



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

ELIZANDRA DE SIQUEIRA

**UMA PEDRA NO RIO CUIABÁ: MOVIMENTOS
CONSOLIDANTES DO PPGE DA UFMT (1988-2013)**

**CUIABÁ-MATO GROSSO
2014**

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

ELIZANDRA DE SIQUEIRA

**UMA PEDRA NO RIO CUIABÁ: MOVIMENTOS
CONSOLIDANTES DO PPGE DA UFMT (1988-2013)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória sob orientação do Prof. Dr. Nicanor Palhares de Sá.

CUIABÁ-MATO GROSSO
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S618p Siqueira, Elizandra de
Uma pedra no Rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE
da UFMT (1988-2013) / Elizandra de Siqueira. -- 2014
247 f. : il. Color. ; 30 cm.

Orientador: Nicanor Palhares Sá.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cuiabá, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Pós-Graduação em Educação. 2. Micro-História. 3.
Reprodução. 4. Campo científico. 5. Consolidação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Uma pedra no rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE da UFMT"

AUTORA: Doutoranda Elizandra de Siqueira

Tese de Doutorado defendida e aprovada em 03 de novembro de 2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Nicanor Palhares Sá
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Interna	Doutora	Tânia Maria Lima
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Interna	Doutora	Márcia dos Santos Ferreira
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Externa	Doutora	Nilda Guimarães Alves
Instituição:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / UERJ	
Examinador Externo	Doutor	Nelso Antonio Bordignon
Instituição:	FACULDADE LA SALLE	
Examinadora Suplente	Doutora	Clarilza Prado de Sousa
Instituição:	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA	
Examinadora Suplente	Doutora	Nilce Vieira Campos Ferreira
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

CUIABÁ, 03/11/2014.

Meu estudo, esforço e dedicação são para o Evandro e o Vinícios!
Este trabalho é para o PPGE da UFMT!

AGRADECIMENTOS

São tantos a agradecer... Vou tentar não deixar alguém de fora...

Agradeço a Deus, por tudo que sem Ele não teria conquistado...

Agradeço a meus pais, Alomar e Enonia, pelo incentivo à autonomia.

Agradeço ao Evandro, meu amado marido, que, com paciência e amor, soube suportar cada percalço (criados por mim), cada desmazelo, cada obstáculo com a força e obstinação de um Hércules. Eu amo você!

Agradeço ao Vinícios, filho amantíssimo, por ter aprendido o que eu não pude ensinar e ter se tornado um homem, cidadão do mundo, íntegro e verdadeiro.

Agradeço ao Professor Nicanor Palhares Sá, pela autonomia de me deixar escolher o caminho a trilhar e respeitar minhas escolhas, mesmo que o seu conhecimento sobre o objeto de pesquisa seja abismalmente maior.

Agradeço, em nome de Marineide e Elton, a todos os integrantes do GEM, por terem me acolhido (peixe fora d'água) com gentileza e carinho.

Agradeço saudosamente aos meus colegas da turma de Doutorado 2011: Simone (minha querida amiga), Emília (parceira do fundão), Cleber (parceiro do fundão), Márcia (parceira do fundão e de longas conversas), Maurelio (meu irmão gêmeo, cujo bolo de banana com receita secreta é incomparável), Aristides, Edenar, Beth, Evilásio (como eu queria ser como ele), Fábio, Jacque (queridona!), Ivan, Letícia, Lilian, Lushi, Magali, Dorinha, Marijane, Neudson, Rosa, Solange, Sonia e Vanda. Saudades de nossos cafés da manhã, nossas aulas, discussões e invenções. Turma igual a nossa, ninguém viu!

Agradeço aos professores Michéle Sato, Kátia Alonso Morosov e Luiz Augusto Passos pelas aulas e orientações didáticas.

Aos professores Clarilza Prado, Nilda Guimarães Alves, Márcia Ferreira e Tania Beraldo e Nelso Antonio Bordignon pela leitura atenta de meu texto.

