olhares, desde que não perca a perspectiva de inserção no esforço dos pesquisadores dessa temática que tem procurado nas últimas duas décadas problematizarem a gênese do processo de constituição do campo.

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, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ambos localizados na região Centro-Oeste.

A região Centro-Oeste, é uma das regiões geográficas do país sub-atendidas pela pós-graduação, pois é notório o desequilíbrio entre litoral e interior, ou entre os eixos sudeste/sul e centro-oeste/norte, no que se refere à distribuição dos cursos; à desigualdade compensada por meio da oferta de cursos de especialização, financiados na maioria das vezes pelos alunos e que não passam pelo crivo do processo bienal de avaliação mantido pela CAPES.

Na região Centro-Oeste, por exemplo, de 1996 a 2008 o número de programas em nível de mestrado cresceu de 42 para 178, com oscilações neste percurso. E cursos de Doutorado de 1 para 77, conforme apresenta o quadro de mestrados e doutorados reconhecidos por região²⁶.

No ano de 2009, de 291 cursos de pós-graduação oferecidos na região Centro-Oeste²⁷, 189 consistia em cursos de mestrado e 83 em cursos de doutorado. Há uma necessidade de se verificar a política de expansão nessa região e sua relação com a política nacional, mas, além disso, há a necessidade de se fazer um primeiro registro da instalação no estado de Mato Grosso do Sul no intento de investigar sua relação com o âmbito nacional por meio da interpretação e análise de dados da política para a pós-graduação nacional.

Há disparidade, de um lado, entre o número de cursos de pós-graduação em Educação, bem como de docentes e pesquisadores atuantes nesses programas e, de outro, na quantidade

²⁶ O quadro está disponibilizado na CAPES, na sessão de cursos reconhecidos por região. Para mais informações, consultar gráfico do texto da UNESCO, *A pós-graduação no Brasil* (2004).

²⁷ Dados atualizados pela CAPES em 02/12/2009.

de investimentos recebidos; o que sugere a fragilidade da área, apesar de sua destacada dimensão física.

Um olhar para os dados de anos recentes²⁸ (2006, 2007 e 2009) revela que no conjunto da área de educação, no ano de 2006 quando havia 73 programas recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), reconhecidos pelo CNE e homologados pelo Ministério da Educação (MEC); no ano de 2007, a área de educação contava com 83 programas credenciados em todo país. Desses, 36 ofereciam o doutorado além do mestrado. Já no ano de 2009 somavam 97 programas, sendo 52 cursos de mestrado e 45 de doutorado. Embora se apresente dados neste texto e não especificamente a trajetória da expansão, vale destacar que na distribuição da oferta entre universidades públicas e privadas evidencia-se um predomínio dos mestrados e doutorados oferecidos por instituições públicas, embora as instituições de educação superior privadas sejam em maior grau.

Mas, sem antecipações, podemos considerar que dessas observações é possível extrair dois tipos de recomendações: 1) de que se proceda a um mapeamento da área, para que se diagnostiquem, com mais propriedade e maior margem de segurança, as áreas carentes, as desigualdades e os problemas, diagnóstico que propiciará o estabelecimento de uma política mais segura para o real fortalecimento da Educação, sem perdas ou compensações a *posteriori*; 2) que a área, valendo-se de seu tamanho e da respeitabilidade da tradição que construiu com o passar do tempo, acione seu poder de atuação e interferência nos mecanismos de financiamento à pesquisa, estabelecendo uma proporção adequada entre dimensão física e quantidade de investimentos recebidos.

No entanto, o segundo capítulo tratará de apresentar a configuração dos programas em educação no MS e seu processo de instalação, para no terceiro e último capítulo ser realizada a análise dos dados e informações contidos nos documentos referentes a essa política de expansão e seu desenho nos programas do estado.

A preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação sempre esteve presente. Embora sintomática a expansão dos Cursos de Pós-

²⁸ Conforme consta no portal da CAPES, os dados apresentados foram atualizados em 4 de maio de 2006, 2007 e dezembro de 2009. Estão elencados os programas e cursos de pós-graduação que obtiveram nota igual ou superior a 3 na avaliação, e que, portanto, atendem ao requisito básico estabelecido pela legislação vigente para serem reconhecidos pelo MEC por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em decorrência, expedirem diplomas de mestrado ou doutorado com validade nacional.

Graduação, em 2003²⁹ ainda persistia uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil, conforme apresenta a tabela a seguir.

Tabela 1 – Concentração de cursos de pós-graduação nas regiões brasileiras

Regiões	Concentração de Cursos no ano 2003 (%)	
	Mestrados	Doutorado
Sudeste	54,9%	66,6%
Sul	19,6%	17,1%
Nordeste	15,6%	10,3%
Centro-Oeste	6,4%	4,1%
Norte	3,5%	1,8%

Fonte: CAPES/MEC, Org. TAVARES, 2009

A região Sudeste concentrava (e ainda concentra na década de 2000) a maior porcentagem de cursos, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Entretanto, no período 1987 a 2003, o crescimento foi maior na região Norte (15% ao ano), seguida das regiões Centro-Oeste (12%), Sul (12%), Nordeste (9,6%) e o Sudeste (6,3%). Esta variação, contudo, foi insuficiente para alterar as assimetrias existentes entre estados e regiões.

Cada região tem suas potencialidades, fragilidades e necessidades específicas, no que se refere ao seu desenvolvimento científico, técnico e cultural, apresentando diferentes níveis de desenvolvimento. Da mesma forma, as instituições que compõem as diversas regiões seguem esse nível de desenvolvimento. Resta saber se os cursos mestrado e doutorado em Educação dos programas atendem à peculiaridade e demanda local. Esta problemática, como outras referentes ao processo de instalação da pós-graduação em educação na região Centro-Oeste (CO), e mais especificamente no estado de MS, será tratada nos capítulos seguintes.

Em 2009, foram registrados 142 cursos de pós-graduação em Educação³⁰ no país, sendo 97 cursos de mestrado e 45 cursos de doutorado. A região Centro-Oeste contava com

²⁹ Dados coletados no portal da CAPES, para mais informações vide referências.

³⁰ A área de Educação está inserida na grande área de Ciências Humanas, a qual representa um total de 605 cursos de pós-graduação no país, somando 391 cursos em nível de mestrado e 207 cursos a nível de doutorado e 7 mestrado profissional (dados da CAPES atualizados em 02/12/2009). As áreas (áreas de avaliação) estão dispostas em: Antropologia (Antropologia/Arqueologia); Arqueologia (Antropologia/Arqueologia); Ciência Política (Ciência Política e Relações Internacionais); Educação (Educação); Filosofia (Filosofia/Teologia:subcomissão Filosofia); Geografia (Geografia); História (História); Psicologia (Psicologia); Sociologia (Sociologia); Teologia (Filosofia/Teologia: subcomissão Teologia). Destas áreas que compõem a grande área Ciências Humanas, a Educação é a que comporta um maior número de cursos de pós-graduação no Brasil. Estas informações estão dispostas no portal da CAPES.

onze programas da área Educação³¹, sendo onze cursos acadêmicos de mestrados e 6 cursos de doutorado, distribuídos nos estados da seguinte forma:

Quadro 1 – Programas de pós-graduação distribuídos na região Centro-Oeste

Estados da região CO	Cursos de Mestrado e/ou Doutorado		
	Ano base 2009		
	Somente Mestrado	Mestrado e Doutorado	Cidades
Distrito Federal	-	UNB, UCB	Brasília
Goiás	-	UFG, UCGO	Goiânia
Mato Grosso do Sul	UCDB, UFMS, UFGD	UFMS	Campo Grande, Corumbá, Dourados
Mato Grosso	UNEMAT, UFMT*	UFMT	Cuiabá

Fonte: CAPES/MEC, Org TAVARES, 2009

*Aguardando Homologação, conforme constava o site da CAPES em 20 de dezembro de 2009

Os onze (11) programas de pós-graduação em educação (em nível de mestrado e/ou doutorado) instalados na região Centro-Oeste estavam organizados: no Distrito Federal com o programa de Mestrado e Doutorado na Universidade de Brasília (UNB) e Mestrado e Doutorado na Universidade Católica de Brasília (UCB) em Brasília-DF; em Goiânia-GO com o programa de Mestrado e Doutorado na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestrado e Doutorado na Universidade Católica de Goiás (UCGO); no Mato Grosso do Sul com o programa de Mestrado e Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de Campo Grande-MS; Mestrado na UFMS de Corumbá-MS, Mestrado na Universidade católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande e Mestrado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) de Dourados-MS; no Mato Grosso com o programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá-MT, mestrado em educação recomendado na mesma instituição (UFMT), o Programa de mestrado da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) em Cáceres-MT.

Dos programas e cursos em nível de mestrado e doutorado da área educação mencionados, três deles são de dependência administrativa particular, no caso, o programa da Universidade Católica de Brasília (UCB) com conceito 4, o programa da Universidade

³¹ Os dados retirados da CAPES são referentes à última atualização em 02 de dezembro de 2009.

Católica de Goiás (UCGO) com conceito 4 e o programa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com conceito 5. Somam-se seis³² instituições federais com os respectivos conceitos:

Quadro 2 - Conceito dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região CO

PPGE _d	UNB	UFG	UFMS (Campo Grande)	UFMS (Corumbá)	UFGD	UFMT	UFMT
Conceito	4	5	4	3	3	4	3

Fonte: CAPES, Org. TAVARES, 2009

Os dados apresentados no quadro anterior revelam a concentração dos programas de pós-graduação em educação em maior número nas instituições federais. Nas instituições públicas estaduais da região Centro-Oeste integra o PPGE_d da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)/3.

A distribuição da concentração de dependência dos programas de pós-graduação em educação instalados na região Centro-Oeste pode ser demonstrada no gráfico a seguir:

Concentração de PPGE_d da região Centro-Oeste nas diferentes dependências administrativas

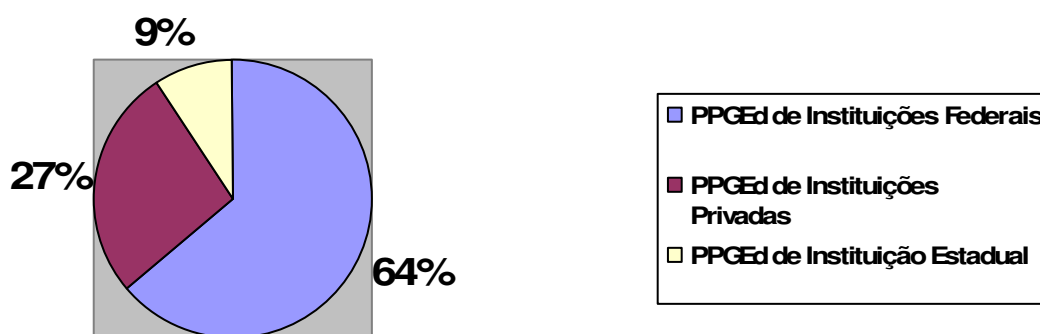


Gráfico 1

Fonte: CAPES

³² Os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de Campo Grande e Corumbá foram computados em uma única instituição, por isso no total de instituições federais somam-se seis, embora o quadro apresente sete, ao retratar Programas de Campo Grande e Corumbá instalados na UFMS.

Um olhar para os conceitos dos PPGEd da região Centro-Oeste indica: quatro programas com conceito 3, cinco programas com conceito 4 e dois programas com conceito 5, distribuídos entre as dependências administrativas federal, estadual e privada.

No tocante à avaliação dos programas de pós-graduação em educação na região CO, o capítulo seguinte abordará as dificuldades particulares de cada instituição na relação com os processos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais implementadas pela CAPES, bem como a necessidade de se reposicionar o papel da avaliação, especialmente quando os critérios estabelecidos tendem a avaliar como igual o que é extremamente desigual, sobretudo quando visivelmente as regiões do país são desiguais.

Sobre a região, tomaremos as contribuições de Bourdieu para discutir nesta sessão o conceito calcado nas noções do sociólogo, como também o que distingue as concepções de região da Geografia para a Sociologia.

Considerando, então, que o conceito de região é abrangente, complexo, plural, móvel e configurável, para iniciarmos a questão com o intuito de problematizar idéias, perspectivas teórico-metodológicas, posicionamentos, argumentos e concepções de região e sua construção para cada autor, nos apropriamos de idéias de Viscardi, presentes no texto “História, Região e Poder: a busca de interfaces metodológicas”, no qual a autora destaca que um dos primeiros problemas com o qual se defronta o pesquisador (seja em História Regional ou História da Educação) refere-se à “definição de região” (VISCARDI, 1997, p. 89).

Primeiramente devemos entender que o conceito de região, que é erigido por sujeitos atrelados a interesses em uma relação de poderes e saberes dentro de uma determinada temporalidade e espacialidade, faz cair por terra qualquer possibilidade de essência, naturalidade e neutralidade sobre a idéia de região.

Vainer (1995)³³, ao estudar os regionalismos no Brasil, questiona o uso do termo “interesses regionais”, e apresenta uma série de indagações a respeito desta expressão, defendendo a tese de que esses “interesses regionais” se relacionam a sujeitos ou grupos sociais específicos que têm o poder de promover regionalizações.

Para Durval Muniz de Albuquerque Junior (1999), a idéia de região é uma construção que se edifica a partir de enunciados e imagens que se repetem de diferentes formas, conceitos

³³ Vainer entende que “nem a região tem existência em si, nem é geradora, em si e por si, de interesses”. O autor enfatiza que “as formas contemporâneas de manifestação dos interesses regionais, tanto quanto os grupos e coalizões que as sustentam, não respondem a um único padrão”. (1995, p. 02)

e discursos, que vão modelando e dando forma ao conceito de região.

A idéia de região para Pierre Bourdieu (1989) também se sustenta na concepção de uma construção mediada por lutas de forças entre os sujeitos de um dado espaço, que configura atos, práticas e objetivos que fazem ver e fazem crer e que se colocam a conhecer e serem reconhecidos como uma região. Nesta perspectiva, para Bourdieu a região é a divisão de um ato mágico, que confirma, “regere sacra”, aquilo que estava inscrito, “regere fines”, suas fronteiras e o seu reconhecimento.

O acto da magia social que consiste em tentar trazer à existência a coisa nomeada pode resultar se aquele que o realiza for capaz de fazer reconhecer à sua palavra o poder que ela se arroga por uma usurpação provisória ou definitiva, o de impor uma nova visão a uma nova divisão do mundo social: regere fines, regere sacra, consagra um novo limite. (BOURDIEU, 1989, p. 116)

Este ato mágico se instaura para Bourdieu também como ato que se perpassa no campo do “poder simbólico”, pois construções de mitos e mitologias, bandeiras, hinos, datas comemorativas, sinais, emblemas, entre outros, agem como instrumentos de objetivação da realidade de um espaço, onde passa através destes próprios instrumentos a reconhecer-se como o diferente, passando assim a demarcá-lo e a defini-lo no interior dos próprios sujeitos envolvidos neste ato mágico de divisão.

Pierre Bourdieu (2004) desloca o campo de análise sobre o conceito de região através de uma crítica epistemológica que ele faz a quem a toma como objeto de estudo, “as ciências sociais”. Bourdieu enfatiza que o lugar da autoridade que as ciências sociais ocupam projeta e instrumentaliza um fazer ver e um fazer crer da região como ela é em sua essência e isto lhe incomoda, pois, Bourdieu sofre as grandes influências do também sociólogo, Émile Durkheim, para quem o saber das Ciências Sociais são e devem ser problematizadas como “representação”.

Portanto, a região como espaço de representações nunca pode ser vista como lugar de objetividade, tanto pelos sujeitos que a constitui e muito menos porque quem a toma como objeto de estudo, as ciências sociais. Essa noção representa pertinentemente, as influências metodológicas citadas acima e as críticas feitas pelo próprio Bourdieu (2004), à tentativa de objetivação da ciência em relação à região e sua construção.

As críticas do sociólogo se inserem no contexto das críticas de Foucault, também considerado grande teórico do século XX. Ambos tomam a ciência, cada um com o seu referencial metodológico, como um saber que sacraliza a heterogeneidade de um espaço como

sendo lugar de objetividade. Mas existe um diferencial teórico profundo entre estes dois pensadores franceses que debatem na década de 1980; Foucault não acredita na ciência como saber fora do poder.

Consideramos Pierre Bourdieu inovador ao aproximar e propor debates com a Geografia, Economia, Sociologia, História, Lingüística, vistas como práticas discursivas que configuram através de lutas de classificações, a sacralização do conceito de região (*regere sacra*) e a demarcação (*regere fines*) dentro de um espaço de relação de poder.

A instalação dos programas de pós-graduação em educação na região Centro-Oeste faz parte de um processo histórico enraizado na criação e desenvolvimento da instituição da educação superior. Entender o processo de eclosão dos programas e a urgência de políticas é substancial neste capítulo à medida que permite compreender os sinais da expansão da pós-graduação para essa região bem como as problemáticas também existentes nas diferentes regiões brasileiras.

CAPÍTULO II

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO DOS ANOS 1990

A pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul tem uma história recente que data o final da década de 1980, quando foi instalado o primeiro programa de mestrado em educação na UFMS, em Campo Grande, em 1988. Após sua instalação, surgiram outros três programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no estado. O Programa de Mestrado em Educação da UCDB de Campo Grande em 1994 (com início de atividades de doutorado em educação em 2010), o Programa de Mestrado da UFGD de Dourados em 2007, e, o Programa de Mestrado da UFMS de Corumbá em 2008.

Este capítulo, dada a periodização proposta para retratar os programas de pós-graduação em educação em MS no contexto das políticas de expansão do governo FHC, apresenta as discussões relacionadas aos dois Programas instalados nesse período, no caso, o PPGEd da UFMS de Campo Grande e o PPGEd da UCDB instalado na mesma cidade.

O capítulo apresenta elementos que descrevem a configuração da pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul, com vistas ao retrato dos aspectos referentes às políticas para a pós-graduação em educação em três co-relacionados contextos: o contexto da década de 1990, período tangente aos anos FHC; o contexto da região Centro-Oeste; e, a flexibilização e inserção social referente aos programas de pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul.

A discussão neste capítulo sobre os programas de pós-graduação em educação no

contexto nacional se inicia no cenário da década de 1990, segue para os programas de pós-graduação em Mato Grosso do Sul no contexto dos aspectos da realidade da região Centro-Oeste, e, finaliza o capítulo com a discussão focada na flexibilização da pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul.

O olhar para a pós-graduação em educação no MS, mediante os programas de pós-graduação em educação da UFMS e da UCDB instalados no estado, permite visualizar a política para o setor, a dinâmica e os desafios enfrentados pelos programas em um momento de ausência da implementação do IV PNPG, como permite também verificar outras ações que orientam a pós-graduação brasileira, as lutas e o papel de grupos de indivíduos atuantes na abertura de programas com fins de inserção no campo ‘educação’, e assim, na produção do conhecimento na área.

2.1 Programas de pós-graduação em educação no Brasil

O texto de Rinalva Cassiano Silva (2009), publicado pela *Revista Educação e Linguagem*, apresenta proposições procedentes ao discutir o Mestrado da Umesp no contexto da expansão da pós-graduação no Brasil. A autora faz referência a Muls (2003) para explicitar que o eixo da discussão sobre as políticas e perspectivas da pós-graduação passa por três perguntas básicas, consideradas neste item de capítulo como intimamente relacionadas à noção de inserção social e flexibilização: Que universidade se quer manter? Que tipo de pesquisa se deseja implementar? Que pós-graduação se pretende realizar?

Essas questões foram debatidas por muitos estudiosos da área e anunciadas no documento apresentado pelo Fórum de Coordenadores do Centro-Oeste em quatro perguntas fundamentais: Que tipo de pós-graduação em educação pode ser adequado e desejável para o país, no atual momento histórico? Qual o projeto político do atual governo proposto para a pós-graduação em educação? Quais seriam as diretrizes e prioridades a serem estabelecidas num possível plano de pós-graduação? Quais seriam as estratégias para a sua execução? (EDUFOCO, 2003)

O documento foi publicado em 2003, mas, as preocupações sobre a pós-graduação contidas nas perguntas remontam período anterior, perpassando o período de governo FHC. Os reclamos apresentados no documento, em 2003, podem estender discussões quanto à

necessidade de um “novo” projeto proposto para a pós-graduação em educação; um “novo” PNPG que oriente e sistematize o setor (ocorrido posteriormente em 2005); a necessidade de rompimento com o modelo comparativo entre programas de pós-graduação.

Concordamos com Rinalva Cassiano Silva (2009) que a discussão merece ser posta no contexto da política para a Educação Superior no governo FHC (1995-2002). Pois, nos anos 1990, explicita Carvalho (2006), todo o espectro de políticas sociais e econômicas esteve sob a influência da chamada Agenda Neoliberal³⁴.