À professora Nilce Vieira, por ter dedicado seu tempo (inclusive no fim de semana) para contribuir com considerações teóricas, metodológicas e textuais.

Agradeço à Luisa (e em nome dela a todos da secretaria) por me aturar a toda hora na secretaria do PPGE, com perguntas, pedidos de documentos e outras lástimas. Ela parava o que estava fazendo para atender aos meus caprichosos pedidos.

Agradeço a minha sogra (na verdade, segunda mãe), D. Sueli, por cuidar de mim maternalmente, ouvir minhas reclamações e fazer todas as comidinhas gostosas que nos sustentaram enquanto eu escrevia a tese.

Agradeço aos meus queridos amigos do ECC! Gilson e Carla, Eloi e Maria, Lino e Zenilda, Vital e Seli, Jovani e Miriani pelas orações sempre certas e fervorosas.

Agradeço à D. Tarsila, peruana querida, minha mãe enquanto morei em Cuiabá para realizar as atividades iniciais do curso.

Agradeço às minhas amigas do Quarteto Fantástico, Gilvani Kuyven, Ana Carolina Belleze Silva e Emanuelli Coletti Barbosa, pela torcida, força, risadas, companheirismo e tudo o mais que uma amizade oferece. Amo vocês!

Agradeço aos meus queridos alunos, que mesmo à distância, observaram meu trabalho e torceram por mim.

Agradeço a Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde pelo estímulo ao meu crescimento.

Enfim, meu coração transborda de alegria cada vez que me lembro de cada momento em que alguém se colocou no meu caminho para me auxiliar de alguma forma.

A todos (inclusive aqueles não nominados aqui!), meu muitíssimo obrigada!!!

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.”
(Fernando Pessoa).*

RESUMO

A presente tese de doutorado insere-se na área da Educação e nos estudos de caráter histórico, abordando a descrição e análise do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Seu foco principal se dá alicerçada em estudos teóricos e empíricos sobre a temática concernente ao funcionamento do referido programa. A problemática deste estudo se estruturou acerca da compreensão de como um programa de pós-graduação em educação buscou consolidar-se em aproximadamente 25 anos de existência, tempo em que coexistiram percalços e vitórias os quais circunscrevem-se em uma dinâmica específica de funcionamento, que permite construir o problema de pesquisa: quais as especificidades de um programa de pós-graduação em Educação no Centro-Oeste do Brasil? O objetivo geral é identificar, descrever e explicar como ocorreu seu processo de consolidação em 25 anos de sua existência, a fim de categorizar conhecimentos a seu respeito. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar a configuração essencial do PPGE; b) descrever a mentalidade do PPGE e as ideias-força presentes; c) compreender e explicar o significado histórico do PPGE entre 1988 e 2013. De caráter hipotético-dedutivo, baseou-se metodologicamente na perspectiva micro-histórica Hartog (2006), Vainfas (2002), Revel (1998) e Sjizártó (2002). A tese se apresenta: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso é uma instituição de ensino *stricto sensu* consolidada que atingiu um patamar satisfatório de qualidade por meio de lutas e esforços de seus próprios sujeitos a partir de uma perspectiva histórica com configurações, mentalidades e ideias-força pluralizadas e multifacetadas em um processo de descontinuação. Os estudos teóricos de Bourdieu (1996, 1998, 2004, 2009, 2010, 2011, 2013) e os dados coletados corroboram a tese. A micro-história constitui-se como uma teoria com capacidade metodológica para demarcar fronteiras dentro de um contexto histórico global, pois a pesquisa demonstrou que os movimentos das legislações e decisões dos órgãos maiores relativos à pós-graduação atingem em maior ou maior profusão o programa, assim como o programa também se insere no processo de construção da pós-graduação, vinculado à sua inserção e impacto sociais, pois tudo relaciona-se com tudo. Há uma quantidade considerável de pessoas tituladas pelo programa atuando em diversas áreas da Educação, não apenas em Cuiabá ou no Estado de Mato Grosso, como também em outras universidades brasileiras e internacionais. O PPGE/UFMT tem uma inserção social considerável ao se verificar que vários de seus mestres e doutores atuam na Educação Básica e na administração pública ligada à Educação. Externamente, o PPGE/UFMT consolidou-se a partir da constante reconfiguração de suas características, que emergem da análise dos documentos relativos à pós-graduação, especificamente, ao PPGE e das avaliações da CAPES.