O conjunto de propostas assumiu um caráter abrangente, com implicações para além das fronteiras nacionais, o que confere especificidade à década e explicita a relevância de uma investigação que procure apreender a singularidade deste período histórico, no que concerne à política pública para o ensino superior e suas tentativas de reformas educativas.

No estudo de Cassiano Silva (2009), a hipótese é a de que, apesar dos constrangimentos de ordem econômica e política, dados pela agenda neoliberal, “a política pública direcionada ao ensino superior não foi resultado exclusivo da intervenção dos organismos multilaterais” (idem, p.2). As recomendações do Banco Mundial (BIRD) influenciaram, parcialmente, a política pública para o setor.

Nos anos 1990, embora exista controvérsias, o Banco Mundial (BIRD)³⁵ passou a exercer influência parcial na política educacional. “Nos documentos oficiais apontava-se a necessidade de nova reforma, no sentido de proporcionar racionalidade e eficiência ao sistema, princípios fundamentais da agenda governamental estabelecida durante o regime militar” (idem, p.3).

A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais alterava a visão efficientista e produtivista dos anos 1960. Novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização,

³⁴ Cristina Helena Almeida de Carvalho (2006) afirma ser essencial distinguir conceitualmente dois tipos de agenda, a agenda sistêmica e a governamental. Na distinção estabelecida por Cobb e Elder (1995 apud CARVALHO, 2006), a primeira consiste nas questões que são comumente percebidas pelos membros da comunidade política e como assuntos incluídos dentro da jurisdição legítima da autoridade governamental existente. A segunda, também de agenda institucional ou formal é entendida como aquele conjunto de pontos explícitos elevados à consideração ativa e séria dos *decision-makers*. Os *policy-makers* participam na construção de ambas, entretanto, a natureza é substancialmente diferente. A agenda sistêmica é composta nitidamente de pontos abstratos e gerais, enquanto que a política ou governamental tende a ser mais específica, concreta e limitada a certo número de questões em pauta.

³⁵ Conforme Carvalho (2006), o Banco Mundial é um ator que, apesar de amplos recursos de poder, não consegue, de forma isolada, se impor completamente à agenda governamental, nem mesmo ao processo decisório.

privatização³⁶.

Os conceitos se constituíram como alavanca às críticas feitas ao governo FHC, sobre a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho, como resultado do modelo concebido pela Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na tentativa de se avançar na reforma iniciada no período de regime militar, não houve documento oficial único – como a Lei nº 5.540/68 – que refletisse uma reforma do ensino superior, mas uma série fragmentada de textos legais, projetos e programas. Isto ocorreu como uma estratégia governamental para o enfrentamento parcial de problemas e de adversários (CUNHA, 2003). No entanto, alterou-se a lógica organizativa dos sistemas público e privado (DOURADO, 2005).

A ação governamental direcionada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado, em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Em linhas gerais, este consistia em transformar o *status* jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos.

A interação entre o Estado e estas organizações sociais ocorreria por meio de um “contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano, do governo para a organização” (CASSIANO SILVA, 2009, p.3-4).

O MARE como ator associado ao MEC desempenhou papel fundamental na formulação da agenda de reformas do governo de FHC. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, após oito anos de longa tramitação no Congresso Nacional, foi a principal iniciativa legislativa implementada.

A interação dos atores políticos e os conflitos de interesses produziram um texto que, em linhas gerais, combinava a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Em resumo, a política pública para a educação superior, principalmente no segundo

³⁶ A ênfase dos novos conceitos recaem sobre a necessidade de máxima diversificação institucional e flexibilização curricular. A ênfase direciona-se a criação de cursos de curta duração e à distância, de forma a substituir o modelo de universidade que associa ensino e pesquisa (cf. SILVA, 2009).

mandato de FHC, indicou maior aproximação com os preceitos neoliberais³⁷ e, afirma Rinalva Cassiano Silva (2009), apresentou maior coerência entre o discurso e a prática política.

Há muito para ser aprofundado nessa temática, sobretudo se forem considerados os propósitos da reforma do Estado, a qual preconizava a diminuição da responsabilidade estatal na garantia das políticas sociais, entre elas a da educação.

A pós-graduação, por extensão, estaria sujeita às imposições do mercado (que determinaria, inclusive, quais áreas seriam beneficiadas com financiamentos públicos) e às exigências do neoliberalismo, no que se refere a inserção do Brasil no mundo globalizado. É evidente que, nesse caso, as ciências exatas e as ciências biológicas, tidas como aquelas que oferecem resultados imediatos às necessidades do mercado consumidor, estariam contempladas no âmbito das referidas reformas.

O mesmo não se pode dizer em relação às ciências humanas, em especial a área de educação, pois “nem sempre é possível exigir resultados práticos e imediatos, pois os processos educacionais de formação da cidadania podem exigir anos ou décadas de investimentos de um país, cujos reflexos no desenvolvimento qualitativo da sociedade apenas as futuras gerações poderão plenamente desfrutar”; como elucida Bittar (2005, p. 115).

Os desafios dos Programas de pós-graduação não são referentes apenas a área educação, mas também aos aspectos regionais, decorrentes do processo de expansão da pós-graduação nas diferentes regiões do país. O item seguinte apresenta uma discussão mais atenta quanto ao aspecto regional.

2.2 Os programas de pós-graduação em MS no contexto dos aspectos da realidade da região Centro-Oeste

O capítulo anterior apresentou características gerais dos programas de pós-graduação no Brasil, bem como as políticas dirigidas ao setor nos anos FHC oferecendo destaque para a região Centro-Oeste. Este segundo item objetiva discutir questões relacionadas à instalação da pós-graduação no estado de MS e os desafios enfrentados no contexto desta região.

Para a elaboração do item foram elencados temas debatidos por Silva (2008), Bittar

³⁷ Abramides (2004) elucida que embora a entrada do neoliberalismo no Brasil tenha sua origem no governo Sarney e atravessasse os governos Collor e Itamar, é possível afirmar que durante o governo FHC se presenciou de forma dura e dramática sua consolidação.

(2005) e Cassiano Silva (2009) e temas contidos no documento apresentado pelo Fórum de Coordenadores do Centro-Oeste (2003), os quais contribuíram para a estruturação dos eixos de discussão sobre os desafios para a pós-graduação na região.

No documento apresentado pelo Fórum de Coordenadores do Centro-Oeste, os coordenadores questionavam as implicações da adoção dos critérios comuns a todos, para os programas recém-criados e com dificuldades inerentes à região em que se inserem, e ainda, apontavam para a necessidade de “definição de uma política de pós-graduação em educação, que explicita o sistema de avaliação, bem como o seu modelo teórico”, pois essas seriam as condições primordiais para que “os critérios, os indicadores e os parâmetros” utilizados por um sistema de avaliação pudessem ser justificados e aceitos pela área (EDUFOCO, 2003).

O tema avaliação da área educação apresentado no documento integra as problemáticas na região, como também a expansão e flexibilização dos programas. O argumento se reafirma nas exposições do texto de Maria das Graças Martins da Silva “Programas de pós-graduação na região Centro-Oeste: características e questões da expansão”, no qual Silva aponta como uma das problemáticas da expansão, a avaliação dos Programas, também considerada pela autora como “peça importante” (SILVA, 2008).

Sobre a expansão, ao retratar o número de Programas distribuídos nas diversas regiões brasileiras, Silva (2008) verifica que entre 1996 e 2007 o crescimento maior ocorreu nas regiões Norte e Centro-Oeste, o que não surpreende devido ao escasso número de Programas no ano inicial.

Localizada no Planalto Central a região Centro-Oeste é formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal. A população estimada em 2009 por estado é de: 5.926.300 habitantes em Goiás; 3.001.692 habitantes em Mato Grosso; 2.360.498 habitantes em Mato Grosso do Sul; 2.606.885 habitantes no Distrito Federal (IBGE, 2009)³⁸.

Os Cursos de pós-graduação pioneiros na região Centro-Oeste surgiram na Universidade de Brasília, em 1969, o Mestrado acadêmico em Física e, na Universidade Federal de Goiás, em 1972, o Mestrado em História e Letras, em regime de convênio interinstitucional. Na área de Educação, o primeiro Mestrado foi instalado em 1973 na UNB, como anuncia Silva (2008).

³⁸ Informações no site do IBGE, em ‘Estimativas de População 2009’.

O gráfico a seguir apresenta um demonstrativo do crescimento de programas de pós-graduação na região Centro-Oeste do Brasil.

Crescimento de Programas de Pós-Graduação na região CO - 1996/2007

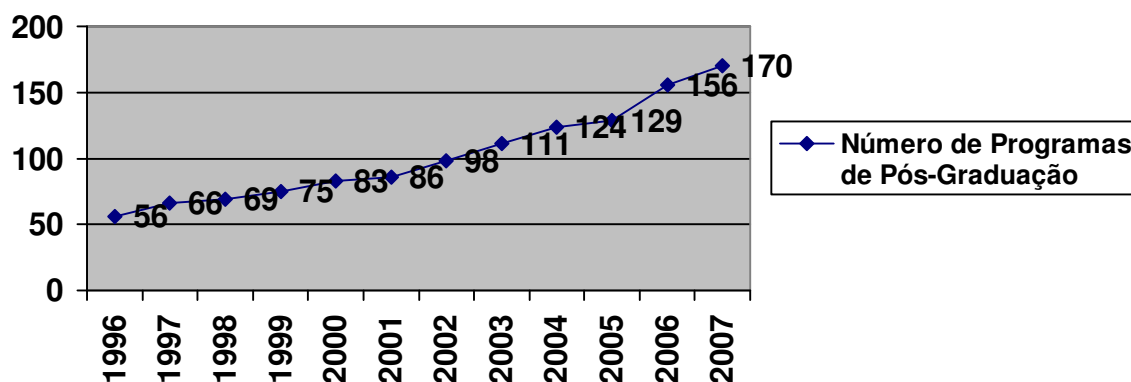


Gráfico 2
Fonte: CAPES/MEC

Silva (2008) caracteriza o crescimento dos programas de pós-graduação nesta região, entre 1996 e 2007 e evidencia uma evolução contínua, com destaque para a década de 2000, sobretudo, nos dois últimos anos focados.

A assertiva da autora condiz com os argumentos de Severino (2006) que considera a década de 2000 como a marca da pós-graduação da forte expansão dos Programas, em todas as áreas do conhecimento, e a criação de diferentes modalidades como Mestrado Profissional, Mestrado Interinstitucional, pós-graduação à distância e fora da sede.

Tomando como referência o período de 1996 a 2002, no entanto, nos marcos dos dois mandatos do governo de FHC, podemos considerar que a taxa de crescimento dos programas de pós-graduação representou 43%, conforme expressam os dados do Gráfico 2.

Como exemplificação de dados recentes do crescimento de cursos de mestrados e doutorados, na década de 2000, na região Centro-Oeste foram oferecidos 299 cursos de pós-graduação³⁹, especificamente no ano de 2009, distribuídos entre 190 cursos de mestrado, 90 cursos de doutorado e 19 cursos de mestrado profissional.

Para Bittar (2005), os números indicam que as dificuldades regionais para a

³⁹Conforme site da CAPES, atualizado em 06 de outubro de 2009.
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>,

consolidação da pesquisa e da pós-graduação “obedecem” a critérios também perversos no financiamento e na avaliação da pós-graduação, cuja tendência é privilegiar os centros de excelência e os Programas já consolidados, os quais se concentram nas regiões Sul e Sudeste⁴⁰.

Vale ressaltar que os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) anunciam como meta a redução das diferenças regionais, intra-regionais (capital-interior, áreas) e entre estados, com o estímulo a “formação de parcerias e consórcios entre programas de regiões distintas de forma a promover a desconcentração do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), utilizando para isso a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares” (BRASIL, 2004, p. 53).

No que se refere às diferenças intra-regionais, ao considerarmos os Programas de pós-graduação no estado de Mato Grosso do Sul verificamos que os cursos de mestrado e doutorado oferecidos estão concentrados na capital Campo Grande (UFMS, UCDB, UniDERP), em Dourados, segunda maior cidade do estado (UEMS, UFGD); em Corumbá (UFMS), em Três Lagoas (UFMS) e em Aquidauana (UEMS).

O quadro a seguir apresenta um demonstrativo dos Programas de pós-graduação distribuídos nas diferentes cidades do Mato Grosso do Sul, com maior número de concentração na capital do estado, Campo Grande.

Quadro 3 – Programas distribuídos entre capital e interior do estado de MS

Cidades	Número de Programas
Campo Grande (capital)	21
Dourados	10
Corumbá	2
Três Lagoas	2
Aquidauana	1

Fonte: CAPES/MEC, Org. TAVARES, 2009

O quadro apresenta um demonstrativo da maior concentração de programas de pós-graduação na capital Campo Grande, seguida da segunda maior cidade do estado, Dourados, depois Corumbá, e, por conseguinte Três Lagoas e Aquidauana.

⁴⁰ As afirmações sobre as dificuldades regionais aparecem no texto de Bittar (2005) no momento em que a autora retrata o número de alunos matriculados em programas de pós-graduação em educação distribuídos nas diferentes regiões do país. Para mais informações, consultar bibliografia.

A interiorização dos programas de pós-graduação em educação no estado pode ser justificada no argumento de sua relevância em função de demanda de formação de recursos humanos pelo ‘mercado de trabalho’.

O argumento da democratização do saber e pesquisa é um dos fortes aliados do discurso sobre a interiorização dos programas de pós-graduação, pois a concentração nos grandes centros inviabiliza as condições de garantir acesso ao ensino e pesquisa em nível de pós-graduação.

Quadro 4 – Programas de pós-graduação por instituição – MS – 2009

Instituições	Número de Programas
UFMS	17
UFGD*	9
UCDB	4
UEMS	2
UniDERP	2

Fonte: CAPES/MEC, Org. TAVARES, 2009

Mencionamos as cinco instituições que ofereceram curso de mestrado e/ou doutorado no ano de 2009: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UniDERP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A UFMS com o oferecimento de 25 cursos, dos quais 16 são cursos de mestrado acadêmico, 7 são cursos de doutorado e 2 cursos de mestrado profissional; UniDERP com 1 curso de mestrado acadêmico e 1 curso de mestrado profissional; a UCDB com 4 cursos de mestrado e 1 de doutorado; a UEMS com 2 cursos de mestrado; e, a UFGD com 9 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado.

Dessas instituições, três ofereceram os cursos de Mestrado e/ou Doutorado em Educação, no caso, o Mestrado e Doutorado em Educação na UFMS de Campo Grande (1988), o Mestrado em Educação na UFMS de Corumbá (2008), Mestrado em Educação na UCDB em Campo Grande (1992), e, Mestrado em Educação na UFGD em Dourados (2007).

O gráfico a seguir apresenta um demonstrativo dos Programas de Pós-Graduação

* Para explicitar, o *campus* de Dourados foi desmembrado da UFMS e tornou-se Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por meio da Lei nº 11.153, em 2005.

concentrados em universidades federais (36), universidades particulares (07) e universidades estaduais (02), em 2009. As instituições estaduais somavam 02 Programas, o que mostra o investimento público com vistas à expansão deste nível de ensino, se comparado ao privado.

Programas de Pós-Graduação por organização acadêmica em MS - 2009

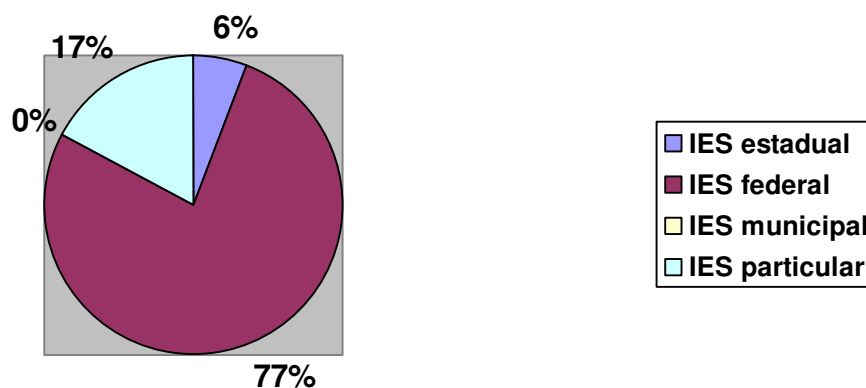


Gráfico 3

Fonte: CAPES/MEC

Como é possível observar, inversamente ao que ocorre no ensino de graduação em que a maior porcentagem das matrículas está vinculada ao setor privado e, de modo preponderante, na iniciativa federal e estatal; na pós-graduação é o setor público que concentra o maior número de programas, praticamente 82% do total.

Entendemos que o número de programas em instituições estaduais não é expressivo, no entanto, revela um movimento crescente de abertura de programas nessas universidades que possuem *campi* em diversas cidades do interior do estado, constituindo-se em alternativa de ensino público para os candidatos afastados das oportunidades da capital (ao contrário do que ocorreu em outras regiões do país). No caso da UEMS, a universidade foi estruturada e organizada para atuar nas quatro mesorregiões do estado (Pantanal sul-mato-grossense, centro-norte, leste e sudeste), contemplando 14 municípios: Dourados, Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Glória de Dourados, Ivinhema, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Ao relacionar os programas de Mato Grosso do Sul com o número de programas de outros estados da região Centro-Oeste, verificamos que na distribuição de Programas por estado na região Centro-Oeste, em 2009, a concentração maior ocorria no Distrito Federal (86), seguido de Goiás (60), Mato Grosso do Sul (35) e Mato Grosso (30).

**Programas de pós-graduação distribuídos na região
CO - 2009**

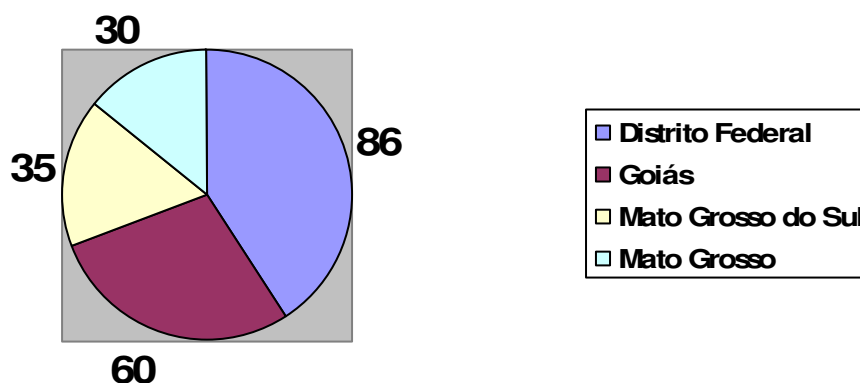


Gráfico 4

Fonte: CAPES/MEC

Em relação ao conceito dos programas de pós-graduação instalados no estado de Mato Grosso do Sul, é possível verificar que à maioria foi atribuído o conceito 3 (23), seguido do conceito 4 (11). Com conceito 5 estão representados 3 programas, não existindo até o ano de 2009 o registro de programas com os conceitos 6 e 7.

Como mencionado anteriormente no texto deste capítulo, a avaliação está associada à expansão e instalação dos programas no Mato Grosso do Sul. Sobre a expressão numérica dos conceitos, podemos representar:

Tabela 2 – Conceito dos programas de pós-graduação- MS – 2009

Ano base	Total	Conceito				
		3	4	5	6	7
2009	35*	23	11	3	-	-

Fonte: CAPES/MEC, Org. TAVARES, 2009

*Somavam-se 35 PPGs em MS no ano de 2009, no entanto, alguns conceitos se alteram para diferentes cursos do mesmo programa. Há mestrados com conceito 5 e Doutorado 4, como é o caso do PPGEd da UCDB.

De modo geral, os indicadores mostram que os Programas encontravam-se, na maior parte dos casos, no limite da avaliação que os credenciava na pós-graduação, o que é preocupante na medida em que sinaliza a sua não consolidação até o momento.

Às dificuldades particulares de cada instituição, somam-se as que se referem à avaliação dos Programas, que, segundo analisa o Fórum de Coordenadores em Educação da Região Centro-Oeste, é um sistema que “por vezes imobiliza as ações desses mesmos programas” (EDUFOCO, 2003, p. 2).

No tocante ao termo flexibilização presente nos PNPGs, há que se considerar a sistemática de avaliação adotada pela CAPES. Sem desconsiderar a consolidação e o reconhecimento da importância dos processos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais implantadas pela CAPES, “é preciso reposicionar o papel da avaliação, especialmente quando os critérios estabelecidos tendem a avaliar como igual o que é extremamente desigual, a exemplo dos programas das instituições universitárias nas quais a pesquisa encontra-se em processo de consolidação” (BITTAR, 2005, p. 111).

Essas questões remetem aos desafios enfrentados pela pós-graduação no Mato Grosso do Sul ao pensarmos a relação das especificidades regionais e de produção científica com o modelo vigente de avaliação da CAPES, também elucidadas por Bittar (2005).

Neste sentido, Gatti (1999) anuncia algumas questões que merecem ser refletidas no âmbito da CAPES: Os critérios de avaliações de outros países são válidos para o caso brasileiro? Os pressupostos de avaliação respondem ao interesse público ou a certos grupos de poder? Quais?

As reflexões correlacionam-se aos questionamentos feitos pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste, com o documento elaborado em 2003 (EDUFOCO, 2003) sobre a avaliação da pós-graduação brasileira, mais especificamente, a avaliação da área educação.

Tal sistema tem assumido um caráter punitivo e menos colaborativo, sobretudo por não levar em conta as peculiaridades de cada região, instituições e grupos de trabalho. Assim considerando, o Fórum apresenta algumas proposições ao sistema de avaliação que contribuem para democratizar as oportunidades de acesso à pós-graduação na região e possibilitar o desenvolvimento e descentralização da pesquisa no país, das quais destacamos: a) que se contemple não apenas indicadores quantitativos, mas, sobretudo, o desenvolvimento qualitativo dos programas; b) que se valorize o esforço de cada Programa na construção das

suas identidades, expressa na sua matriz curricular, linhas de pesquisa, produção científica e outros indicadores; c) que se considere a trajetória e as características de cada Programa quanto ao seu papel social e objetivo, sem reduzi-lo a um conjunto de dados quantitativos mensurados em índices (SILVA, 2008).

Considerando as políticas de diversificação e diferenciação da educação superior implantadas na última década, muitas questões podem ser formuladas a partir do exposto no item: como a universidade brasileira, sobretudo, no MS lida com os problemas contemporâneos? Que modificações estão ocorrendo nas universidades, particularmente nas públicas, e nas IES em geral? Como se efetiva o processo de expansão da educação superior no país e a instalação no estado de MS? As políticas de educação superior conseguem alterar a imagem e a identidade das IES e da universidade, em particular?

As questões provocadas por Catani *et al* (2003) mereceriam uma discussão aprofundada e comprometida, no entanto, nos limites do texto buscamos aproximá-las às caracterizações do item.

2.3 Programas de pós-graduação em educação no MS

O período que se inicia a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação no Brasil pode ser retratado à década de 1970, num momento em que, política e economicamente, “o regime militar começava a dar sinais de fragilidade e de crise do projeto instituído, e em que a sociedade civil intensificava a luta por uma organização social democrática no país” (AZEVEDO E SANTOS, 2007, p. 8).

Mato Grosso do Sul estava distante do período de consolidação de programas, visto que nesse período inexistiam programas de pós-graduação em educação no estado. O surgimento ocorreu no final da década seguinte.

No contexto nacional identificamos que as áreas de concentração predominantes nos dezessete cursos de mestrados em educação em funcionamento naquele momento no país eram: Administração de Sistemas Educacionais, Ensino, Aconselhamento Psicopedagógico, Filosofia da Educação e Planejamento Educacional.

Daqueles cursos, dez tinham como área de concentração a “Administração de Sistemas Educacionais”, ressaltam Azevedo e Santos (2007, p. 8). O I PNPG enfatiza a baixa

produtividade dos programas tomando como base o exame da situação da titulação dos docentes que atuavam nos programas e seus regimes de trabalho (CAPES/MEC, 1975).

Em 1976 o governo lança o Projeto Nordeste de Pós-Graduação, o que fez com que a pós-graduação em educação nessa região tivesse uma expansão, com o objetivo de corrigir as disparidades regionais e regular o crescimento da pós-graduação no Nordeste (AZEVEDO E SANTOS, 2007).

Entretanto, o que interessa para esta discussão, são as significativas disparidades regionais na distribuição desses programas e cursos, com alta concentração na Região Sudeste e Região Sul. Embora evidente que essas duas sejam regiões bastante populosas, a Região Nordeste é a segunda região mais populosa do país, o que revela serem desiguais as oportunidades de formação e produção de conhecimento na área de educação.

A implantação dos cursos de pós-graduação em educação, especificamente a implantação dos Mestrados em Educação, seguiu as prescrições legais do Conselho Federal de Educação, ou seja, organização dos cursos em áreas de concentração, com um elenco de disciplinas obrigatórias, eletivas e de domínio conexo.

No entanto, o processo de implantação resultou que as escolhas das áreas de concentração ocorreram sob rígido formalismo, repetindo as mesmas denominações ou criando similares em todas as regiões, tomando como modelo a formação dos programas da região Sul e Sudeste.

A década de 1980 foi marcada pelo repensar crítico dos Programas, fato evidenciado no documento elaborado pela CAPES relativo ao período 1985/1986, que destaca a busca, dentro dos cursos, por disciplinas mais coerentes com suas áreas de concentração/linhas de pesquisa e por um movimento de alteração da estrutura curricular dos mesmos (FERREIRA, 1999).

Campos e Fávero (1994) afirmam que nesse período a preocupação com as desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares, bem como o ressurgimento dos movimentos sociais influenciaram as pesquisas em educação e fortaleceram abordagens críticas com caráter de denúncias e explicações globalizantes para os problemas sociais.

Foi nesse contexto que surgiu o Programa de Mestrado em Educação da UFMS⁴¹,

⁴¹ O Curso integra-se ao Centro de Ciências Humanas e Sociais da UFMS.

localizado na cidade de Campo Grande, capital do estado MS, no ano de 1988; concomitante à Constituição Federal.

No início de sua criação, em 1988, o Curso de Mestrado em Educação da UFMS contava com cinco disciplinas⁴²: Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas-EMCH (1º semestre), Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação (1º semestre), Estudos de problemas brasileiros (1º semestre), História da Educação Brasileira (2º semestre), Teoria do Conhecimento (2º semestre).

No ano de 1989 houve aumento de disciplinas no Curso, totalizando onze: Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino, Psicologia da Educação, Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação, Teoria do Conhecimento, Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas, Sociologia da Educação, Tópicos Especiais em História da Educação, Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, Planejamento Educacional, Tópicos Especiais em Filosofia da Educação; estrutura que se manteve até 1993.

Além disso, no Programa de Mestrado em Educação da UFMS, foram defendidas nove dissertações em 1991; quatro em 1992, e nove defesas em 1993.

A década de 1990 e o início do século XXI incitam que, acompanhando o movimento de redemocratização brasileira e as mudanças ocorridas no campo educacional, os Programas de Pós-Graduação em Educação, ao se defrontarem com novas demandas da sociedade, redefiniram seus modelos muito em função da problemática da educação brasileira.

Azevedo e Santos (2007) entendem que essa redefinição passa, por exemplo, por uma análise das demandas por pesquisa realizadas em eventos como o Seminário *Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios* e recomendação por uma ampliação das fronteiras temáticas de formação, identificando cinco temas que se vinculam a essa demanda: avaliação institucional e de sistemas, educação ambiental, educação especial, educação à distância, informática e educação e ainda a área de métodos quantitativos em educação.

Bittar (2005) reafirma o argumento ao elucidar que o IV PNPG não chegou a ser implementado durante toda a década de 1990 e início da seguinte, “embora tenham sido publicados, no boletim *Infocapes*, vários artigos e documentos oriundos de seminários sobre a pós-graduação brasileira, apontando a necessidade de um novo plano que definisse a política para o setor” (idem, p. 108).

⁴² Conforme consta nos documentos arquivados no Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFMS de Campo Grande.

Entre esses se destacava o documento “Pós-Graduação: enfrentando novos desafios”, resultante do seminário nacional promovido pela CAPES em maio de 2001; um ano precedente ao término do segundo mandato do governo FHC, mas que proclamava reclamos de toda a década de 1990.

Foi no início da década de 1990, mais especificamente em 1994⁴³ que se instalou o Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, na UCDB. Na busca pela consolidação no cenário estadual, regional e nacional, a trajetória e as metas da UCDB⁴⁴ podem ser descritas a partir do ingresso de sua primeira Turma, no ano de 1994 e projetam-se para além da década de 1990.

No período de 1994 a 2002 o Programa conseguiu reconhecimento pela CAPES/MEC, em 2002; validação de oitenta diplomas de dissertações defendidas antes do Processo de Recomendação, pelo CNE e MEC; aceite como Sócio Institucional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

O ano de 2003 foi significativo para o Programa projetar-se, adquirir visibilidade e reconhecimento regional e nacional ao conseguir a Coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste; como também a Coordenação e realização do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste; obtenção da nota 4,0 (quatro) na avaliação trienal CAPES (2001 – 2003); eleição da então coordenadora do Programa para a Vice-Presidência da ANPED, gestão 2003-2005.

A partir de 2003 o Programa obteve nota 5,0 na avaliação trienal CAPES (2004-2006), tornando-se o único Programa de pós-graduação do Brasil com conceito 5,0 sem ter o doutorado; obteve também a classificação da *Série Estudos* – periódico do Programa – como “Nacional B” pela Avaliação CAPES e ANPED.

Consolidaram-se os Grupos de Pesquisa bem como o cadastramento de sete grupos no Diretório de Pesquisa do CNPq, com projetos aprovados por agências de fomento, como CNPq, FUNDECT/MS, Fundação Ford, entre outras; a adoção de uma política de publicação das melhores dissertações defendidas em cada uma das Linhas de Pesquisa, sob a forma de livros, e a organização de eventos acadêmico-científicos.

⁴³ O ano de 1994 foi tomado como referência cronológica conforme o disposto no histórico do programa na página da UCDB, período em que se iniciou a primeira turma, embora haja controvérsias de que o programa tenha se iniciado em 1992.

⁴⁴ Informações contidas em: http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

No período em que a UCDB iniciava as atividades do Curso de Mestrado em Educação, o Curso de Mestrado em Educação da UFMS estava reestruturando sua organicidade. No dia 16 de agosto de 1993 foi encaminhado um Ofício Circular nº 25/93⁴⁵ – CME da Comissão de reestruturação do Curso de Mestrado em Educação para os Professores.

O documento assinalava o processo de reestruturação do Curso “seguindo as tendências nacionais dos Programas de Pós-Graduação na área” (UFMS, 1993). Uma dessas tendências, conforme assinalado no documento, diz respeito à organização de núcleos temáticos que aglutinem linhas de pesquisa efetivamente desenvolvidas pelo seu corpo docente.

O documento explicitava a necessidade de maior aproximação com as chamadas Ciências Exatas e Biológicas (UFMS, 1993). Na concepção de que através de linhas de investigação voltadas para o Ensino de Ciências estava sendo viabilizada a capacitação de profissionais que atendam as demandas de instituições de nível superior.

Duas dissertações de mestrado eram orientadas na área de Educação Matemática e a intenção da CME era “investir nessa perspectiva” (UFMS, 1993). O Ofício nº 25/93 tratava de uma consulta de caráter pessoal, com o encaminhamento de uma Ficha Cadastral a ser preenchida aos que considerassem viável sua participação no CME a partir de 1994.

Na busca de almejar a tendência nacional de organização de núcleos temáticos que aglutinem linhas de pesquisa efetivamente desenvolvidas pelo seu corpo docente, a Ficha de Cadastro solicitava a cada professor a explicitação de: a) em qual núcleo temático se “enquadrava” (havia três propostas de organização dos Núcleos Temáticos); b) qual ou quais linhas de pesquisa que desenvolvia (solicitava-se a descrição sucinta de sua linha de pesquisa); c) quantos alunos poderia orientar a partir de 1994 (item exigido apenas para professores doutores).

No Ofício nº 25/93 constava que o Núcleo Comum (NC) seria composto de duas disciplinas e um seminário de pesquisa. Foram disciplinas do Núcleo Comum: Epistemologias da Pesquisa em Educação e Correntes Pedagógicas Clássicas. O Núcleo Temático (NT) estava composto de atividades diretamente relacionadas às áreas de investigação ou, como o próprio nome diz, aos núcleos temáticos.

⁴⁵ Documento disponível no arquivo do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

Estava prevista a realização de três atividades orientadas que poderiam ser desenvolvidas sob diversas formas, inclusive por disciplina (UFMS, 1993). Em 1994⁴⁶, houve alteração na proposta, sugeriu-se que o NC fosse composto por duas disciplinas e um seminário de pesquisa: Teoria do Conhecimento, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação e Seminário de Pesquisa. Enquanto que o Núcleo Específico (e não mais temático) seria composto por uma disciplina de aprofundamento e três atividades orientadas sob a forma de disciplinas (teóricas, práticas ou equivalentes), o NE seria definido pela linha de pesquisa. A saber, além dos núcleos, estavam previstas atividades de orientação individualizada (UFMS, 1994).

As disciplinas do Curso, a partir de 1994, estavam voltadas para a orientação das pesquisas. Somavam nove disciplinas oferecidas: Atividades Orientadas em Linguagem e Educação I; Paradigmas de Conhecimento e Pesquisa Educacional; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II; Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação; Atividades Orientadas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas à Educação (AOCHSAE I); Memória, História e Historiografia; AOCHSAE II; Atividades Orientadas em Teoria e Prática do Processo de Ensino I (AOTPPE).

Nos anos de 1995 e 1996 as disciplinas estavam organizadas em: Fundamentos; Paradigmas do Conhecimento e Pesquisa Educacional, Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa III; AOCHSAE I, II, III, e IV; Atividades Orientadas em Linguagem da Educação II, III, IV; Atividades Orientadas em Psicologia e Educação III e IV; AOTPPE III e IV. Tal estrutura de organização se manteve até 1998. Quando em 1999 o Programa de Disciplinas foi organizado em disciplinas básicas e disciplinas optativas.

As disciplinas básicas consistiam em Política Educacional no Brasil; Fundamentos de Físico-Química aplicados à Educação Ambiental; Representação Social – aspectos teóricos e metodológicos; Tecnologia e educação – os impactos na condição do sujeito; Tendências do pensamento contemporâneo; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II. As disciplinas optativas eram Representação Social; Trabalho e Subjetividade; Psicologia Sócio-Histórica; Tecnologia e Educação.

O cronograma de disciplinas do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, em 2010, foi organizado em disciplinas optativas e disciplinas obrigatórias. Às optativas

⁴⁶ Conforme documento de arquivo do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFMS datado em 04/11/1994 com código 300.6.

integravam: Aprendizagem Escolar e Cognição; Diferença Cultural e o Espaço Escolar; Epistemologia e Didática das Ciências; Educação, Subjetividades e Corporeidade; Educação e Currículo Escolar; Epistemologia e Didática das Ciências; Escola e Cotidiano na Contemporaneidade; Formação do professor para uma realidade intercultural Escola; Escola, Estado e Sociedade Brasileira; Política, Gestão e Financiamento da Educação; Tecnologia Educacional e Formação de Professores, Tópicos Especiais.

As disciplinas obrigatórias totalizavam cinco: Formação de Professores; Prática Docente e Profissionalização; Interculturalidade e Educação Escolar; Pesquisa em Educação; Políticas Públicas Educacionais.

Não nos foi possível descrever as alterações de disciplinas no percurso do Curso de Mestrado em Educação da UCDB no período de 1995-2002 pela inviabilidade de acesso aos documentos e dados do arquivo do Programa.

No entanto, sobre a produção discente do período, em consulta à página virtual do PPGEd da UCDB foi possível realizar uma leitura e interpretação dos títulos e resumos das mesmas.

As defesas de dissertações de mestrado ocorridas no período de 1995-2002 na UCDB expressam: 11 dissertações defendidas em 1996; 7 defesas em 1997; 24 defesas em 1998; 19 defesas em 1999; 19 defesas em 2000; 14 defesas em 2002. Vale ressaltar que na página virtual⁴⁷ da UCDB não consta a listagem de dissertações defendidas no ano de 2001.

Dissertações defendidas no PPGEd da UCDB no período de 1996-2002

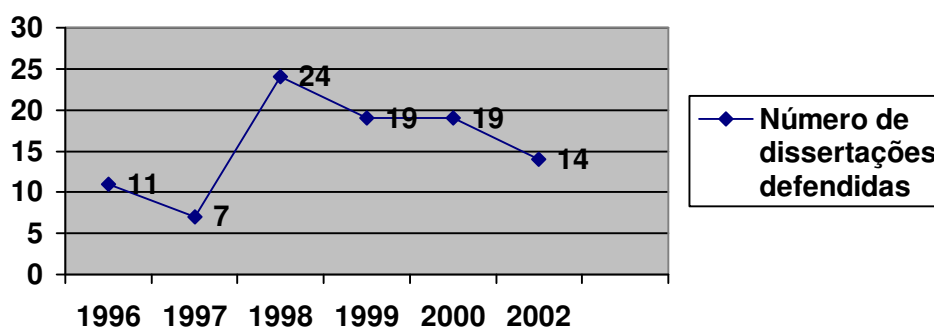


Gráfico 5

Fonte: Página virtual do PPGEd/UCDB, http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

⁴⁷ Para a consulta às informações verificar o sítio http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

Na UFMS os números revelam 8 dissertações defendidas em 1995, 11 defesas em 1996, 16 defesas em 1997, 12 defesas em 1998, 16 defesas em 1999⁴⁸, 06 defesas em 2000, 15 defesas em 2001, e 21 dissertações defendidas em 2002, como representa o gráfico a seguir:

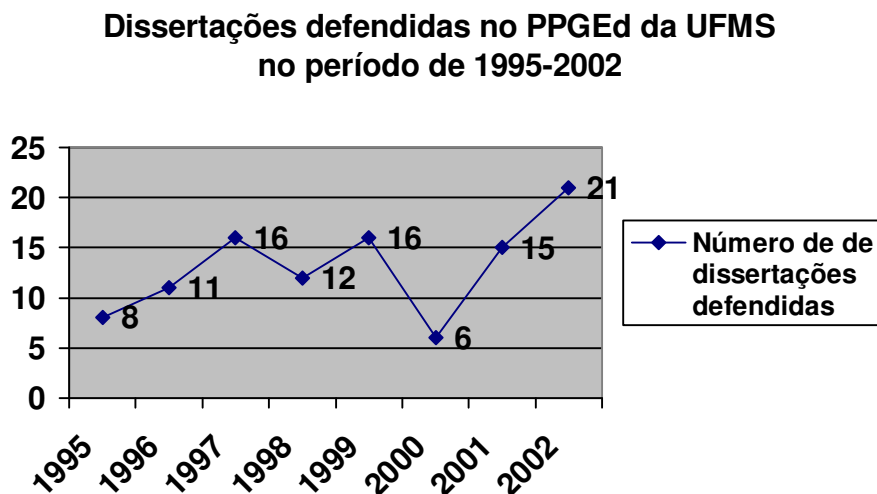


Gráfico 6

Fonte: Página virtual do PPGEd/UFMS

Como consta no Gráfico 5, a quantidade de dissertações defendidas no PPGEd/UCDB segue um movimento diferente ao ocorrido no PPGEd/UFMS. Isso porque a partir de 1998 o número de dissertações defendidas em relação aos anos anteriores aumentou consideravelmente em relação ao ano 1997, ou seja, o número de dissertação defendidas em 1998 expressa um pouco mais que o triplo do registrado em 1997. Após 1998, a produção sofre queda em 1999, se mantém em 2000 e volta a declinar em 2002.

O Gráfico 6 representou uma tendência inversa quanto à apresentada pelo número de dissertações defendidas no PPGEd da UCDB. No período de 1995 a 2002, o PPGEd da UFMS expressou uma ascendência quanto às dissertações, pois de 1995 a 1997 a produção aumenta, mas que em 1998 decresce o número de defesas, voltando a crescer em 1999, decresce em 2000, e, em 2001 e 2002 aumenta consideravelmente o número de defesas.

No período retratado o ponto crítico de dissertações defendidas no PPGEd/UCDB foi 1997 com sete defesas de dissertações, e o ápice foi o ano seguinte, 1998, com 24 defesas.

⁴⁸ O *site* da UFMS fora criado em 1999, os dados contidos no sistema são referentes a partir do ano de 1991. Entretanto os dados descritos até 1998 são provenientes da coleta no arquivo de dissertações do Departamento de Pós-Graduação em educação da UFMS, pois o *site* do Programa estava inacessível por motivos de atualização do sistema. Os dados seguintes do ano de 1999 foram coletados na página virtual do Programa, em período posterior a consulta aos documentos.

Uma alavancada que ocorreu de um ano ao outro, ou seja, em um curto período temporal. O PPGEd/UFMS teve como baixa produção o ano 2000 com 6 defesas de dissertações enquanto que o ápice do número de defesas ocorreu em 2002, com 21 defesas. Uma considerável alavancada no período de dois anos.

Em ambos os programas de pós-graduação em educação (UFMS e UCDB), as razões para o crescimento podem ser explicadas por duas vias: o aumento do número de alunos admitidos no programa, a contratação de pesquisadores para atuarem no programa e, a avaliação da CAPES.