Palavras-chave: Educação. Pós-Graduação em Educação. Micro-História. Reprodução. Campo científico. PPGE/UFMT. Consolidação.

ABSTRACT

This research falls within the field of Education and studies of historical character, addressing the description and analysis of Post-Graduate Program in Education at UFMT. Its focus is through theoretical and empirical studies on the subject concerning the functioning of the program. The problem of this study structures itself on the understanding of how a program of postgraduate education sought to consolidate itself in approximately 25 years of existence, time coexisted setbacks and victories. These mishaps and victories confined in a specific dynamic operation, which thus allows building the research problem: what are the specifics of a program of postgraduate education in the Midwest of Brazil? The overall objective is to identify, describe and explain how its consolidation process in 25 years of its existence occurred in order to categorize knowledge about them. Specific objectives, seeks to: a) identify the essential configuration PPGE; b) describe the mentality of PPGE and key ideas present in PPGE; c) understand and explain the historical significance of PPGE between 1988 and 2013. hypothetical-deductive character, was based on methodologically micro-historical perspective Hartog (2006), Vainfas (2002), Revel (1998) and Szigártó (2002). The thesis is presented: the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso is an established institution of learning *stricto sensu* that reached a satisfactory level of quality through struggles and efforts of their own subjects from a historical perspective with settings, mentalities and pluralized and multifaceted key ideas in a process of discontinuation. Theoretical studies of Bourdieu (1996, 1998, 2004, 2009, 2010, 2011, and 2013) and the collected data support the thesis. The micro-story is constituted as a theory with methodological capacity to demarcate boundaries within an overall historical context, as the research has shown that the movements of the laws and decisions of higher bodies relating to postgraduate reach a greater or greatest profusion program as well as the program also fits into the process of building the graduate, linked to its insertion and social impact, because everything relates to everything. There is a considerable amount of people titrated by the program active in many areas of education, not only in Cuiaba or the State of Mato Grosso, as well as in other Brazilian and international universities. The PPGE/UFMT has considerable social inclusion when it is found that several of his masters and doctors involved in basic education and public administration linked to education. Externally, the PPGE/UFMT consolidates itself from the constant reconfiguration of its features, which emerge from the law on the graduate and CAPES evaluations.

Keywords: Education. Postgraduate Diploma in Education. Micro-history. Reproduction. Scientific field. PPGE/UFMT. Consolidation.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONSUP	Conselho Superior
GEM	Grupo de Pesquisa Educação e Memória
GPEP	Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia
IE	Instituto de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NPG	Núcleo de Pós-Graduação
PICD	Plano Institucional de Capacitação Docente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROTEC	Programa de Tecnologia
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de titulados no mestrado e no doutorado por 100 mil habitantes.....	72
Quadro 2 – A pós-graduação no Brasil em 1974 com relação aos cursos.....	82
Quadro 3 – A pós-graduação no Brasil em 1973 com relação aos discentes e docentes	82
Quadro 4 – A pós-graduação no Brasil em 1973 com relação às titulações	82
Quadro 5 – Diretrizes do II PNPG (1982-1985).....	91
Quadro 6 – Comparação do SNPG entre 1975 e 1985.....	93
Quadro 7 – Comparação (em %) entre regiões geográficas brasileiras com relação à existência de programas de pós-graduação (1982-2009)	104
Quadro 8 – Sinopse dos PNPGs (1975-2020)	114
Quadro 9 – Currículo do Projeto de Mestrado (1986).....	135
Quadro 10 – Áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGE/UFMT	144
Quadro 11 – Comparação entre Linhas de Pesquisa da reforma de 1993 e Áreas de Concentração do Relatório de 1998.....	145
Quadro 12 – Processo seletivo e selecionados para a turma de 1999.....	154
Quadro 13 - Estrutura do PPGE/UFMT (2000)	156
Quadro 14 – Estrutura curricular 2000	158
Quadro 15 – Defesas de Tese de Doutorado em 2012 (inaugurais)	179
Quadro 16 – Grupos de Pesquisa do PPGE/UFMT.....	183
Quadro 17 – Função desenvolvida pelos egressos do PPGE/UFMT	189
Quadro 18 – Área de atuação dos egressos do PPGE/UFMT	190
Quadro 19 – Local de trabalho dos egressos do PPGE/UFMT	191