O atendimento aos cinco temas das demandas expressas anteriormente (avaliação institucional e de sistemas, educação ambiental, educação especial, educação à distância, informática e educação e ainda a área de métodos quantitativos em educação) pode ser evidenciado no surgimento de novas linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação em MS, como nos espalhados pelo Brasil.

O programa de pós-graduação em educação da UCDB estava organizado em três linhas de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente; Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Entre 1995 a 1998, as linhas de pesquisa da UFMS compunham: Historiografia e História da Educação; Linguagens e Educação; Teoria e Prática do Processo de Ensino; Estado, Política e Educação.

Para exemplo de exposição, em 2008 as linhas de pesquisa Educação e Trabalho; Ensino de Ciências e Matemática; Estado e Políticas Públicas de Educação; Educação, Cultura e Disciplinas Escolares; Educação, Psicologia e Prática Docente integravam o Curso de Mestrado em Educação (CME) na UFMS.

As mudanças de linhas de pesquisa começaram a ser pensadas e propostas no PPGEd/UFMS a partir de 1993.

O Ofício Circular nº 25/93 de reestruturação do Curso de Mestrado em Educação na UFMS apresentava três propostas de linhas de pesquisa aglutinadas em núcleos temáticos: a primeira, Fundamentos de Educação; Linguagens e Educação; Teoria e Prática do Processo de Ensino; segunda, Fundamentos de Educação; Educação e Sociedade; Teoria e Prática do Processo de Ensino; e, como terceira proposta, Linguagens e Educação; Fundamentos de

Educação; Educação e Sociedade; Teoria e Prática do Processo de Ensino.

Vale ressaltar que das propostas de linhas de pesquisa apresentadas em 1993 e 1994, as que se mantiveram no período de 1995 a 1998 no PPGEd/UFMS foram Linguagens e Educação, e Prática do Processo de Ensino.

O que percebemos na relação de estrutura de linhas de pesquisa entre os dois Programas em tela revela desequilíbrio e de contradição em termos de subáreas temáticas, elemento recorrente no documento “Pós-Graduação enfrentando novos desafios” (2001).

O documento apontava para a “necessidade de formar profissionais voltados para o futuro”, portanto as instituições de ensino e as agências de fomento deveriam preocupar-se com a introdução de “questões como empreendedorismo, gestão, educação continuada e ensino a distância” (PÓS-GRADUAÇÃO ENFRENTANDO NOVOS DESAFIOS, 2001, p. 12).

Em 1999, as linhas de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação da UFMS obtiveram um novo cronograma (coerente com as disciplinas adicionadas no mesmo ano): Educação e Formação Profissional; Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; Alteridade, Cultura e Educação; Estado e Políticas Públicas em Educação. Esta última linha mencionada evidenciou a preocupação e coerção do Programa com as demandas nacionais e as discussões sobre Estado, Política e Educação (período de destaque à Globalização e ao papel do Estado referente à educação).

Consta no Regulamento do Curso de Mestrado em Educação⁴⁹ que em 1999 a estrutura curricular do curso era composta por 37 créditos, sendo 21 créditos obtidos no Núcleo Básico (formado pelas disciplinas obrigatórias e pelos Seminários de Pesquisa) e 16 créditos do Núcleo Específico (formado pelas Atividades orientadas, além do Exame em Língua Estrangeira, Exame de Qualificação e elaboração e Defesa de dissertação). O prazo mínimo para a conclusão do Curso, conforme consta no regulamento, era de 24 meses e o prazo máximo de 36 meses.

Em novembro de 1999, foi lançado o Edital de Divulgação nº 23/99, no qual a Chefe da Coordenadoria de Pós-Graduação da UFMS Profa. Dra. Célia Maria da Silva Oliveira tornou público o Regulamento de Curso do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em

⁴⁹ O Regulamento do Curso de Mestrado em Educação, documento coletado no Departamento de Pós-Graduação em Educação, não possui data, no entanto, na capa do referido documento há um registro manuscrito da data de cópia do regulamento atual, no caso, maio de 1999. No Regulamento consta que em junho de 1999 o mesmo foi atualizado e que a Resolução nº 27 de 04 de junho de 1999 o altera.

Educação. O referido documento apresentava a estrutura curricular do Curso de Mestrado em Educação composta por 32 créditos, sendo 16 créditos obtidos no Núcleo Básico (formado pelas disciplinas obrigatórias) e 16 créditos do Núcleo Específico (formado pelas Atividades orientadas, além do Exame em Língua Estrangeira, Exame de Qualificação e elaboração e Defesa de dissertação).

A redução do tempo de realização dos cursos de mestrado, como de créditos a serem cumpridos no contexto das políticas de pós-graduação no país esteve concretizado na pós-graduação em educação em MS, inclusive na estrutura do PPGEd da UFMS.

Identificamos nos PNPGs a preocupação com o tempo de titulação, principalmente no que se refere ao tempo despendido para a realização do mestrado. Nesse caso, Bittar (2005) faz um alerta ao elucidar que frente aos desafios impostos à pós-graduação brasileira, e aqui neste texto o alerta será relacionado à pós-graduação em educação no MS, deve-se levar em consideração o papel social que os programas assumem no interior das regiões brasileiras, no fomento à produção científica e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia; uma vez que a concepção de mestrado da CAPES é anunciada em documentos oficiais como uma etapa para se atingir o doutorado.

Nessa perspectiva é que “concorrem as políticas de flexibilização da pós-graduação, no sentido de diminuir cada vez mais o tempo de realização do mestrado e torná-lo mais integrado às exigências do mercado”, tendência presente em vários documentos sobre a pós-graduação no Brasil já citados neste texto (BITTAR, 2005, p. 114-15)

O documento elaborado a partir do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste foi um canal para os coordenadores expressarem as dificuldades e exigências impostas pelo modelo de avaliação que, de certa forma, adota critérios homogêneos para todos os programas, tendo como parâmetro de excelência e produtividade os programas historicamente consolidados e que concentram maior número de pesquisadores, de grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq, de bolsas para mestrandos e doutorandos, entre outros (EDUFOCO, 2003).

A elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), a promulgação da nova LDB 9394/96, dentre outras medidas de políticas vão influenciar sobremaneira a produção do conhecimento em política educacional. Além disso, o panorama político marcado pela assunção do modelo neoliberal pela reforma do Estado e seus impactos no campo educacional vão marcar a produção acadêmica na área (AZEVEDO E SANTOS, 2007).

A preocupação com a temática política educacional, por exemplo, faz parte de um processo dialético de percepção da realidade social que pressupõe uma vinculação concreta entre o que se produz cientificamente e o que se produz nas práticas das políticas públicas, entendidas como ações do Estado (idem, 2007).

Esse movimento vai se expressar na condução das pesquisas em educação nos PPGs, de forma que, a partir da abertura política ocorrida no Brasil em meados da década de 1980 do século passado, estudos críticos sobre a condução das políticas educacionais se farão presentes no cenário nacional.

Outro indicativo dessa tendência firmada no campo da pós-graduação em educação foi o surgimento e consolidação de núcleos/linhas de pesquisas dentro dos programas de pós-graduação em educação cuja preocupação central diz respeito à política educacional, planejamento e gestão da educação que apresentam a realidade do Centro-Oeste brasileiro e do próprio estado de Mato Grosso do Sul.

Diante desse quadro, compartilhamos da indagação de Bittar (2005), de como enfrentar os desafios da consolidação dos programas nessas regiões mais carentes de recursos humanos e tecnológicos se o estado não tem uma política clara de incentivo financeiro para eles?

Como especificado no capítulo anterior, a década de 1990, no campo político, esteve marcada pela busca da estabilidade econômica no Brasil e pelos processos de reforma do Estado, que teve seus reflexos na Educação.

Ao retratar a ‘escassez de recursos destinados para a pesquisa’, Bittar (2005, p. 104) acresce a esses fatores a dificuldade que os programas das regiões Norte-Nordeste e Centro-Oeste têm em atrair jovens doutores, já que a grande maioria desses novos pesquisadores conclui seus cursos de doutorado em centros consolidados de pesquisa, em universidades que já possuem grupos de pesquisa instalados e produção científica reconhecida pelos pares, portanto, não se sentem estimulados a se fixarem em centros considerados “periféricos” e que não recebem os mesmos incentivos financeiros das políticas governamentais.

Conforme a autora, esse fenômeno pode ser verificado tanto em programas de universidades privadas quanto de universidades públicas, pois ambos os setores têm dificuldades em contratar jovens pesquisadores (BITTAR, 2005). Fixar doutores em programas de pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul significa também flexibilizar: docentes, jovens pesquisadores, projetos de pesquisa, interação entre programas.

O item seguinte propõe expandir considerações sobre a discussão envolta à pós-graduação no estado.

2.4 Cruzamentos e interfaces para a pós-graduação em educação em MS

Nas concepções de Azevedo e Santos (2007), podemos inferir que o campo da pesquisa em educação (ou política educacional), assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse campo.

Mas, na atuação e organização do campo de pesquisa, existem os grupos de pessoas, atores e atuantes na abertura de um programa, concomitante a outros elementos que incidem na criação e organização do campo como: os critérios da CAPES para a abertura de um programa, a avaliação do curso, a formação dos professores e suas pesquisas, a produção discente.

A pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul, assim como em outras regiões do país, foi fortemente influenciada pelas especificidades conferidas pela sua área “Educação”: os condicionantes advindos da própria política educacional e, portanto, da ação do Estado (AZEVEDO, 1997).

O período de governo FHC expressou a expansão da educação superior no Brasil, ocorrida de forma articulada com a política mais geral de orientação neoliberal. Ocasinou uma expansão antidemocrática e privatista, além de muito evidenciada empresarial e mercantil.

O estado de Mato Grosso do Sul, cuja capital é Campo Grande, está localizado na região Centro-Oeste do Brasil e conta com 78 municípios⁵⁰, uma população estimada de 2.265.274 habitantes e uma diversidade étnica cultural.

Tal característica suscitou reflexões como: é possível que os programas de pós-graduação em educação em MS estejam atentos à noção de um lugar descontínuo do ponto de vista geográfico (na relação com o eixo Sul e Sudeste) e culturalmente plural? Como foi

⁵⁰ Dados obtidos pelo censo do IBGE de 2007 e consultados no endereço: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>, em 14 de junho de 2009.

possível, se foi possível, que os idealizadores dos programas de pós-graduação em educação, defrontados com tal realidade, objetivavam prever e organizar programas que atendessem a tal diversidade e ao mesmo tempo atendessem aos modelos europeus e/ou norte-americanos (estruturas fixas de programas, linhas de pesquisas) já embrionados na região Sul e Sudeste do país?

A investigação sobre a pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul almejou, assim, considerar a diversidade e as particularidades da sociedade sul mato-grossense, considerando suas especificidades regionais, conforme anunciam os PNPGs.

Questionar se os programas atendem as demandas sócio-culturais do estado, à regionalização, significou colocar no centro da problemática a existência de idéias acerca de programas de pós-graduação calcadas em ‘modelos’, sejam eles de civilidade e progresso em seus preceitos políticos e morais, e sua implantação numa sociedade mestiça, no contexto de práticas culturais híbridas. Uma contradição se pensar a “flexibilização” dos programas em diferentes regiões do país, recorrentemente descrita nos PNPGs.

As contradições existentes podem ser apresentadas na caracterização de Mato Grosso do Sul, considerado o segundo estado no Brasil com o maior número de população indígena, possui uma população total de 32.519 indígenas, conforme os dados da FUNAI⁵¹, concentrados em nove (9) grupos indígenas no estado.

O número é expressivo e ‘deveria’ causar preocupação na constituição de linhas de pesquisa, disciplinas que atendam à formação de professores indígenas ou às questões relacionadas à cultura indígenas, às políticas afirmativas. No entanto, o Curso de Mestrado em Educação da UCDB foi o precursor e único do estado de MS a oferecer uma linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisas na temática.

Ao pensar o modelo de pós-graduação em educação calcado nos modelos de programas das regiões Sul e Sudeste, entendemos que muitos dos programas do estado de MS, como de outras regiões do país poderiam adquirir novos significados, mesmo quando mantinham suas formas originais, incorporando valores advindos tanto de matrizes do sudeste quanto de outras referências.

⁵¹ Conforme dados constados no site da FUNAI, a população total é de 32.519, e os grupos são Atikum, Guarany [Kaiwá e Nhandéwa], Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié, Terena, Xiquitano. http://www.funai.gov.br/mapas/etnia/etn_ms.htm

Neste sentido, o papel dos grupos e dos indivíduos foi crucial para a compreensão desses movimentos na perspectiva de mudanças e de permanências, atuando como mediadores entre tempos, espaços e culturas, ou ainda, entre demandas da sociedade sul mato-grossense.

Entretanto, os condicionantes advindos dos novos padrões de regulação que tem orientado a organização dos estados nacionais, sobretudo na década de 1990, influenciaram sobremaneira a trajetória e existências dos programas de pós-graduação em educação, como o campo de pesquisa em política educacional.

Esses novos padrões de regulação, por sua vez, decorreram do surgimento de novas formas de organização social que o movimento de acumulação capitalista veio impondo.

A pesquisa implementada na universidade como o tipo de pós-graduação (em educação) pretendida realizar nos programas do estado no período FHC, merece ser colocada no contexto da reforma do Estado, da Educação e do Neoliberalismo⁵².

Abramides (2004) considera que a Reforma do Estado em vigência no país, instituída pelo governo de FHC, teve suas bases teórico-políticas expressas no documento de Reforma do Aparelho do Estado, subscrito pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, em 1995.

Constituiu, na realidade, uma Contra-Reforma do Estado brasileiro ao redimensionar seu papel e atribuir-lhe como missão precípua a segurança, a fiscalização e a arrecadação com ênfase na transferência das políticas sociais públicas para a iniciativa privada, expandindo a chamada “parceria público-privado”, a qual cumpriu o interesse mercantil privado solapando a esfera estatal pública.

Para a Abramides (2004), a reforma do ensino superior, efetuada pelo governo de FHC, se consolidou sob a lógica gerencial da Reforma do Estado. O objetivo desta reforma era transformar a Universidade, de instituição social para organização social, regendo-se por medidas provisórias, emendas constitucionais.

A Universidade também passou a estar submetida a interesses empresariais, e a reforma teve na LDB nº 9394/96 seu estatuto de legalidade, pois esta lei definiu a

⁵² Embora a entrada do neoliberalismo no Brasil tenha sua origem no governo Sarney e atravesse os governos Collor e Itamar, pode-se afirmar que durante o governo FHC se presenciou de forma dura, dramática e destrutiva sua consolidação pelo aniquilamento de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores. De acordo com a lógica do “negociado sobre o legislado”, a Reforma do Estado cumpriu uma função estratégica nos oito anos do governo de FHC (cf. ABRAMIDES, 2004, p. 1-2).

“flexibilização” como a grande estratégia de enraizamento, fortalecimento e expansão da “Universidade Operacional e Gerencial”, de destruição da universidade fundada no reconhecimento público de legitimidade que lhe confere autonomia do saber em relação à religião e ao Estado (CHAUI, 1999, apud ABRAMIDES, 2004).

Existiu no governo Lula,- e afirma Madalena Guasco Peixoto (2004) ainda existir- um jogo de forças presente no processo da reforma da Educação Superior. De um lado, os interesses privatistas que tentam manter as bases da política de mercantilização da educação e se possível ampliá-la, de outro, os que defendem a educação como direito, uma educação democrática e de qualidade social, que combata o projeto neoliberal.

A implantação do projeto neoliberal na educação, sobretudo na década de 1990, apesar de não anunciada como tal, promoveu uma das mais amplas reformas na educação brasileira. O Estado como controlador e regulador da Educação Superior Privada foi criticado e muito debatido por aqueles que defendiam recolocar sua função de provedor e promotor da Educação Superior Pública.

No mesmo período da expansão da educação superior promovida na década de 1990 atuavam os setores progressistas, que defendiam uma ampla democratização das universidades, um padrão de qualidade único para o ensino superior no país, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e uma ampla autonomia universitária, entendida como fundamental tanto para a democratização da estrutura da educação superior com o também para a livre produção de conhecimento.

A política neoliberal concretizada no Brasil, particularmente durante o governo FHC, trouxe profundas mudanças na educação, orientando uma ampla reforma educacional (que se estendeu no governo seguinte).

A reforma educacional, de forte marca economicista e tecnocrática, retira a educação da esfera dos chamados direitos da cidadania e a coloca como um serviço disponível no mercado. A educação sai da esfera do público, dirigindo-se à esfera do privado. Sai do âmbito dos direitos e se coloca na esfera dos serviços não exclusivos do Estado, assim como ocorreu com a saúde e a previdência social.

Sobre o reposicionamento da educação, ou especificamente da pós-graduação em educação no Brasil, interface proposta neste item, consideramos alguns elementos referentes à avaliação da CAPES.

Desde a criação de um sistema de pós-graduação no Brasil, ocorrida entre os anos de 1965 e 1970, coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como agência estatal, as atribuições de avaliação e de destinação de recursos públicos para os programas de pós-graduação, além da função de validação dos diplomas por eles emitidos.

As atribuições da CAPES sofreram modificações, passando por diferentes fases quanto ao modo de conceber o papel da pós-graduação no Brasil e de estruturar-se para desempenhar suas funções. A mais profunda mudança, no entanto, deu-se nos anos de 1996/1998, quando ocorre a transição do paradigma centrado na formação para a docência no ensino superior para o atual, que tem como meta formar pesquisadores.

Esta mudança foi acompanhada da instauração de um novo sistema de avaliação da pós-graduação, que culminou, na prática, estabelecendo as formas de organização e funcionamento dos Programas, explicitam Kuenzer e Moraes (2005).

As políticas de avaliação e de fomento vigentes incluíram, mais recentemente, novas exigências aos Programas de Pós-Graduação. Dentre elas, um aspecto causador de tensão para os processos de orientação foi a adoção de padrões comuns de prazos para titulação dos estudantes, sem considerar as diversidades entre as diferentes áreas de Ciências, evidenciando que “pouca distinção tem sido feita entre o tempo da pesquisa e o tempo da política” (BIANCHETTI E MACHADO, 2006, p. 141).

A produção de conhecimentos na área da educação, a compreensão e apreensão de processos demanda tempo de maturação e se vê diante de exigências de cumprimento de prazos nem sempre correspondentes às necessidades, aspecto que incide diretamente sobre os processos de orientação de dissertações e teses.

Este item representou uma concisão das proposições apresentadas no decorrer do capítulo referentes à pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul. A pós-graduação em educação no MS foi parte integrante de um movimento expansionista havido no Brasil. E nesse processo de expansão, a região Centro-Oeste, assim como outras regiões do país, foi fortemente influenciada pelas especificidades conferidas pela sua área “Educação”, pelos condicionantes advindos da própria política educacional e, portanto, da ação do Estado.

O capítulo seguinte a este texto tratará dos desafios postos à pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul, como prazos de titulação, temas emergentes, grupos de pesquisa, decorrentes das políticas de avaliação e fomento.

CAPÍTULO III

DESAFIOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MS: ANÁLISE DA FLEXIBILIZAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS PROGRAMAS

Este capítulo apresenta complementaridade aos capítulos anteriores ao considerar o papel social que os programas de pós-graduação em educação assumem no interior do Brasil, mais especificamente no estado de Mato Grosso do Sul no contexto do governo FHC.

A instalação da pós-graduação em educação no estado de MS, enquanto parte do movimento expansionista da pós-graduação no Brasil, foi induzida na proposta “desenvolvimentista” do regime militar como também nos PNPGs, expressão de política para o setor. Sua instalação no estado objetivava atender as demandas sociais e de pesquisa para a região, para além de atender a um movimento expansionista.

Nesse anseio, os programas de pós-graduação em educação no estado, para almejar a inserção social na região e no país, buscaram se consolidar por meio do fortalecimento dos grupos de pesquisa, das linhas de pesquisa e da veiculação da produção discente e docente.

Ao tratar dos desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação em educação no MS, o referido capítulo organiza-se em dois pontos de análise: flexibilização e inserção social dos programas.

3.1 Flexibilização e sistematização da pós-graduação brasileira: um olhar para os PNPGs

O termo flexível apresentado nos Planos Nacionais de Pós-Graduação e na política do governo FHC significou ‘reconsiderar’ a pós-graduação e seu desenvolvimento nas diferentes regiões brasileiras, mas significou também uma contradição implícita ao próprio termo flexível.

Os pressupostos que orientaram a formulação dos PNPGs sinalizam que o sistema nacional de pós-graduação, enquanto eixo estratégico do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país “deve procurar atender às necessidades nacionais e regionais e continuar contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância” (BRASIL/ MEC, 2004).