Quadro 20 – Quantidade de egressos do PPGE/UFMT em cada estado brasileiro.....	192
Quadro 21 – Localização dos egressos do PPGE/UFMT de acordo com os países.....	193
Quadro 22 – Última titulação dos egressos do PPGE/UFMT	193
Quadro 23 – Egressos que desenvolveram outras titulações.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de cursos em atividade.....	56
Tabela 2 – Número de cursos em atividade segundo a dependência administrativa - mestrado	56
Tabela 3 – Número de cursos segundo a grande área – mestrado.....	57
Tabela 4 – Número de cursos segundo a dependência administrativa – doutorado.....	58
Tabela 5 – Número de cursos segundo a grande área – doutorado	58
Tabela 6 – Número de cursos segundo a grande área – mestrado, mestrado profissional e doutorado	60
Tabela 7 – Distribuição regional dos cursos de mestrado	61
Tabela 8 – Distribuição regional dos cursos de doutorado.....	61
Tabela 9 – Número de programas de pós-graduação no Brasil por 100 mil habitantes	62
Tabela 10 – Discentes de mestrado acadêmico distribuídos no Brasil.....	65
Tabela 11 – Discentes de doutorado distribuídos no Brasil	66
Tabela 12 – Número de alunos titulados, matriculados e novos (1987-2009) – mestrado	69
Tabela 13 – Número de alunos titulados, matriculados e novos (1987-2009) – doutorado	70
Tabela 14 – Docentes por 100 mil habitantes.....	74
Tabela 15 – Número de docentes na pós-graduação e alunos matriculados	75
Tabela 16 - Número de cursos de pós-graduação (1976-2010).....	76
Tabela 17 - Número de cursos de pós-graduação (1976-1992).....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento.....	55
Gráfico 2 – Distribuição (em %) dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento – 2004.....	59
Gráfico 3 – Distribuição (em %) dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento – 2009.....	60
Gráfico 4 – Distribuição de cursos por nível nas regiões geográficas.....	61
Gráfico 5 – Distribuição dos programas de pós-graduação por nota – TRIÊNIO 2010	63
Gráfico 6 – Distribuição % dos programas de pós-graduação por nota – TRIÊNIO 2010	63
Gráfico 7 – Distribuição % de cursos de mestrado por nota, 2010	64
Gráfico 8 – Distribuição % de cursos de doutorado por nota, 2010.....	65
Gráfico 9 – Distribuição de total de matriculados na pós-graduação por grande área.....	67
Gráfico 10 – Distribuição de mestrandos por grande área	67
Gráfico 11 - Distribuição de doutorandos por grande área	68
Gráfico 12 – Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil	68
Gráfico 13 – Evolução do número de alunos de mestrado matriculados, novos e titulados (1987-2009)	71
Gráfico 14 – Evolução do número de alunos de doutorado matriculados, novos e titulados (1987-2009)	71
Gráfico 15 – Proporção representada pelo número de doutores titulados no Brasil em relação ao de titulados nos EUA (1987-2009)	72
Gráfico 16 – Número de portadores de títulos de doutorado por mil habitantes na faixa etária entre 25 e 64	73