Os três primeiros PNPGs promoveram as palavras-chave que posteriormente vieram marcar o V PNPG: flexibilização, regionalização, interdisciplinaridade e legitimidade social. A partir delas, foi gerado o questionamento central sobre a definição de uma política para a criação de novos programas a serem contemplados com fomento e bolsas.

A criação de novos programas deveria ser entregue apenas à livre iniciativa das instituições de ensino superior ou seria melhor estimular áreas de conhecimento prioritárias/estratégicas a serem exploradas? A política deveria ser única, contemplando a Federação ou espaços do território nacional deveriam ser priorizados? No último caso, quais deles, como e por quê?

As palavras-chave estão relacionadas, pois dependem uma das outras para formar o cenário da nova política de pós-graduação. Uma das certezas que permeia o entendimento das agências de pós-graduação é a necessidade de flexibilização do modelo.

A flexibilização do modelo de pós-graduação é entendida como uma das formas de torná-la coerente às diferenças regionais, intra-regionais, institucionais e intra-institucionais. Flexibilizando, poder-se-ia imprimir uma maior plasticidade ao sistema como um todo e desenvolver políticas capazes de romper com a matriz seqüencial, que prevê o mestrado como condição obrigatória para o doutorado.

A construção de diferentes mecanismos de avaliação, igualmente flexíveis, seria a

consequência das inovações. A avaliação qualitativa, em vez do uso exclusivo da quantitativa, devia ser pensada. A introdução desta poderia permitir uma maior flexibilidade na avaliação, permitindo que os programas, além de estarem expostos pelos indicadores básicos de desempenho, pudessem ser comparados consigo mesmos.

Na avaliação qualitativa, poderiam ser analisados aspectos como a qualidade das teses, o nível de formação dos egressos, a relevância dos cursos para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, além da adequação dos programas às suas regiões. Parâmetros interdisciplinares ou multidisciplinares deveriam substituir os atuais indicadores de avaliação, constituídos a partir das áreas de conhecimento tradicionais.

Tal flexibilidade colocaria os cursos de pós-graduação em linha com o contexto sócio-político e econômico de uma sociedade cada vez mais globalizada e, por isso, de desenvolvimento e mudanças rápidas e contínuas. Por esse tipo de avaliação, as instituições, e também as agências responsáveis, seriam induzidas a produzir resposta aos desafios de sua situação concreta.

Flexibilizar seria, também, modificar as exigências em relação às disciplinas a serem cursadas (o sistema de créditos). Significa, em outras palavras, assumir que o fato de cursar um número determinado de disciplinas não confere, pela simples quantidade, a base da formação do cientista.

Os créditos não deveriam ser o núcleo da formação dos pós-graduandos, mas sim atividades complementares (BRASIL/MEC, 2004). O importante passa a ser a relação do currículo ao perfil dos alunos. No lugar dos créditos, as práticas de pesquisa, a pesquisa em laboratórios e a participação em grupos de pesquisa com atividades fixas (contabilizadas como créditos cursados) seriam mais adequados à formação do pesquisador.

A flexibilização curricular não quer dizer abrir mão do desenvolvimento de formação crítica de qualidade para os pós-graduandos. Ao contrário, poderia facilitar os contatos inter-institucionais e estimular o surgimento de novos modelos de pesquisa que afastem a rotina de repetição dos modelos existentes que, saturados, não conseguem reagir aos indicadores da avaliação e acompanhar a demanda por Ciência e Tecnologia (C&T).

A inovação pode estar no oferecimento de programas multidisciplinares, centrados em questões científicas, paralelamente àqueles definidos por disciplinas acadêmicas, áreas e subáreas de conhecimento, sem prejuízo do fortalecimento dos programas regionais existentes, mas estimulando os projetos multiregionais (ou nacionais) e intra-regionais.

Assinalamos para o papel desses programas, o qual não deve orientar-se apenas para a solução de problemas da região, mas na busca de otimizar as competências regionais.

Quanto à regionalização, o sistema de pós-graduação é nacional e por isso mesmo deve contemplar diferenças e especificidades regionais. Por ser pouco flexível, o sistema deixa de se adaptar à diversidade das realidades e exigências regionais. Esse é um dos pontos a serem explorados e discutidos nesta pesquisa, posto que, ao tratar univocamente realidades tão distintas, acaba por ter resultados ineficientes.

O governo FHC apresentou a necessidade de uma ampla reforma da educação superior para o país. No entanto, essa reforma deveria reorientar a educação superior no Brasil para colocá-la a serviço de um projeto democrático de desenvolvimento nacional. Para isso, sua expansão teria de estar direcionada para um planejamento nacional, considerando as necessidades regionais e, ainda, a complexidade da formação de profissionais, técnicos e cientistas (PEIXOTO, 2004).

É necessário conceber e regulamentar o ensino superior privado como concessão do Estado compondo juntamente com o ensino superior público um amplo e articulado sistema nacional de ensino superior que coloque padrões de qualidade, redefina a expansão, fortaleça a democracia, regule a autonomia universitária, orientando as políticas de ensino, pesquisa e extensão.

3.2 Flexibilização e reestruturação da pós-graduação em educação em MS

Os dois capítulos anteriores, como o item precedente a esta sessão, apresentaram as questões que nortearam inicialmente o debate sobre os PNPGs, as quais levaram em conta a expansão do sistema, permitindo a sua flexibilidade, o enfrentamento dos temas nacionais e regionais, fundamentais para a expansão da pesquisa e a adequação dos programas às necessidades regionais e setoriais, preservando a vocação específica de cada instituição.

No que diz respeito à vocação específica dos programas de pós-graduação em educação instalados na UFMS e UCDB, muitos elementos podem ser referenciados para tratar o assunto, a exemplo da expansão da pesquisa, da adequação dos temas às necessidades nacionais e regionais.

O primeiro aspecto a considerarmos neste item, já inicialmente mencionado no

segundo capítulo deste trabalho, se refere à configuração e organização das linhas de pesquisa que compõem os programas.

A organização das linhas de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação na UCDB, a) Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente; b) Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; c) Diversidade Cultural e Educação Indígena, como na UFMS a) Educação e Formação Profissional; b) Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; Alteridade, Cultura e Educação; c) Estado e Políticas Públicas em Educação; indica a preocupação de ambos os programas com o atendimento ao tema política educacional.

Trata-se de uma preocupação de demanda nacional, conforme apontou o documento “Pós-Graduação enfrentando novos desafios” (2001), mas que sinaliza os impactos das políticas na região e estado, aspectos da vocação regional dos programas, ou melhor, da pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul.

Um olhar para as dissertações de mestrado defendidas na UCDB no período de 1996 a 2002 revela que o tema “política educacional”, embora presente na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente” como no grupo de pesquisa GEPPE (criado em 1999), aparece mais como cenário de discussão para algumas dissertações, e pouco como objeto de investigação na/da pesquisa.

O foco recorrente nos temas das dissertações defendidas entre 1996 a 2002 esteve mais orientado para a escola, seu contexto, cotidiano e gestão; para a formação de professores (formação docente); para o ensino e pouco orientado para as políticas educacionais.

Para exemplificar o exposto, em 1996, onze dissertações defendidas sinalizavam temas que envolviam discussões sobre o ensino e a aprendizagem (de textos, números) na escola, rendimento escolar, alfabetização de jovens e adultos, formação de professores, educação indígena, novas tecnologias no ensino escolar (aprendizado de mapas conceituais).

O ano de 1997 contemplou sete defesas de dissertação de mestrado no PPGEd da UCDB, e os temas discorriam sobre educação sexual e relações de gênero, contexto e cotidiano escolar, educação indígena, novas tecnologias.

No ano de 1998, com mais do triplo de defesas do ano anterior, as discussões presentes nas dissertações investigavam a formação de professores, ensino e aprendizagem, fracasso escolar, mapas conceituais, representação social de psicólogos, ensino de matemática

e produção textual na escola.

Em 1999, foram defendidas dezenove dissertações que investigavam como tema: conceitos matemáticos, alfabetização e leitura em sala de aula, educação indígena, educação e trabalho, jogos e brincadeira na educação Infantil, educação especial (deficiência mental), e com maior recorrência, formação de professores.

No ano de 2000, também com dezenove defesas de dissertação de mestrado, os assuntos tratados foram: formação de professores, contexto escolar, ensino aprendizagem, educação especial (deficiência), gênero, reflexões sobre os cursos da UCDB, a utilização de mapas conceituais no processo de aprendizagem (informática).

Em 2002 foram defendidas quatorze dissertações de mestrado cujos temas apontavam para mapas conceituais (informática), produção de texto, alfabetização de jovens e adultos, formação de professores, educação indígena.

A leitura dos temas das dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação na UFMS, no período de 1995 a 2002, revela uma produção maior quanto ao tema política educacional se comparada a produção do PPGEd da UCDB. A preocupação com os temas referentes ao ensino no estado e nas escolas, à informática e as novas tecnologias para a educação, à formação de professores se assemelha aos assuntos tratados nas dissertações de mestrado defendidas no PPGEd da UCDB. Acrescentamos que o PPGEd da UFMS apresentou preocupação em discutir e investigar os temas nas dissertações sobre os projetos e as ações da Secretaria de Educação do estado e seu desenvolvimento nas escolas.

Em 1995, foram defendidas oito dissertações de mestrado cujos temas se reportavam a educação e linguagem (teatro, imagem), educação e arte, cotidiano da escola e gestão escolar (democrática), ensino e aprendizado de matemática (mapas), alfabetização, educação e trabalho, educação indígena.

Após ter sido divulgada, em 1995, a Avaliação da CAPES/MEC, relativa ao biênio 1992/1993, na qual o Curso de Mestrado em Educação da UFMS recebeu o conceito “C”, começaram a ser revistos alguns aspectos do processo interno de avaliação, com a consultoria externa, o que iniciou a organização do curso em Linhas de Pesquisa de forma efetiva. Um dos aspectos que passaram a ser revistos, foi o da organização dos professores e das disciplinas, por Áreas Temáticas. Foi constatado que tal procedimento havia gerado um elevado número de docentes que colaboravam apenas esporadicamente no Curso e não apresentavam produção na área da Educação, distorcendo, desse modo, tanto os princípios

estabelecidos no término do convênio com a UNICAMP, quanto o perfil do curso proposto naquela época.

Foram aprovadas e definidas quatro Linhas, a partir dos projetos de investigação que vinham sendo desenvolvidos pelos pesquisadores: 1) Formação e Prática Profissional; 2) Diversidade Sociocultural e Subjetividade em Educação; 3) Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; 4) Estado e Políticas Públicas em Educação. Outra decisão tomada foi a criação da revista “Intermeio” como um dos instrumentos de estímulo à socialização dos produtos de pesquisas.

No ano 1995 foi editada pela primeira vez com o nome de InterMeio a Revista do Mestrado em Educação na perspectiva de divulgação dos trabalhos produzidos no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

O ano de 1996 apresentou onze defesas, e destas, já se iniciava a produção em políticas públicas de educação, ações e arquitetura escolar, mídia e jornal impresso, relações de gênero, militância e organização popular, a televisão e o ensino, formação de professores, ensino de matemática e ciências.

No ano de 1996 foram defendidas duas dissertações no PPGEd⁵³ na UFMS que trouxeram a expressão políticas de educação e para a educação, respectivamente: “Políticas Públicas de Educação: A *Gestão Democrática* na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul (1991 a 1994)” pesquisada por Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e orientada pela Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha (UFMS); a segunda, intitulada “Joaquim Murtinho: da Política à Educação, uma mesma Perspectiva” foi defendida por Jânio dos Santos Costa, orientado pelo Prof. Dr. Pedro Alcântara Figueira (UFMS).

O aumento da produção do programa em 1997 em relação a 1995 foi expressivo, como também a ampliação da diversidade de temas. No referido ano houve dezesseis defesas que contemplavam como tema a educação e sexualidade (gênero), educação especial (deficiência mental), ensino de didática, ensino de matemática (conceitos geométricos), Estado e educação, informática educativa, formação de professores, migração e fronteira, educação ambiental, ensino de ciências, educação e etnicidade, discurso político e deficiência auditiva,

⁵³ Em 1996, após a aprovação da Lei nº 9.394, o Curso de Mestrado foi transformado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), mantendo a organização em Linhas de Pesquisa, cujas alterações, pautadas na proposta da época, indicavam uma identidade e uma coerência, referenciadas nas atividades de pesquisa e na produção docente e discente.

diversidade étnico racial e Educação Infantil, intervenção pedagógica, gestão educacional e as políticas nas esferas federal e municipal.

Em 1997, as investigações das dissertações defendidas no PPGEd da UFMS iniciavam o diálogo e interface entre os temas e as disciplinas do programa, os quais foram acentuados nos temas das defesas do ano de 1999.

No ano de 1997, as dissertações defendidas com o tema Estado e Educação, Gestão Educacional e Políticas, Discurso político e integração de deficientes indicaram a inserção do programa às discussões do cenário nacional e seus impactos no estado de Mato Grosso do Sul.

As respectivas dissertações foram: 1) “Estado e Educação em Mato Grosso na Primeira Metade do Século XIX”, elaborada por Eli Mara Leite Royg Hamdan, e, orientada pela Profa. Dra. Ester Senna; 2) “A Gestão Educacional na Interseção das Políticas Federal e Municipal”, elaborada por Dirce Nei Teixeira de Freitas e orientada também pela Profa. Dra. Ester Senna; 3) “História, Discurso Político e Realidades do Processo de Integração do Portador de Deficiência Auditiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul” cuja autora foi Ederly T. Loureiro Dal Moro, e orientadora, a Profa. Dra. Idinaura Aparecida Marques. Esta última originou-se da compreensão de que os princípios da integração social norteando a Política Nacional de Educação Especial constituíram referências básicas para a pesquisa.

Em 1998 foram defendidas doze dissertações que tratavam de temas como a formação de professores, prática de leitura no ensino fundamental, educação e trabalho, educação ambiental, educação e identidade, festa popular, educação sexual na escola, política educacional de MS, educação musical, educação e psicanálise, educação moral e cívica.

No ano de 1998 uma dissertação defendida continha o tema política educacional em seu título: “A Política Educacional de Mato Grosso do Sul (1991 - 1994) e os novos paradigmas de produção”, elaborada por Kátia Cristina Nascimento Figueira e orientada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Eduardo Farah Valente.

Em consulta às dissertações defendidas a partir de 1999 foi possível constatar interação entre as disciplinas do Curso, sobretudo ocorridas nas temáticas das dissertações referentes a políticas públicas e informática, escola e informática, relações de gênero e ensino da matemática, organismos internacionais e trabalho do professor, como apresenta o parágrafo a seguir.

Em 1999 dezesseis dissertações de mestrado foram defendidas com temas como a

relação professor aluno, formação de professores, políticas públicas de informática, a informática na escola, concepção de ciência (representação dos professores), educação especial, projetos na escola, ensino de leitura e linguagem escrita, financiamento da escola pública, concursos públicos, relações de gênero no ensino da matemática, organismos internacionais e trabalho do professor, educação e arte.

Nesse ano, os temas envoltos às políticas educacionais apresentados nas dissertações de mestrado defendidas no ano foram: 1) “Políticas Públicas de Informática aplicada à Educação: A Criação e Extinção dos Centros de Informática na Educação”, dissertação elaborada por Ricardo Leite de Albuquerque e orientada pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira; 2) “Financiamento da Escola Pública: Uma Tarefa da Sociedade”, autoria de Terezinha Pereira Braz e orientada pelo Prof. Dr. Sandino Hoff. Interessante ressaltar que essa pesquisa tratou do financiamento complementar do ensino fundamental na rede pública de ensino de Campo Grande/MS, ou seja, de uma pesquisa direcionada ao espaço local. Outra dissertação que merece ser apresentada intitula-se “Os Organismos Internacionais e as Tendências para o Trabalho do Professor”, elaborada por Elisângela Alves da Silva com orientação da Profa. Dra. Ester Senna, destacou as tendências apontadas pelos Organismos Internacionais – Banco Mundial e UNESCO - para o trabalho do professor, frente ao processo de redefinição do financiamento das políticas públicas.

Em relação aos cruzamentos de temas anteriormente debatidos isoladamente, podemos inferir que a partir de 1999, o debate temático girou em torno, fundamentalmente, da necessidade de recriar sobre o que já estava consolidado nas disciplinas do Curso como na formação dos professores/orientadores sem prejuízo da qualidade acadêmica.

O ponto fundamental para a independência do PPGEd da UFMS em relação à produção de conhecimento em programas chamados desenvolvidos foi superar a tendência de repetir o que sempre foi feito, da maneira pela qual foi feito, de forma a enfrentar modelos novos, que rompam com a matriz disciplinar, que operem em redes inter-institucionais e que repensem a forma seqüencial.

Um dos fundamentos para o avanço temático e ‘transdisciplinar’ nas dissertações de mestrado foi a redefinição das prioridades estratégicas tendo em vista a solução de problemas em áreas do conhecimento que não respondiam às necessidades do estado, da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, da escola.

O número de produções discente representou queda em 2000, com seis defesas que

expressavam temas sobre a história das disciplinas (Geografia), educação infantil e políticas públicas, educação e trabalho, educação especial, políticas públicas educacionais e assentamentos rurais, Psicopedagogia na escola.

No entanto, embora tenham sido defendidas poucas dissertações de mestrado nesse ano, a noção transdisciplinar de interar temas continuou, adicionando a discussão de políticas públicas à educação infantil e aos assentamentos rurais.

Em 2000, foram defendidas dissertações com os temas: “Educação infantil: Políticas Públicas e Ação institucional”, elaborada por Giselle Cristina Martins Real e orientadora pela Profa. Dra. Ester Senna, na qual foi analisada a política pública de Educação Infantil formalizada na esfera federal e suas implicações na ação institucional no âmbito do município de Dourados - MS, no período de 1988 a 1998; “Políticas Públicas Educacionais e assentamentos rurais de Corumbá - MS (1984-1996)”, elaborada por Celeida Maria Costa de Souza e Silva e orientadora pela Profa. Dra. Ester Senna, com o objetivo de analisar a política educacional do Estado brasileiro para os Assentamentos Rurais, investigando-se de que forma ela se manifestava na política local, em especial nos Assentamentos de Corumbá-MS, por ser o município do Estado de Mato Grosso do Sul que apresentava o maior número de Assentamentos no período estudado.

Em 2001, somavam quinze defesas de dissertações de mestrado cujos temas apontavam para diversidade cultural e educação, qualificação do professor da educação básica, pedagogia do MST, educação ambiental, educação e arte, educação e trabalho, psicanálise e práticas sociais, educação e tecnologia, formação de professores, avaliação da educação básica, PDE na escola pública, ensino aprendizagem.

No ano de 2001, a dissertação co-relacionada às políticas públicas educacionais foi: “O discurso sobre a Qualificação do Professor da Educação Básica: Um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90”, produzida por Iara Augusta da Silva e orientadora pela Profa. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda.

No trabalho dissertativo foi analisado o discurso oficial da qualificação do professor da educação básica, considerando o caso específico das políticas de educação desenvolvidas pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990.

Ainda referente às dissertações do ano de 2001, destacamos: “As ações para trabalhadores rurais assentados no PLANFOR e nos PEQ’s/MS: O discurso da qualificação

profissional”, elaborada por Ângela Aparecida Barros e orientada pelo Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, na qual o discurso da qualificação do trabalhador rural assentado de MS foi tomado como expressão da política pública de educação profissional dominante, no Brasil, no decurso da década de 1990; “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos Anos 1990”, dissertação defendida por Ezerral Bueno de Souza e orientada pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari, cujo trabalho tratou de investigar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, considerado como Programa, uma das principais estratégias de acompanhamento da política educacional do Governo Federal, com início em 1998; a dissertação “O Plano do Desenvolvimento da Escola – PDE na Escola Pública de Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul”, defendida por Olga Maria dos Reis Ferro e orientada pela Profa. Dra. Élcia Esnarriaga de Arruda, o qual investigou o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, enquanto proposta organizadora do funcionamento da escola pública em MS, analisada no âmbito das políticas educacionais produzidas pelos Organismos Internacionais, Nacional e Local, as conexões estabelecidas entre a “*educação para todos*”, *financiamento e gestão*, sob a égide da economia política dos anos 1990. O objetivo deste estudo foi investigar o papel do PDE na organização e execução do Ensino Fundamental na escola pública.

Com vinte e uma (21) defesas de dissertação de mestrado, no ano de 2002 a produção apresentou aumento no quantitativo de trabalhos com temas como a fonoaudiologia escolar, ensino de arte, novas tecnologias e ensino aprendizagem, programa de aceleração de aprendizagem como política pública, trajetória de professores, linguagem corporal e educação infantil, ensino de ciências biológicas, projeto pedagógico no MS, pedagogo em espaços não escolares, educação especial, trabalho docente, ensino de inglês, ensino de geometria, informática na escola, educação à distância, teatro, educação e trabalho.