Gráfico 17 – Docentes por grande área	73
Gráfico 18 – Docentes por vinculação	74
Gráfico 19 – Linhas de Pesquisa (1988-2013)	169
Gráfico 20 – Número de professores (1988-2013).....	170
Gráfico 21 – Número de professores permanentes (1988-2013).....	170
Gráfico 22 – Pesquisadores (1988-2013)	170
Gráfico 23 – Professor Visitante (1988-2013)	170
Gráfico 24 – Número de créditos em disciplinas do Mestrado (1988-2013)	171
Gráfico 25 – Número de créditos em disciplinas no Doutorado (2009-2013)	171
Gráfico 26 – Número de alunos no final do ano-base (1988-2012)	171
Gráfico 27 – Acadêmicos titulados (1988-2012)	171
Gráfico 28 – Número de matriculados entre 1988 e 2012.....	177
Gráfico 29 – Número de defesas entre 1991 e 2012	178
Gráfico 30 – Quantidade de bolsistas e não-bolsistas no PPGE (1991-2012).....	186
Gráfico 31 – Acadêmicos com e sem vínculo empregatício	187
Gráfico 32 – Natureza do empregador	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
A estrutura do texto	26
CAPÍTULO I.....	28
O MAR: CONFIGURAÇÕES DA PROBLEMÁTICA A RESPEITO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	28
1.1 O Estado e as políticas públicas sociais em Educação	29
1.2 A criação das universidades no Brasil.....	38
1.3 O surgimento da CAPES	41
1.4 A pós-graduação brasileira	44
1.4.1 O contexto atual da pós-graduação brasileira.....	53
CAPÍTULO II.....	78
ALGUMAS PEDRAS JOGADAS: PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PPGE/UFMT.....	78
2.1 O I PNPG (1975-1979).....	80
2.2 O II PNPG (1982-1985)	89
2.3 O III PNPG (1986-1989).....	92
2.4 O IV PNPG: aquele que não aconteceu.....	97
2.5 O V PNPG (2005-2010)	103
2.6 O VI PNPG (2011-2020): o atual	107
CAPÍTULO III	116
ÁGUAS QUE SE DESEJA PERCORRER: O PPGE DA UFMT ÀS MARGENS DO RIO CUIABÁ (1988 a 2013)	116
3.1 O Núcleo de Pós-Graduação do Departamento de Educação (NPG/EDU)	119
3.2 O Mestrado em Educação Pública (1988 – 1992: Fase I do PPGE).....	126
3.3 A primeira revisão estrutural (1993-1998: o segundo PPGE).....	138
3.4 1998: o descredenciamento, a gênese da configuração atual e sua consolidação	143
3.5 Depois da tempestade... vem o trabalho árduo de reconstrução.....	156
3.6 A partir de 2001: a fase de consolidação (a vinda da nota 4).....	159
3.7 O atual PPGE.....	165
3.8 O PPGE em números.....	168

CAPÍTULO IV	176
ALGUNS NAVEGANTES: OS EGRESSOS (1988-2013).....	176
4.1 Algumas considerações sobre os egressos	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS PROFUNDEZAS QUE SE DESEJA ALCANÇAR	198
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE I – DEFESAS DE TESES DA PRIMEIRA TURMA DE DOUTORADO (1994)	224
APÊNDICE II – TEMÁTICAS TRATADAS NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA (1998- 2009).....	226
APÊNDICE III – PROJETOS DESENVOLVIDOS NO PPGE (1988-2013)	229
APÊNDICE IV – QUANTIDADE DE TITULADOS POR ORIENTADOR NO PPGE/UFMT	237
APÊNDICE V – INSTITUIÇÃO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGE	240
APÊNDICE VI – LOCALIDADE DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGE/UFMT.	244

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inseriu-se na área da Educação e nos estudos de caráter histórico, abordando a descrição e análise de um programa de pós-graduação em educação situado em uma universidade pública federal distante dos grandes centros.