Em 2002, as dissertações que discutiam o tema política educacional ou muito assuntos inseridos e relacionados ao tema foram: “Programa de Aceleração de Aprendizagem como Política Pública Educacional”, dissertação produzida por Elielma Velásquez de Souza Maiolino e orientada pela Profa. Dra. Mônica de C. Magalhães Kassar; a dissertação “Projeto Pedagógico das Escolas da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Autonomia concedida ou conquistada?”, defendida por Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini e orientada pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, que teve como objetivo analisar o processo de elaboração do projeto pedagógico das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, em 1998, no município de Campo Grande; a dissertação “A

Produção da Merenda Escolar no Brasil: a descentralização como política de gestão (1993-2000)”, elaborada por Adelina Severina da Silva de Andrade e orientada pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira; procurou investigar o processo histórico de produção da merenda escolar tal como ele ocorreu desde quando a merenda, no Brasil, foi definida como aspecto da política pública de educação.

Um balanço das dissertações defendidas no PPGEd da UFMS revela que muitos dos trabalhos estiveram calcados na Psicanálise; que grande parte dos estudos propunha a investigação no município de Campo Grande, Corumbá e Dourados; ou, investigavam os Projetos e ações da Secretaria de Educação de estado de MS. Outro ponto relevante foi a dedicação dos trabalhos à década de 1990, com ênfase para assuntos emergentes e as tendências do período quer sejam a utilização da informática na escola, a educação especial e as políticas públicas, a educação à distância, educação e trabalho. O ensino (de leitura, de matemática e ciências) também foi foco de investigação de um considerável número de dissertações defendidas no PPGEd da UFMS concorrendo com o tema formação de professores.

Vale ressaltar que em 1994, Mato Grosso do Sul iniciou atividades relacionadas com a educação à distância no nível superior, por iniciativa de professores de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, os quais objetivavam constituir um grupo interdisciplinar que oferecesse sustentáculo aos professores da rede pública e para promoção de educação continuada.

As dissertações de mestrado defendidas no período de 1995-2002 nos programas PPGEd/UCDB e PPGEd/UFMS foram elencadas a partir das discussões do tema política educacional. No momento da filtragem dos temas e resumos das dissertações, visualizamos muitos assuntos que estavam diretamente relacionados ao tema política educacional, os quais se concentravam em: políticas públicas de educação, financiamento da educação, organismos internacionais e formação de professores; políticas e ensino. Em geral, as discussões estavam postas no cenário da globalização, como nos debates atuais da educação da década de 1990.

Podemos representar o número de dissertações defendidas no PPGEd da UFMS relacionado ao número de dissertações que investigavam os temas envoltos às políticas educacionais, no período de 1995 a 2002, conforme o gráfico a seguir.

Dissertações inseridas no tema políticas educacionais em relação as defesas no período de 1995 a 2002 - PPGEd/UFMS

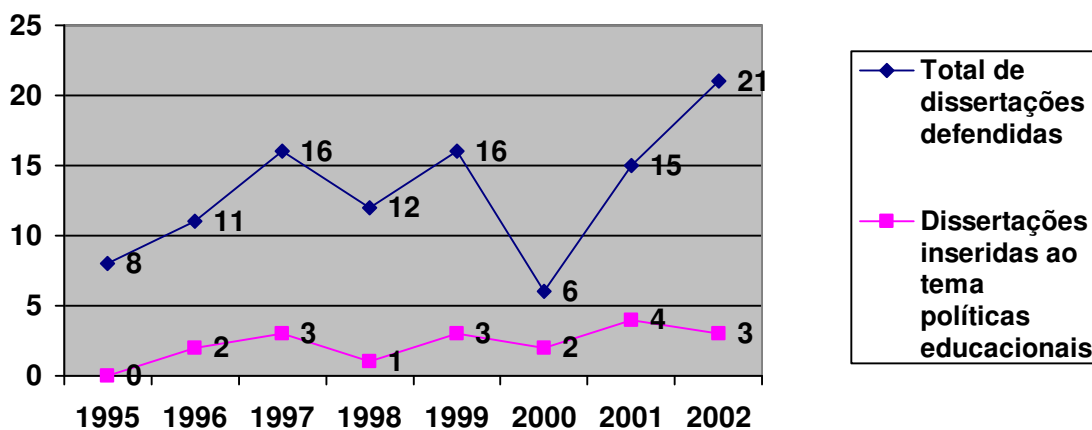


Gráfico 7

Fonte: Página virtual do PPGEd da UFMS

No Gráfico 7 percebemos o movimento da proporção de dissertações envolvidas ao tema políticas educacionais condizente aos aumentos e diminuições do total de dissertações defendidas entre 1995 a 2002, embora com exceção de coerência para o último ano.

O aumento da quantidade de defesas como das interfaces temáticas das dissertações pode ser explicado no aumento das interações científicas, no aumento da produção científica, no aumento do número de vagas para discentes, sobretudo, no aumento da fixação de doutores.

Campos e Fávero (1994) afirmam que no período da década de 1980 a preocupação com as desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares, bem como o ressurgimento dos movimentos sociais influenciaram as pesquisas em educação e fortaleceram abordagens críticas com caráter de denúncias e explicações globalizantes para os problemas sociais.

Essa perspectiva apareceu em trabalhos defendidos nos PPGEds da UFMS e UCDB cujos temas abordavam a educação e o trabalho, a educação em assentamentos, a educação indígena, a integração de deficientes na escola, dentre outros já mencionados anteriormente.

Conforme Azevedo e Santos (2009)⁵⁴, a CAPES passou a propor a partir da década de

⁵⁴ Artigo “A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico”, publicado na Revista Brasileira de Educação, vol.14, n.42, Rio de Janeiro set./dec. 2009.

1990, que os programas fossem organizados em linhas de pesquisa. Assim, as disciplinas tornaram-se secundárias e o que importava era que o aluno desde o início dos cursos possuísse um projeto vinculado a uma linha. Em tese, isso significava colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também supunha maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que a integrassem.

Esses fenômenos articulados ao reposicionamento da pesquisa no centro do desenvolvimento do curso explicam também a integração e diálogo nos trabalhos dissertativos dos temas co-relacionados aos grupos de pesquisa em funcionamento nos programas.

Na década de 1990 e início do século XXI, os Programas de Pós-Graduação em Educação, ao se defrontarem com novas demandas da sociedade, redefiniram seus modelos muito em função da problemática da educação brasileira; acompanhando o movimento de redemocratização brasileira e as mudanças ocorridas no campo educacional.

Azevedo e Santos (2007) evidenciam que essa redefinição passou, por exemplo, por uma análise das demandas por pesquisa realizadas em eventos como o Seminário *Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios*, que recomendou uma ampliação das fronteiras temáticas de formação identificando cinco temas que se vinculam a essa demanda: avaliação institucional e de sistemas, educação ambiental, educação especial, educação à distância, informática e educação e ainda a área de métodos quantitativos em educação.

No Curso de Mestrado em Educação da UFMS nos anos de 1995 e 1996 as disciplinas estavam organizadas em: Fundamentos; Paradigmas do Conhecimento e Pesquisa Educacional, Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa III; AOCHSAE I, II, III, e IV; Atividades Orientadas em Linguagem da Educação II, III, IV; Atividades Orientadas em Psicologia e Educação III e IV; AOTPE III e IV. Tal estrutura de organização se manteve até 1998. Quando em 1999 o Programa de Disciplinas fora organizado em disciplinas básicas e disciplinas optativas.

As disciplinas básicas consistiam em Política Educacional no Brasil; Fundamentos de Físico-Química aplicados à Educação Ambiental; Representação Social – aspectos teóricos e metodológicos; Tecnologia e Educação – os impactos na condição do sujeito; Tendências do Pensamento Contemporâneo; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II. As disciplinas optativas eram Representação Social; Trabalho e Subjetividade; Psicologia Sócio-Histórica; Tecnologia e Educação.

O atendimento aos cinco temas das demandas expressas anteriormente (avaliação institucional e de sistemas, educação ambiental, educação especial, educação à distância, informática e educação e ainda a área de métodos quantitativos em educação) pôde ser evidenciado no surgimento de novas linhas de pesquisa dentro dos programas de pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul, como nos espalhados pelo Brasil; e nos grupos de pesquisa a serem retratados neste texto mais adiante.

Reafirmamos o argumento de que em muitas dissertações, os temas supracitados apareciam na relação com o atendimento das demandas regionais tendo como eixo a produção do conhecimento sobre as realidades locais (em Mato Grosso do Sul, em Dourados, em Corumbá, na Secretaria de Educação do estado, nas escolas).

Percebemos na relação de estrutura de linhas de pesquisa entre os dois Programas em tela, - o PPGEd/UFMS com as linhas Educação e Formação Profissional Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas, Estado e Políticas Públicas em Educação; e o PPGEd/UCDB com Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente, Diversidade Cultural e Educação Indígena - que se trata de um desequilíbrio e de contradição em termos de subáreas temáticas, elemento ressaltado no documento “Pós-Graduação enfrentando novos desafios” (2001).

O referido documento apontava para a “necessidade de formar profissionais voltados para o futuro”, portanto as instituições de ensino e as agências de fomento deveriam preocupar-se com a introdução de “questões como empreendedorismo, gestão, educação continuada e ensino a distância” (PÓS-GRADUAÇÃO ENFRENTANDO NOVOS DESAFIOS, 2001, p. 12).

Em 1999, as linhas de pesquisa do Curso de Mestrado da UFMS obtiveram um novo cronograma (coerente com as disciplinas adicionadas no mesmo ano): Educação e Formação Profissional; Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; Alteridade, Cultura e Educação; Estado e Políticas Públicas em Educação. Esta última linha mencionada valida a preocupação e coerção do Programa com as demandas nacionais e as discussões sobre temáticas relacionadas ao Estado, Política e Educação (período de destaque à Globalização e ao papel do Estado e sua influência na educação).

Ressaltamos que o PPGEd da UFMS, durante o período de 1997 a 2001 (período de sua consolidação) ficou academicamente organizado com base em quatro Linhas de Pesquisas: Educação, Indivíduo e Sociedade; Educação em Ciências, Matemática e

Tecnologias Educacionais; Estado e Políticas Públicas; e Educação, Cultura e Disciplinas Escolares.

Quanto aos grupos de pesquisa, dos oito grupos⁵⁵ que integram o programa de pós-graduação em educação da UCDB, somente dois deles iniciaram suas atividades no período de 1995 a 2002 (periodização da pesquisa), o GPKG - Grupo de Pesquisa Programa Kaiowá-Guarani, coordenado pelo Dr. Antonio J. Brand no início de suas atividades em 1996, e, o GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior, coordenado pela Dra. Mariluce Bittar desde o início de seu funcionamento em 1999, ambos com cadastro no diretório de pesquisa do CNPq. Desses grupos surgidos entre 1996 a 2002, somente um deles contemplou a preocupação com o tema política educacional, no caso, o GEPPE.

Após cinco anos da existência do GEPPE, em 2004 iniciam-se as atividades do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação, coordenado pela Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.

Sobre os grupos e a produção de dissertações de mestrado, ressaltamos que o termo “políticas” aparece no título de uma dissertação de mestrado, pela primeira vez, em 2002. A referida dissertação intitulada “Políticas de educação à distância e a formação de professores em MS – caminhos e descaminhos” defendida por Tânia Izabel Vendas Tanus, decorreu três anos após a criação do grupo GEPPE, e foi orientada pela Profa. Dra. Mariluce Bittar, também coordenadora do grupo.

Criado o grupo de pesquisa GEPPE que tratava de discutir temas envoltos à política educacional em 1999, entendemos que a produção na temática começa a ganhar forças e destaque. Assim também se consolida a produção calcada nas discussões que tangem a formação de professores e a educação escolar mediante o periódico do Programa Séries-Estudos⁵⁶, o qual, segundo informações da página virtual de acesso, publica artigos na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores de caráter teórico e/ou empírico.

⁵⁵ Após 2002, os grupos de pesquisa instituídos no PPGEd da UCDB e suas respectivas datas de criação foram: PPRPD - Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Prática Docente (2003), GPEI - Grupo de Pesquisa sobre Educação e Interculturalidade (2005), GCPPFP- Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (2007), NEABE - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação (2004), GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (2004), GETED - Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (2006).

Para mais informações sobre os grupos e coordenadores, consultar a página:

http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

⁵⁶ Para acessar o Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, basta navegar pela página <http://www.ucdb.br/serieestudos/>

Os grupos de pesquisa integram a base dos programas de pós-graduação e têm como objetivo orientar a formação de pesquisadores por meio de elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisas que discutam conceitos e características específicas do conhecimento da área ou campo de investigação, possibilitando a integração com pesquisas voltadas para a área. O grupo de pesquisa permite a integração de participantes de diferentes níveis de formação (graduandos, pós-graduandos e docentes universitários), amparado no pressuposto que a heterogeneidade do grupo permite um contexto de ensino-aprendizagem mais eficiente e abrangente para todos os participantes que estão se construindo pesquisadores.

Interessante retratar o texto de Alceu Ravanello Ferraro (2005) intitulado “A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área educação”, no qual o autor anuncia que no Brasil, a pós-graduação precedeu a pesquisa. E acrescenta que no campo da educação em particular, o pouco da pesquisa que se podia identificar às vésperas da indução da pós-graduação na área vinha em grande parte de fora da universidade.

O exposto argumenta o surgimento dos grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul como os temas das dissertações defendidas no período de 1995 a 2002.

Os grupos de pesquisa existentes na UFMS e seus respectivos anos de funcionamento estão assim expostos: Educação, Trabalho e Formação Profissional (1999), Desenvolvimento Humano e Educação Especial (1999), Formação de Professores (1999), Grupo de Estudos Formação e Prática do Professor (2006), Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE (1999), Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos – GEIARF (2006), Aspectos Psicossociais da Educação e do Trabalho (2004), Professores e disciplinas escolares (2004), Grupo de Estudos em Educação Matemática - GEEMA (1999), Políticas Públicas de Educação (1994). Este último teve como líderes do grupo as doutoras. Ester Senna e Silvia Helena Andrade de Brito.

No documento elaborado a partir do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste, os coordenadores expressavam as dificuldades e exigências impostas pelo modelo de avaliação que, de certa forma, adota critérios homogêneos para todos os programas, tendo como parâmetro de excelência e produtividade os programas historicamente consolidados e que concentram maior número de pesquisadores, de grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq, de bolsas para mestrandos e doutorandos, entre outros (EDUFOCO, 2003).

Embora tenha aumentado o número de dissertações defendidas como da diversidade de temas investigados, por outro lado, o número de créditos e o tempo de realização dos Cursos de Mestrado foram decrescendo.

Nessa perspectiva, conforme mostrado no Capítulo II desta pesquisa, “concorrem as políticas de flexibilização da pós-graduação, no sentido de diminuir cada vez mais o tempo de realização do mestrado e torná-lo mais integrado às exigências do mercado”, tendência essa presente em vários documentos sobre a pós-graduação no Brasil já citados neste texto e anunciados por Bittar (2005, p. 114-15).

Identificamos nos PNPGs (I, II e III) a preocupação com o tempo de titulação, principalmente no que se refere ao tempo despendido para a realização do mestrado. Nesse caso, Bittar (2005) faz um alerta ao elucidar que frente aos desafios impostos à pós-graduação brasileira, e aqui o alerta será relacionado à pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul, deve-se levar em consideração o papel social que os programas assumem no interior das regiões brasileiras, no fomento à produção científica e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia; uma vez que a concepção de mestrado da CAPES é anunciada em documentos oficiais como uma etapa para se atingir o doutorado.

Sobre o aspecto papel social, ou o que estamos considerando de inserção social dos Programas, o item seguinte propõe uma discussão na relação com os aspectos da região e com as contribuições de Bourdieu.

3.3 Em busca de inserção social e novos contextos: reclamos da pós-graduação em educação

A inserção social dos programas de pós-graduação em educação na região e no cenário nacional fez-se numa construção mediada pelas lutas sociais. Entre elas ocupa um lugar privilegiado, a ciência, ou o campo científico, que em sua necessidade de objetividade e produção de verdade que se arrasta desde o método racionalista cartesiano, deixa de lado vários aspectos, até o contexto de suas fortes críticas, como por exemplo, o próprio “poder simbólico” que possibilita um novo olhar sobre a região entendida como subjetiva e espaço de representação.

Considerar o campo científico como um espaço de lutas significa reconhecer que essas

lutas acontecem não apenas no campo epistemológico, mas também no campo político dos interesses, assim o funcionamento do campo científico supõe e produz uma forma específica de interesse, pois as práticas científicas não são desinteressadas. São práticas orientadas para a aquisição de autoridade científica, traduzida em prestígio, reconhecimento, e ao interesse externo que a pesquisa desperta.

A forma de pensar sobre a ciência e de entender a lógica da teoria do conhecimento também traz implícito os interesses científicos, que são ao mesmo tempo, políticos e sociais. Podemos dizer também que o interesse científico é intrínseco e extrínseco, busca pesquisar não apenas o que é interessante para si próprio e para sua carreira acadêmica, mas também o que é relevante para a comunidade científica, aquilo que os pares-concorrentes reconhecem como um problema cientificamente relevante e viável. O problema de pesquisa é então indissociavelmente político e científico e as estratégias de pesquisa são ao mesmo tempo estratégias políticas.

As dissertações de mestrado defendidas nos programas de pós-graduação em educação na UCDB e na UFMS, como as atividades e a constituição dos grupos de pesquisa dentro dos programas, indicaram os aspectos que foram compondo o regionalismo, e a vocação específica de cada Programa no estado de Mato Grosso do Sul, na própria região Centro-Oeste.

Pierre Bourdieu (2004) utiliza como provável e principal argumento para se pensar tanto a construção do regionalismo quanto nacionalismo, as “lutas simbólicas”, pois é nelas onde se encontram alojados, agentes que agem no jogo de transformação e conservação das relações de forças simbólicas e materiais, que constroem o discurso de regionalismo e nacionalismo. Parte dos grupos envolvidos nas “lutas simbólicas” ocupa lugares que lhes possibilita instrumentalizar e formular atos de dominação simbólica e “material”.

Para Bourdieu (1989) é desta dominação simbólica que surge o estigma, como representação de uma suposta afirmação de interesses dos agentes envolvidos nas lutas simbólicas, mas o estigma também é poder de barganha para quem é estigmatizado. É a partir desta “apropriação” que Bourdieu lança mão da “revolução simbólica”.

A produção acadêmica e científica também se constitui como uma forma de afirmar interesses, e sobre esse aspecto o texto de Bianchetti e Sousa (2007) aprofunda a discussão sobre a produção acadêmica e a ampliação dos programas de pós-graduação, como a relação de formação e pesquisa, no entanto, foram extraídos apenas alguns temas para elucidação da

relevância do papel da ANPEd ao desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa em educação.

O campo da pesquisa em educação é o fator-chave para pensarmos a consolidação da pós-graduação na área, o fortalecimento dos grupos de pesquisa, as linhas de pesquisa, bem como a produção dos programas.

Para André e Lüdke (1986), a construção da pesquisa é um fenômeno social por excelência. Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador, considerados importantes naquela sociedade, naquela época.

Assim, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciam a maneira como a pesquisa é proposta ou, os pressupostos que orientam o pensamento também norteiam a abordagem de pesquisa.

Esse pressuposto justifica os temas e as abordagens contempladas nas dissertações de mestrado defendidas no período de 1995 a 2002, conforme apresentamos no item anterior. Dessa forma, podemos considerar que ambos os programas pós-graduação em educação (UFMS e UCDB), buscaram se inserir na região por meio das produções que discutiam os problemas na região, como no cenário nacional através das discussões de questões nacionais trazidas para o contexto da região, dos eventos promovidos pelos programas como também das revistas dos programas, *Série Estudos* (UCDB) e a *Intermeio* (UFMS).

A preocupação maior deste estudo foi considerar o papel social que os programas de pós-graduação em educação assumem no interior do Brasil, no estado Mato Grosso do Sul, no contexto das políticas de expansão para o setor da pós-graduação.

No contexto nacional, em se tratando da pós-graduação na área de educação, em particular, foi possível observar que apesar do acelerado processo de expansão ocorrido nas últimas décadas, aliada ao significativo avanço teórico e à melhoria da qualidade na produção, ela foi mantida sob a tutela dos órgãos de um Estado tecnocrático.

Sofreu, todavia, a influência de mudanças que aconteceram na década de 1980, em que o espaço universitário é colocado em cheque, na condição de instituição científica, sistema educacional e de formação profissional, conforme explicitam Nogueira e Rodrigues (2003).

O movimento de reestruturação dos PPGEd na década de 1980, vai se concretizar em Mato Grosso do Sul no início da década de 1990, sobretudo porque o Curso de Mestrado em

Educação na UFMS foi reestruturado após 1994, como apresentado no item anterior.