O foco principal do trabalho ocorreu alicerçada em estudos teóricos e empíricos sobre a temática concernente ao funcionamento deste programa. Apesar de sua recentidade, várias pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o assunto. Para citar alguns: Steiner (2005), Severino (2006; 2007); Moreira e Velho (2008); Silva (2008); Fischer (2010); Castro (2011); Macedo e Sousa (2010). No entanto, a maioria desses estudos destina-se a descrever e analisar a pós-graduação como um fenômeno global ou completo. Poucas realizam o estudo de um programa de pós-graduação. Os que o fazem, tratam de um processo isolado, como os egressos (PAIVA, 2006) ou a formação de professores (AZEVEDO, 2008; SANTOS, 2006), com visibilidade no âmbito do sistema educacional e de seu funcionamento.

No caso desta pesquisa, organizou-se e sistematizou-se um conjunto de conhecimentos que fossem capazes de explicar o funcionamento de um programa especificamente: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (doravante, PPGE/UFMT) sob um enfoque relacional (BOURDIEU, 1996, 2011) com viés micro-histórico (VAINFAS, 2002, 2011).

Esse conjunto de conhecimentos diz respeito a algumas categorias de análise que serão utilizadas para caracterizar o PPGE/UFMT: configurações, mentalidades e ideias-força, as quais serão aprofundadas posteriormente.

Antes disso, faz-se necessário justificar o título deste texto: “Uma pedra no Rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE/UFMT”. Inicialmente, ele foi cunhado em uma tentativa de se referir às variadas configurações e micro-histórias que coexistem no PPGE. A cada mudança nos critérios de avaliação, a cada movimento novo (a cada nova pedra jogada no rio) ocorriam (e ainda ocorrem) movimentos, transformações no programa. No entanto, uma nova informação surgiu e, de acordo com Tavares (2001, p. 142 apud BERALDO, 2005, p. 63), o próprio símbolo da UFMT carrega em si essa simbologia. Uma pedra que é jogada em um rio e que vai criando ondulações. Essas ondulações cessam quando encontram

obstáculos. Assim também o universitário estuda e desenvolve suas atividades acadêmicas. Em algum momento, ele “dá uma parada” para refletir e, posteriormente, prossegue sua caminhada acadêmica. Dessa forma, talvez coincidentemente, mas não acidentalmente, o PPGE e a UFMT são reflexos de várias configurações que geraram ondulações, movimentos nas águas da pós-graduação.

Esses movimentos relacionam-se com a própria fundação da UFMT como uma universidade próxima das fronteiras Norte e Centro-Oeste do Brasil. A intenção era demarcar um território e estruturar pesquisas que dessem conta do que foi chamado de Amazonologia ou Estudos Amazônicos. O Apêndice III, que trata dos projetos desenvolvidos no PPGE traz evidências disso e sustenta a afirmação de que o programa contribuiu com esses estudos sobre essa região brasileira¹.

Na UFMT, o número 37 da Revista de Educação Pública (2009), dedicado ao Seminário Educação 2008 (SemiEdu 2008), teve como temática os 20 anos da Pós-Graduação em Educação, em que se podem encontrar nove textos apresentando avaliações e perspectivas sobre o assunto. Também se encontra concluído um estudo sobre o mesmo foco (20 anos de Pós-Graduação em Educação da UFMT), desenvolvido a partir do ponto de vista histórico (SILVA, L.D., 2008). Além desses trabalhos, há outro desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul que abordou o trabalho docente na Pós-Graduação da UFMT (SILVA, M.G.M, 2008).