Como um retrocesso à história e na busca de projetar a complementaridade entre os capítulos, ressaltamos que essa área também se desenvolveu no contexto do projeto da modernização conservadora do regime militar. Como não poderia deixar de ser, a pesquisa educacional sofreu influências da filosofia de ação então vigente, que, entre outras coisas, defendia o fortalecimento das relações entre educação, desenvolvimento econômico, necessidades do mercado e segurança nacional.

A pouca tradição de pesquisa da área influenciou a organização inicial dos cursos. Nesse sentido, principiaram por se estruturar em áreas de concentração com base no currículo do curso de pedagogia, daí o surgimento de áreas como filosofia e história da educação, psicologia da educação, didática e metodologia do ensino.

Esse formato, ao delimitar uma perspectiva altamente fragmentada das subáreas de investigação, favorecia uma abordagem parcial dos fenômenos com base em uma visão segmentada e mecânica da realidade. Tal situação veio a mudar com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira.

E, com o anseio de romper com a perspectiva fragmentada das subáreas de investigação, que após o ano 1997, especificamente o programa de pós-graduação em educação na UFMS inicia a tentativa de diálogo de diferentes temáticas nas propostas de investigação das dissertações defendidas no programa.

Azevedo e Santos (2009) afirmam que, de modo geral, à medida que os programas de pós-graduação em educação foram se ampliando, não davam mais conta da pluralidade de temas e problemas que surgiam a partir da incorporação de novos docentes/pesquisadores. Além disso, as áreas de concentração também começavam a ser revistas, porque exigiam que os alunos cursassem um amplo leque de disciplinas antes de elaborar sua pesquisa, o que estendia enormemente o tempo de titulação.

As pesquisas de Aguiar e Azevedo (2001) revelam que os estudos sobre a temática política educacional se vêm ampliando a cada ano. Os dados apontavam, por exemplo, para uma gama de estudos sobre políticas e programas governamentais, englobando investigações sobre definições gerais da política educacional da União, de estados e municípios. Abordam também “programas e projetos específicos de cada uma das esferas administrativas”, que constituem o universo de maior expressão quantitativa das duas pesquisas em foco (AZEVEDO, 2009, p. 18-19).

Em relação a esse assunto, apresentamos no item anterior à esta sessão, a investidura dos programas às discussões que norteadoras e inseridas aos estudos sobre políticas educacionais.

Passando a discussão para as necessidades e as reivindicações expressas pelos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste, anunciamos que as mesmas estão contempladas no documento mais amplo, elaborado posteriormente pelo grupo gestor indicado pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Eduforum), para congregar as propostas dos fóruns regionais sobre a avaliação da pós-graduação, indicações também realizadas no texto de Bittar (2005).

Intitulado “por um modelo alternativo de avaliação da pós-graduação nacional”, o referido documento enfatiza a necessidade de se “garantir adequada articulação entre os elementos qualitativos e as referências quantitativas [...], o reconhecimento das especificidades da área da educação e das ciências humanas, respeitadas as suas diferenças” (GRUPO GESTOR, 2002, p.1).

O documento apresentado pelo Fórum de Coordenadores do Centro-Oeste, baseava-se em quatro perguntas fundamentais: a) Que tipo de pós-graduação em educação pode ser adequado e desejável para o país, no atual momento histórico? b) Qual o projeto político do atual governo proposto para a pós-graduação em educação? c) Quais seriam as diretrizes e prioridades a serem estabelecidas num possível plano de pós-graduação? d) Quais seriam as estratégias para a sua execução? (EDUFOCO, 2003).

Após a análise das dificuldades enfrentadas pelos programas da região, o fórum apresenta as seguintes proposições que deveriam estar presentes em um novo modelo de avaliação:

- a) valorizar o esforço de cada programa na construção de sua identidade com base em sua matriz curricular, linha de pesquisa, produção científica e outros indicadores;
- b) respeitar a trajetória histórica e as características de cada programa, no que se refere a seu papel social e objetivos, avaliando-o na sua totalidade sem reduzi-lo a um conjunto de dados quantitativos mensurados em índices;
- c) rever os procedimentos adotados na avaliação continuada de forma que sejam ampliadas as modalidades de comunicação com os programas, garantindo interlocução entre o corpo docente do programa e a comissão de avaliação da CAPES;
- d) romper com o modelo comparativo entre Programas de Pós-Graduação, eliminando o caráter classificatório e punitivo do atual modelo avaliativo. (EDUFOCO, 2003).

Refletir sobre a pós-graduação no Brasil e sua expansão nos remeteu a pensar o contexto do país e as perspectivas do futuro da educação brasileira, sobretudo pensar na “autonomia” da universidade brasileira; também expressas por Rinalva Cassiano Silva (2009).

Para inserir a discussão no contexto nacional, Nogueira e Rodrigues (2003) contribuíram a esse aspecto, ao explicitarem que a conjuntura na qual o país viveu entre 1995 a 2002, tanto no que se refere ao setor econômico/produtivo quanto ao político, teve um reflexo forte na educação brasileira, a qual não escapou às contingências do momento complexo da época – repleta de indefinições e mudanças, por vezes, inclusive, nos rumos da economia oriunda da crise mundial pela qual passam todas as nações, seja na área produtiva, nas relações com novos mercados e no setor da educacional, e por consequência, na pós-graduação.

Os autores investem num estudo sobre o movimento de reestruturação do sistema de pós-graduação em educação inserida no interior das demais lutas pela redemocratização da sociedade brasileira, nas quais o movimento impõe-se como exigência necessária, a partir dos anos 1980, no contexto educacional brasileiro.

Coloca-se, desde então, como desafio, a elaboração de uma agenda de mudanças, que contemple uma pauta de negociações nos níveis intra e interprogramas, como forma de se repensar as vias de acesso à articulação interinstitucional, nas várias esferas do poder público, da sociedade civil e do setor empresarial.

A análise desse contexto foi desenvolvida destacando-se alguns avanços/desafios nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no Brasil, na década de 1980, a partir de possíveis alternativas de flexibilização ao modelo atual e, tendo como referência, duas perspectivas de análise: histórico-político e institucional organizacional (idem, 2003).

Ao situar a questão no âmbito histórico-político os autores consideram que o processo de reestruturação é representativo de uma fase de internalização da pós-graduação e pressupõe o resgate no processo de institucionalização, expansão e consolidação dos programas, em função de três dimensões distintas: a ótica do desenvolvimento das áreas e sua projeção e a ótica regional. Buscando fundamento nos princípios da inserção social e da flexibilização, “a evolução nas formas de organização da pós-graduação é concebida por meio do trabalho coletivo, de caráter interdisciplinar” (idem, 2003, p. 98).

No sentido de ampliar a discussão, Ferreira e Moreira (2002) argumentam que no contexto da pós-graduação se inclui a CAPES, por ser a agência oficial responsável pela

política desse nível de ensino no Brasil. Em 2001 (penúltimo ano de Governo FHC), a CAPES completou cinquenta anos de existência e, durante esse tempo, mesmo mudando a sua política em diversos momentos no tocante à formação docente/pesquisador para a educação brasileira.

Desde seu nascimento com Anísio Teixeira e outros educadores de renome no Brasil, a agência prestou (e tem prestado) serviço de coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, tal como aponta o seu próprio nome, expressando-se na expansão e consolidação de cursos e programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação. (CASSIANO SILVA, 2009, p. 296).

Como alternativa às tendências históricas de tratamento diferenciado entre as regiões, poderiam ser feitos diagnósticos das diferenças regionais (quanto ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento da C&T). Tais diagnósticos seriam indicadores quantitativos e qualitativos do funcionamento do sistema.

As diferenças regionais constituíram-se preocupação no processo de expansão da pós-graduação brasileira no país, embora ainda sejam sintomáticas e alvo de investigações.

Tendo por eixo temático a expansão pública e privada da educação superior: democratização, privatização e massificação, João dos Reis Silva Junior (2002), no texto “Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social” centra sua análise na reforma da educação superior no Brasil a partir dos anos 1990, no contexto das reformas educacionais que se efetivam no mundo após a década de 1980.

O autor faz uma ampla análise da reestruturação capitalista em face da crise do Estado de bem-estar social e da implementação de um paradigma de acumulação flexível destacando, nesse processo, a produção de uma ciência engajada ao mercado e a constituição de um ‘novo pacto social’.

Silva Junior reafirma o exposto acima considerando que “a matriz orientadora do Estado deriva da racionalidade do movimento da sociedade no presente estágio do capitalismo, quando o capital põe-se em todas as esferas sociais”, estabelecendo, assim, o império do privado para as instituições por meio dos mais diversos processos (2002, p. 49-50).

A educação em geral e, em particular, a educação superior foi reconfigurada com

muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual estava presente a transformação das instituições de educação superior em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado, retirando com isso a unidade do sistema federal, submetendo esse nível de ensino às regras do privado e subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão ou outro tipo de práticas à racionalidade mercantil.

Nogueira e Rodrigues (2003) afirmam construir parâmetros de análise com base na singularidade institucional-acadêmica dos programas em termos de sua formação histórica e das peculiaridades econômicas, sociais e culturais da região em que os mesmos estão inseridos.

Nessa perspectiva, alguns aspectos passaram a ser tratados com mais ênfase na delimitação dos critérios de avaliação dos programas existentes, bem como na institucionalização de novas modalidades de cursos de pós-graduação. São eles: a lógica da estrutura social mais ampla; a lógica do mercado de profissões; a lógica que preside o sistema educacional em relação à modalidade específica, bem como a caracterização social da clientela.

Nesse contexto, destacamos a função política de intermediação no planejamento das ações, exercida pelos foros de debates e que, circunscrita ao âmbito de sua representatividade, vem desempenhando, na atualidade, um importante papel no cenário da pós-graduação brasileira.

Um bom exemplo disso é a atuação do FORPROP, em especial no biênio 1995-1996, como proponente de políticas, tanto nos processos decisórios para a elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação, quanto na coordenação dos trabalhos de organização dos Planos Regionais.

Todas as discussões envolvidas ao cenário do país revelam e justificam a importância de contextualizar a pós-graduação ao sistema educacional. Gatti (1999) valida o argumento ao explicitar que analisar a pós-graduação implica, necessariamente, refletir sobre o movimento que expressa as tendências atuais dos cursos de pós-graduação no Brasil para que se possa inclusive, desmistificar a idéia de que os programas de mestrado e doutorado estão à parte do processo de construção das políticas estatais para o ensino de graduação e pós-graduação.

Para a abertura de um programa de pós-graduação foi necessária a iniciativa de um grupo de pessoas que lutasse para se inserir no campo científico, no campo da produção do conhecimento, conforme já anunciadas as contribuições de Bourdieu na “Introdução” desta

pesquisa.

Para exemplificação do exposto, destacamos o primeiro programa de pós-graduação surgido no estado em 1988, e, após vinte anos de reconhecimento e recomendação do curso, o Curso de Mestrado em Educação obteve o credenciamento pela CAPES/MEC, no ano de 2008, estando a validade de seus diplomas garantida pelas normas contidas na Portaria nº 524/MEC de 29 de abril de 2008 e Parecer CES/CNE 33/2008 e publicado no DOU - seção 1 de 30 de abril de 2008. Na avaliação a nota do CTC foi “4” no triênio 2004/2006⁵⁷.

Para a consolidação e credenciamento de um Programa é necessário o desempenho ocupacional e o conjunto da produção acadêmica, do fortalecimento dos grupos de pesquisa, das linhas de pesquisas.

No entanto, para se consolidar, a pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul inserida na conjuntura da pós-graduação no Brasil buscou contemplar tendências nacionais, mas em relação aos aspectos da região sua estrutura de linhas de pesquisa e produção precisa avançar no quesito flexibilização.

Conhecer a implantação da pós-graduação no Mato grosso do Sul revelou, pois, suas tradições e indicou uma série de contradições. Dentre estas destacamos a questão da dependência científico-cultural, sobretudo ao eixo Sudeste. Entretanto, reconhecemos o esforço dos programas retratados nesta pesquisa em se estruturarem na lógica da vocação específica na/para a região Centro-Oeste.

A dependência científico-cultural pode ser considerada um primeiro aspecto importante identificado no estudo sobre a pós-graduação no Mato Grosso do Sul, que se refere à forte influência de modelos de outros programas na implantação dos primeiros cursos, influência essa que ocorreu principalmente na sua estrutura, ficando os critérios de avaliação também próximos aos programas da região Sudeste.

A discussão corrobora e viabiliza entender as formulações de Bourdieu (2004), ao defender que em Ciências Sociais exige-se pensar o objeto em suas dimensões micro e macro. Bourdieu elucida que é sempre mais fácil pensar objetos e realidades que podem ser vistos de

⁵⁷ As informações aqui apresentadas estão contidas na página da UFMS na qual podem ser encontradas informações sobre o curso Mestrado em Educação, como: o resultado das etapas do processo seletivo; o Edital para a seleção do PPGEd do Curso de Mestrado para 2009, onde constam, o número de vagas oferecidas, as linhas de pesquisa e o número de vagas, período horário e local de matrícula, início do curso, corpo docente credenciado para 2010, como informações adicionais sobre o curso e bolsas.
<http://www.posgraduacao.ufms.br/infocurso.php?curso=53200001>

maneira mais clara, ou seja, pensar em grupos, indivíduos, populações mais ou menos delimitadas, procedimento adotado pelas abordagens positivistas, que pensar em termos de relações que se estabelecem perante, com ou contra essa determinada realidade. Nesse sentido, e a favor do olhar relacional para o real, o sociólogo elabora a teoria dos campos – que também a denomina de pluralidade dos mundos.

Podemos considerar que esta sociologia genética é necessariamente uma forma de pensar relacional, um pensamento relacional, das formas de coexistência, de sociabilidade, ou de relações entre indivíduos, ou ainda de relações mais abstratas, mais estruturais, que organizam o campo científico da produção cultural, em um momento e lugar que merecem ser contextualizados, seja na década de 1990, seja nas políticas educacionais, na região Centro-Oeste, nos reclamos dos próprios programas de pós-graduação em educação no estado.

Este capítulo, apesar das limitações de fontes e documentos para a análise, apresentou amostras do quantitativo de produções discentes, de temas abordados nas dissertações, entre outros elementos também necessários para a caracterização e estudo dos Programas de pós-graduação em educação, no caso, PPGEd/UFMS e PPGEd/UCDB; e propôs contribuir para a contextualização da organicidade dos Programas em relação às políticas nacionais para o setor, as especificidades da região e aos desafios enfrentados pelos programas nessa conjuntura nos anos de governo FHC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo resultou da investigação sobre a pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul no contexto da política de expansão nacional para o setor nos marcos do governo FHC.

Depois da interação realizada entre as fontes históricas escritas, acreditamos que as problematizações que foram surgindo ao longo desta dissertação tenham sido discutidas; principalmente o eixo básico, constituído de duas questões fundamentais. A primeira, buscando contextualizar o porquê da criação de dois Cursos de Mestrado em Educação no cenário sócio-econômico-político e cultural do estado de Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1980; e a segunda, evidenciando as correlações dos Cursos de Mestrado em Educação no contexto da região Centro-Oeste, assim como, no contexto econômico-político do Brasil nos anos de governo FHC, do Estado de Mato Grosso do Sul e dos Programas. Algumas questões foram trazidas ao texto como parte da reflexão sobre o tema e, sobretudo, como alerta para futuras pesquisas, ou seja, como apresentação ao leitor de outras possíveis problemáticas, temas, assuntos e objetos.

Num primeiro momento, foi importante mostrar o surgimento e as mudanças havidas na política educacional brasileira voltada para o ensino superior, desde 1965, quando a pós-graduação brasileira foi regulamentada. Foi destacada a origem da pós-graduação em educação no país, no período da década de 1960, e seus desdobramentos nas décadas seguintes.

Procuramos registrar o papel dos documentos que orientava e sistematizava a pós-graduação brasileira, como o Parecer 977/65 e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Quanto à Reforma do Estado e da Educação, registramos o papel desempenhado pelo MARE, PDRAE, pela LDB 9394/96. Ao apresentarmos a pós-graduação em educação na região Centro-Oeste, destacamos o documento proveniente do Fórum de Coordenadores da região Centro-Oeste (EDUFOCO, 2003).

Num segundo momento, apresentamos a pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul nos aspectos da região Centro-Oeste e no contexto das políticas de expansão para a

pós-graduação do Brasil.

Dedicamo-nos às descrições dos programas de pós-graduação em educação da UFMS e UCDB a partir de elementos possíveis da coleta de dados e das informações disponíveis na página virtual dos programas como na página da CAPES. Apresentamos as linhas de pesquisa, disciplinas, grupos de pesquisa, a revista dos programas e considerações sobre as dissertações defendidas no período de 1995 a 2002. Apresentamos ainda aspectos da pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul relacionados ao contexto nacional, com destaque para o documento “Pós-Graduação: enfrentando novos desafios” (PÓS-GRADUAÇÃO ENFRENTANDO NOVOS DESAFIOS, 2001).

Num terceiro momento, analisamos a pós-graduação em educação a partir de dois eixos básicos: a flexibilização (dos currículos e dos programas) e a inserção social dos programas UFMS e UCDB na região Centro-Oeste e no cenário nacional.

Buscamos descrever a configuração dos programas de pós-graduação em educação instalados na UFMS e na UCDB e analisá-la no contexto do estado de Mato Grosso do Sul, das demandas da região, como do cenário nacional.

Nesse movimento de pesquisa, que se construiu no diálogo local e nacional, surgiram questões que dialogavam com o texto de Rinalva Cassiano Silva (2009) e com o documento apresentado pelo Fórum de Coordenadores do Centro-Oeste (EDUFOCO, 2003). As questões foram: Que universidade se quer manter? Que tipo de pesquisa se deseja implementar? Que pós-graduação se pretende realizar? (CASSIANO SILVA, 2009); Que tipo de pós-graduação em educação pode ser adequado e desejável para o país, no atual momento histórico? Qual o projeto político do atual governo proposto para a pós-graduação em educação? Quais seriam as diretrizes e prioridades a serem estabelecidas num possível plano de pós-graduação? Quais seriam as estratégias para a sua execução? (EDUFOCO, 2003).

No intuito de não responder todas as questões, visto sua complexidade, e o objeto ao qual nos propomos a essa pesquisa, optamos por contextualizá-las. Retratamos e analisamos a pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul nos anos FHC, nosso objeto de análise, a partir do contexto das políticas de expansão da pós-graduação no Brasil, o que nos fez considerar então as origens da pós-graduação no país, o papel da CAPES, a pós-graduação em educação na região Centro-Oeste

Sobre o contexto da origem da pós-graduação e o papel da CAPES, mencionados no decorrer dos capítulos que compõem esta dissertação, entendemos que a implementação e

institucionalização da pós-graduação no Brasil ocorreu com a soma de vários esforços desencadeados pelo Estado, pelos organismos da comunidade científica e do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa envolvidas com esse nível de ensino. No caso da CAPES, essa interação foi sentida pela história de avanços e retrocessos vividos pelo órgão.

Nesse sentido, a história da CAPES se confunde com a história da pós-graduação no Brasil. Entre avanços e retrocessos, a crescente evolução do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* permite afirmar o crescimento da pós-graduação no país em curto espaço de tempo. Pela análise de dados fornecidos pela CAPES e pelos programas de pós-graduação em educação em MS foi possível considerar que pós-graduação, pesquisa, ensino superior e comunidade acadêmica estão fortemente interligados pela região (enquanto espaço social e de lutas simbólicas) e pelo campo científico (a produção do conhecimento na área de educação).

Essa relação tem alavancado grande parte da pesquisa nacional feita a partir do relacionamento entre a comunidade acadêmica, as instituições de ensino superior e as agências de planejamento e fomento estatais, embora a fragilidade da sociedade civil ainda seja obstáculo para um maior investimento em pesquisa. Na concepção de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação, “*a pós-graduação brasileira representa o segmento de maior sucesso do sistema de ensino no país*” (FORPROP, 2003, p. 24), resultado da interação entre os setores, não obstante o surgimento tardio da educação superior.

O tema expansão da pós-graduação tem ganhado relevância nas discussões no país, considerada sintomática e para alguns críticos, ‘desordenada’. A discussão que propomos foi orientada pelo processo de expansão e pela desigualdade regional.

As desigualdades são observadas em todo o cenário nacional. As políticas governamentais não conseguiram diminuir as diferenças. A falta de um programa de qualificação de recursos humanos articuladas aos programas de renúncias fiscais concedidos a empresas privadas que fossem atuar nas áreas menos desenvolvidas, e outros programas assistencialistas por parte do governo federal.

Foi nesse contexto expansivo e ‘desigual’ que discutimos e analisamos a pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul.

Conforme Divinomar Severino (1998), coordenador geral da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), documentos da CAPES, feitos por especialistas em pós-graduação já apontavam para a necessidade de expansão do sistema. O plano não previa uma política

clara que apontasse para a diminuição da desigualdade regional.

A concentração do sudeste se reproduziu nos conselhos da CAPES, nos Comitês Assessores (CA's) do CNPq, nos comitês de avaliação da CAPES e, portanto, como será o destino de verba para programas de 'qualidade inferior', inferida por esses avaliadores, que são destacados pela sua seriedade, do sudeste? Essa questão permaneceu em aberto. Será que a CAPES irá formar um comitê nacional de fomento à pesquisa, visando equilibrar o sistema? Esse comitê teria o papel de avaliar e destacar os potenciais de cada região e recomendar o fomento?

Foi notório que essa comissão iria atuar principalmente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Além disso, foi questionada a divisão do sistema de acordo com os limites regionais estabelecido por razões questionáveis. Por exemplo, as diferenças de clima, relevo, vegetação, meios de comunicação, cultura, potenciais de produção, não acompanham as divisões regionais.

O cerrado tem características muito específicas e está presente em estados do Sudeste, Centro-Oeste e Norte, portanto as universidades e Centros de pesquisa dessas regiões deveriam ter um tratamento diferenciado, no lugar de estar incluídos num suposto programa Sudeste, Centro-Oeste ou Norte de pós-graduação e pesquisa. Outra evidência clara foi a necessidade de expansão do sistema de fomento, para acompanhar a crescente participação do Brasil no sistema de produção científica mundial.

Também foi necessário pensar numa melhoria de qualidade dos professores que atuavam no sistema de ensino privado, onde o número de mestres e doutores foi muito restrito. A contribuição da pós-graduação para resolução de problemas sociais, apesar de ter sido proposta em todos os planos de pós-graduação ainda não foi avaliada devidamente. É possível que tenha havido cumplicidade dos avaliadores e da maioria dos membros do sistema de pós-graduação, desde professores, pós-graduandos até os membros das agências, no sentido de 'não mexer' nesse problema nacional?

Os programas de pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul, revelaram oscilações quanto isso. Ora apresentando preocupações quanto ao atendimento dos problemas sociais locais e regionais, ora atendendo aos temas nacionais, ora 'mesclando' os temas e investigando os impactos na região, no estado, no município, na própria escola.

Sobre este assunto, podemos mencionar que as lutas, a concorrência e a complexidade cada vez maior dos problemas sociais que emergiram da dinamicidade do mundo social,

sobretudo dos temas da década de 1990 (educação especial, educação no campo, informática e novas tecnologias) fizeram surgir novos grupos e novas formas de pesquisar que buscaram reconhecimento legítimo frente à comunidade científica.

As produções dos PPGEd da UFMS como da UCDB demonstraram atendimento aos temas ‘emergentes’ em nível local e nacional. A flexibilização dos programas fez com que as disciplinas do Curso tivessem mais coesão e lógica e reflexos na produção discente.

Os temas flexibilização, expansão, regionalização, interdisciplinaridade, legitimidade social e internacionalização, anunciados Bittar (2005), precisariam ser refletidos por aqueles que estudam este setor educacional, quais sejam, no entanto, por limitações da pesquisa, fez-se objeto de análise a flexibilização (dos currículos e dos programas) e inserção social da pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul.

A contextualização desse nível de ensino, ou seja, da pós-graduação ao sistema educacional e aos fenômenos sociais estruturantes deste campo científico foi possível mediante o diálogo entre a Sociologia e a Educação, entre Bourdieu e os muitos autores do campo educacional mencionados no texto.

Ao longo da pesquisa, o objeto de pesquisa foi reavaliado, buscando responder às novas problematizações e incômodos que surgiram em virtude do constante diálogo realizado com as fontes e a fundamentação teórica.

Ao tomar a complexidade da trajetória da pós-graduação brasileira em educação verificou-se que essa foi tomada por avanços e recuos, por muitos desafios pertencentes à região Centro-Oeste, momentos que intentaram ser examinados mais cautelosamente. Os capítulos elaborados propuseram uma contribuição nesse sentido, ao passo que recorremos a Bourdieu no intuito de apresentar as contradições do campo, da reprodução de modelos e/ou estruturas e as problemáticas da região.

O primeiro capítulo reuniu apontamentos e reflexões que serviram de pistas para futuros estudos a respeito da hibridez no processo de constituição e expansão da pós-graduação em educação no Brasil e na região Centro-Oeste e o quanto se avançou na construção de uma proposta autóctone, na qual particular e universal se juntam, procurando aproveitar o melhor de soluções vividas por sistemas mais maduros (norte-americanos). Mas, ao refletir sobre os pressupostos bourdesianos, uma questão que mereceu ser colocada diz respeito a como tais valores são aceitos, e podem ser preservados, em épocas de crise do sistema (capitalista e educacional)? O que as políticas públicas para a pós-graduação

interferiram na configuração da pós-graduação em educação de MS?

Os questionamentos e a organização dos capítulos complementaram a estrutura do Capítulo III, o qual objetivou a análise da pós-graduação em educação em MS, pautada no Programas da UFMS e UCDB no período de 1995 a 2002. O capítulo também foi inserido nas concepções de Bourdieu e retomou documentos e discussões propiciadas no primeiro e segundo capítulo.

O percorrer dos capítulos nos possibilitou compreender que o sistema de pós-graduação no Brasil possui problemas e sucessos, e conhecimento por parte da comunidade científica, nacional e internacional. Tal reconhecimento se deve ao formato e à seriedade que as políticas públicas para a pós-graduação tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor, o que se expressou, entre outros modos, em sua expansão contínua nos últimos quarenta anos. O problema não está na expansão do sistema de pós-graduação, mas na desigualdade regional, a qual veio se expressando conforme a pós-graduação foi se expandindo pelo Brasil.

Cunha (1991) lembra que são passíveis de crítica as formas como ocorreram as transformações do ensino superior e da pós-graduação no Brasil durante o regime militar. As transformações seguiram uma filosofia de ação tecnicista apoiada em um tipo de regulação própria de regimes de exceção, além de se basearem no modelo norte-americano, país que procurava estabelecer controles sobre as sociedades periféricas - como era o nosso caso. Entretanto, não se pode negar o grande impulso alcançado por esse nível do sistema educacional após o golpe de 1964. O próprio Estatuto do Magistério Superior, promulgado em 1965, “induzia a demanda de pós-graduação, na medida em que direcionava a ascensão da carreira docente à obtenção de títulos de mestrado e doutorado” (AZEVEDO E SANTOS, 2009, p. 59).

Destacamos também que o surgimento e a consolidação da pós-graduação no Brasil, assim como do ensino superior de forma geral, foram marcados pela influência externa. Além do modelo norte-americano, também houve influências do modelo francês, tanto na institucionalização da pós-graduação, tal como expressa o conteúdo do parecer n. 977/65, como na constituição/criação autônoma das universidades brasileiras, que se serviram de intelectuais estrangeiros para implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação.

O Parecer em destaque institucionalizou o modelo norte-americano na pós-graduação que teve sua estrutura organizada em cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu*

(mestrado e doutorado). Os cursos de mestrado e doutorado constituíram níveis autônomos entre si, sem relação de pré-requisito entre eles (BRASIL, 1965).

No entanto, dada a dinâmica da realidade, aos poucos esse nível de ensino foi tomando contornos particulares às nossas necessidades, na medida em que o sistema foi se tornando mais complexo, mas também na medida em que outras influências se fizeram perceber. A formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior, assim como os acordos de intercâmbio cultural-científico que traziam pesquisadores de vários países para cá, também influenciou a constituição e o padrão assumido pela nossa pós-graduação.

Não obstante, os sucessivos documentos de planejamento formulados e divulgados a partir da década de 1970 demonstram as intenções dos governos no sentido de impulsionar a pós-graduação.

Caso não haja políticas de indução efetivas que busquem mudar esse quadro, pouco será feito no sentido de alcançar e consolidar o objetivo principal desse plano: “o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (AZEVEDO E SANTOS, 2009, p. 54).

As informações apresentadas nos permitem afirmar que, desde os anos de 1970, tem sido definida e implantada uma contínua e perene política para a pós-graduação brasileira, como expressam os programas de ação antes comentados e o reconhecimento acadêmico-científico que tem sido imputado ao sistema, tanto no Brasil como no exterior.

Não obstante, são muitos os desafios postos pelas suas assimetrias, como exemplificaram as reflexões feitas até aqui. Tais reflexões contribuem para que tenhamos uma visão do perfil e do padrão que a pós-graduação assume no presente, dentre elas a pós-graduação em educação, foco específico de nosso interesse e da qual tratamos neste trabalho.

A expansão da pós-graduação em educação ocorreu, de fato, nos anos de 1970, quando o governo instituiu o Sistema Nacional de Pós-Graduação; a efetiva produção de teses e dissertações se iniciou apenas em 1973.

Em articulação com o I PNPG e a fim de dar continuidade às suas diretrizes, em 1975 o governo lançou o Programa de Pós-Graduação em Educação. Tratava-se de um programa especial concebido com a intenção de institucionalizar o sistema na área, consolidar cursos existentes, melhorar a qualidade do ensino, aumentar a rentabilidade e controlar a expansão

(FERREIRA, 1999).

A partir de meados da década de 1990, o Brasil, em seus mais diversos aspectos, vivenciou mudanças cada vez mais profundas e decisivas em sua história. O marco desse conjunto de mudanças, à primeira vista, poderia ser a abertura política conseguida por fim da Ditadura Militar e, mais ainda, com a elaboração e aprovação de uma Nova Constituição Federal, havida em 1988.

Entretanto, o ponto de partida dessas modificações, e que ainda na primeira década de 2000 orientou as políticas públicas brasileiras, foi um documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (PDRAE), tendo como autor Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), em 1995.

Todo o espectro de políticas apresentadas até aqui, nos fizeram refletir a pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul no cenário nacional, que veio sendo constituindo políticas e reformulando orientações e controles para o setor, de forma a diminuir as diferenças regionais, e ao mesmo tempo, de forma que tenham padrão de qualidade.

O desafio dessa investigação esteve presente na complexidade do tema, das políticas educacionais, da pouca bibliografia que retratasse o estado de Mato Grosso do Sul, e ainda, da dificuldade de inserção e visita aos programas de pós-graduação em educação da UFMS e, sobretudo, da UCDB.

Sobre os desafios, consideramos que a sociologia da educação, embora questionada por sociólogos da geração atual por um suposto determinismo das análises de Bourdieu, parte em busca de novos horizontes teóricos e de novos desafios – o de conhecer e refletir as “relações” do objeto pós-graduação com a estrutura social, o campo educacional e à região.

O que orientou este estudo foi o desafio da apresentação ao mesmo tempo sintética e rigorosa das contribuições da sociologia de educação bourdieusiana sobre os diversos aspectos envolvidos a pós-graduação em educação, sobretudo aos dois elementos de análise: flexibilização e inserção social da pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul.

Entendemos que a flexibilização do currículo dos PPGEd da UFMS como da UCDB foi parcial, à medida que somente no final da década 1990 as produções atenderam aos temas nacionais e os investigaram na relação com o estado MS, o município, a Secretaria de Educação do estado, a escola. A reorganização do currículo, fez com as disciplinas tivessem interfaces entre elas e com os objetos de pesquisa dos mestrados, como também com os

grupos de pesquisa instituídos nos programas.

A inserção social dos programas na região foi significativa, por meio das produções, aos eventos, aos projetos que se entendiam à comunidade e atendiam aos problemas regionais. Quanto ao cenário nacional, podemos entender que os programas de pós-graduação em educação em Mato Grosso do Sul ainda palmilha nessa direção, com perspectivas de eventos nacionais e internacionais trazidos para o estado, de produções em periódicos qualificados, de inserção em discussões e fóruns nacionais em outros estados brasileiros.

Sobre os aspectos flexibilização e inserção social dos programas, muitas questões se fizeram, algumas não foram respondidas, outras estendemo-nos excessivamente, e assim mesmo podemos ter omitido muita coisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMIDES, M. B. A Reforma do Ensino Superior no Brasil sob a lógica neoliberal no governo Lula. *Revista PucViva*, n. 21, jul./set. 2004.

ABRAMOVICZ, A.; SILVA JR, J. R. A racionalidade das atuais políticas de pós-graduação no Brasil e sua expressão no desenho e gestão dos seus programas. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Modos de ser educador: artes e técnicas - ciências e políticas. GT-6, 2005.

AGUIAR, M. A.; AZEVEDO, J. M. L Características e tendências dos estudos sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 77, Campinas, p. 49-70, dezembro de 2001.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999. v. 2000. 340 p.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Campinas: Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95, mai./ago. 2006, p. 577-599.

ANDRÉ, M. E. D. A.; MENGA, L. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* São Paulo: EPU, 1986.

ANPG. Associação Nacional dos Pós-Graduandos. Documento Síntese Preliminar. Disponível em: www.ccpq.puc-rio.br/memoriapos/textos finais/romeo2004.pdf Acesso em agosto de 2009.

AZEVEDO, J. M. L. *As Humanidades no Contexto da Pós-Graduação Brasileira*. Recife, 2004. (Texto inédito).

_____. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. M. L.; SANTOS, A. L. F. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, vol.14, n.42, Rio de Janeiro set./dec. 2009.

_____. A política educacional como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação. In: *Anais do XXIII Simpósio Brasileiro*, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora da UFRG, v.1. p. 1-12, 2007.

BATISTA, A. A. G. B.; GALVÃO, A. M. O. Manuais escolares e pesquisa em história. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. (Orgs). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BIANCHETTI, L.; SOUSA, S. Z. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

BITTAR, M. Pós-Graduação em Educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação. *Inter-Ação*. Revista da Faculdade de Educação da UFG, n. 30, p. 99-117, jan./jun. 2005.

BRZEZINSKI, I.; PIMENTA, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998. *22ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu-MG, 1999. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em 12 de dezembro de 2008.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. *As estruturas sociais da economia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

BOURDIEU, P; PASSERON, T. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: *XXIX Encontro Anual da ANPED*, Caxambu.

CASSIANO SILVA, R. Expansão da Pós-Graduação no Brasil e o Mestrado de Educação da Umesp nesse contexto. *Educação & Linguagem*, v. 12, n. 20, p. 294-305, jul./dez. 2009.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais* (orgs). São Paulo: Xamã, 2003.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no Octênio FHC. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 82, abr. 2003.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). *Brasil 500 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CURY, C. R. J. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37. Associação nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, jan/abr. 2008.

DOURADO, L. F. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior. *Linhas Críticas*, v. 11, n. 20, jan./jun. 2005.

_____. F. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, n. 30 set/out/nov/dez 2005.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, agosto/2002.

FERREIRA, R. A. *A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos*. Recife: Universitária da UFPE, 1999.

FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 Anos*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV e CAPES, 2002.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Mapas de Etnias no Brasil
http://www.funai.gov.br/mapas/etnia/etn_ms.htm Acesso em: 06 ago. 2009.

GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, n. 1, v. 30, p. 11-30, jan/abr 2004.

_____. Mestrados e doutorados: questões de avaliação e políticas de ação. In: *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: Anped, 1999.

GÓES, P. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 224-231, 1972.

GONÇALVES, N. G. *A relação estado e educação na produção acadêmica brasileira (1971-2000)*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GRACIAREMA, J. Pós-Graduação em ciências sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 265-280, 1972.

HAMBURGER, E. Para que pós-graduação? *Encontros com a civilização brasileira*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 95-116, set./out./nov./dez. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/default.shtm>. Acesso em: out. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>. Acesso em: 14 de junho de 2009.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005, p. 1341-1362.

LAHIRE, B. Reprodução o prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abril 2002.

LIMA, K. *Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 117-123, set./out./nov./dez. 2005.

MADEIRA, V. P. C.; RAMALHO, B. L. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 30, p. 70-81 - Número Especial – set./out./nov./dez. 2005.

MAMMANA, C. Z. O grande equívoco do almejado prestígio científico. *Dados & Idéias*. São Paulo, v. 1 n. 5, p. 4-8, 1976.

MEGA, L. F. Traços das políticas neoliberais no Brasil (1995 - 2002). In: *VI Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel*, 2007, Cascavel-PR. VI Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel, 2007.

MELO NETO, J. F. Ética e Pós-Graduação. *Anais do XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Estado e Política Educacional*. Natal, EDUFRN, 1997.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. *Bourdieu e a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, S. V.; RODRIGUES, O. M. *EDUCERE – Revista da Educação*, p. 97-103, vol. 3, n.2, p. 97-103, jul./dez., 2003.

PAIVA, V. Sobre o conceito de capital humano. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 185-191, jul/2001.

PEIXOTO, M. G. A Reforma da Educação Superior. *Revista PucViva*, n. 21, jul./set. 2004.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. Documentos, *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

RIZZI, N. E. A avaliação da pós-graduação no governo Lula. Parte I. *Gazeta do Povo*. 11/01/2005.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan/jun 2005.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto de 2003.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, D. Depoimentos. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva dos. (Coord.). *Reflexões sobre a Pós-Graduação em Educação no Brasil: experiência da FAE/UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

_____. *A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. 9 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, A. J. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERRERIA, N. S. C. et al. *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 51-72.

_____. *A política de pós-graduação no Brasil: avaliando a avaliação*. 26 reunião da Anped, outros textos, 2003.

SGUISSARDI, V. e SILVA JR, J. R. *As novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudanças na produção*. São Paulo: EDUSF e Cortez Editora, 2001.

SILVA, M. G. M. da. Programas de pós-graduação na região Centro-Oeste: características e questões de expansão. In: Seminário Educação 2008: 20 anos de PG em Educação: avaliação e perspectivas, 2008, Cuiabá. Seminário Educação 2008. CUIABÁ: UFMT, 2008.

SILVA JR, J. R. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

WEREBE, M. J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

UNESCO. ROMÊO, J. R. M.; ROMÊO, C. I. M.; JORGE, V. L. *Estudos de Pós-Graduação no Brasil*. UNESCO: Iesalc, 2004.

VAINER, C. B. *Região e interesses regionais: subsídios para uma discussão dos regionalismos contemporâneos no Brasil*. São Paulo: FUNDAP, 1995.

VELLOSO, J. *A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003.

VISCARDI, C. M. R. História, Região e Poder: a busca de interfaces metodológicas. *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 84-97, 1997.

ZANCAN, G. Análise da avaliação da Capes. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 360, maio 1997.

ZEQUERA, L. H. T. *História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina*. Campinas: Alínea, 2002.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. *Parecer nº 977/65*, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965.

BRASIL, MEC. *I Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília, 1975.

BRASIL, MEC/CAPES. *II Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília, 1982.

BRASIL, MEC/CAPES. *III Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. <<http://www.capes.gov.br>. Acesso em 07/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Ato Adicional Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 15/09/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 17/09/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 17/09/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 21.231, de 18 de julho de 1946. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 20/09/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 04/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 04/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 04/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.881-A. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 25/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004*. Brasília, DF: CAPES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.616, de 28 de novembro de 1928. <<http://www.senado.gov.br>/ acesso em 25/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.539, de 27 de novembro de 1968. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 25/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969. <<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 03/06/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 73.411 de 04 de janeiro de 1974.
<<http://www.senado.gov.br>. Acesso em 02/02/2009.

EDUFOCO. Reflexões sobre o modelo de avaliação da pós-graduação em educação. *Contribuições do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste*. Chapada dos Guimarães, fev. 2003.

FORPROP. *Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação: Contribuições para o V Plano Nacional de Pesquisa e Pós- graduação*. XIX Encontro Nacional de Pró- Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras. Goiânia, 22 a 24 de outubro de 2003.

GRUPO GESTOR. *Por um modelo alternativo de avaliação da pós-graduação nacional*. ANPEd-EDUFORUM, mar. 2002.
<http://www.cnpq.br/resultadosjulgamento/062003humanasindice.htm>. Acesso em: 13 de novembro de 2009.

PÓS-GRADUAÇÃO: Enfrentando novos desafios. *Infocapes*. Brasília: Capes, v. 9, (2 e 3), 2001, p. 5-18.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto n. 62.937/68. Lucas/GB: Serviço Gráfico da Fundação IBGE, 1968.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Ofício Circular nº 25/93-CME. 16 de agosto de 1993 (documento do arquivo do PPGEd/UFMS, texto xerocopiado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Regulamento do Curso de Mestrado em Educação (com as alterações impostas pela reestruturação). 21 de dezembro de 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Proposta de reestruturação do Curso de Mestrado em Educação- CME/CCHS. 04 de novembro de 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Edital de Divulgação nº 23/99. 11 de novembro de 1999 (documento do arquivo do PPGEd/UFMS, texto xerocopiado).