A problemática deste estudo se estruturou acerca da compreensão de como um programa de pós-graduação em educação buscou consolidar-se em aproximadamente 25 anos de existência, tempo em que coexistiram percalços e vitórias. Esses percalços e vitórias circunscrevem-se em uma dinâmica específica de funcionamento, a qual permite assim construir o problema de pesquisa: quais as especificidades de um programa de pós-graduação em Educação no Centro-Oeste do Brasil?

Tal problema configurou-se a partir da observação de que o PPGE/UFMT está inserido em um contexto histórico, político, econômico e social em que as relações micro-históricas que se estabelecem não são lineares e permitem identificar especificidades e peculiaridades no campo científico.

Tendo sido fundado em 1987 e iniciado suas atividades, oficialmente, em 1988 (SILVA, 2008), ele tem completos 25 anos. Desta premissa, pode-se inferir que podem existir

¹ No entanto, esses estudos foram desenvolvidos com um caráter educacional e os Estudos Amazônicos tiveram ênfase na primeira e segunda fases do NPG-EDU e não do PPGE. O projeto de mestrado de 1988 não traz evidências dessa ênfase amazonológica em sua essência, mas menciona que havia essa prática anterior a ele, ou seja, até 1987.

características e processos que representaram a construção do próprio programa, dado seu tempo de existência².

Bourdieu (2011) define campo científico como o espaço onde pessoas concorrem em um jogo de luta pela dominação da autoridade científica, em que emergem uma capacidade técnica e um poder social. Ocorre por vezes também pela dominação da competência científica. Autoridade técnica e competência científica são outorgadas por um agente determinado. No caso do Brasil, essa outorga é conferida pelo Estado, por intermédio da CAPES e do CNPq, mas ainda pelas associações científicas, como a ANPEd, ANPAD, ANPOCS, bem como pelo conjunto de pesquisadores que a elas se encontram filiados.

Nesse processo, o campo científico (BOURDIEU, 1996, 2011) é constituído por um campo epistemológico e condições sociais. O campo epistemológico relaciona-se às condições teóricas e metodológicas supostamente escolhidas pelo pesquisador, dependendo de sua posição no campo. Diz-se “supostamente” por que, de acordo com Bourdieu (2011, p. 116) essas escolhas são determinadas exatamente por essa posição. “Não há escolha científica [...] que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro científico, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes”.

Aí residem as condições sociais para a existência do campo científico. O prestígio, o reconhecimento, a celebridade etc. constituem a autoridade científica que, dessa forma, não fica circunscrita apenas a interesses cognoscitivos ou ideológicos, mas a uma construção de saberes coletivos coletivamente autorizados pelos pares.

Essa construção depende da interação entre os sujeitos. Essa interação mantém, modifica, constrói e reconstrói a realidade do grupo social, caracterizando-se por ser o veículo essencial para a preservação ou remodelagem dos processos inseridos na sociedade. Então, a interação ditará se um conceito será ou não inserido naquele campo plurissignificativo e plurissistemático do grupo social.

Assim, considera-se a necessidade da constituição dos vestígios como representações, os quais indicam as práticas de uma sociedade ou de um grupo social. Igualmente, essas práticas constituem suas representações como seu referente externo. Dessa forma, estudar esses processos inseridos no PPGE suscitou a análise dos mecanismos que se tornam esquemas interiorizados ou categorias de pensamentos fundamentais que agem dentro do grupo ou dos grupos.

² Proporcionalmente, 25 anos é um tempo de existência considerável, se for observada a data de início da pós-graduação brasileira, tendo-se como marco inaugural o Parecer Sucupira, de 1967. No entanto, se o ponto de observação for mundial e não nacional, 25 anos é pouquíssimo tempo, pois se sabe que há instituições de pós-graduação na Europa que datam do século XIX (GOMES e VILELA, 2010).

O estudo do PPGE a partir de uma perspectiva relacional e micro-histórica justifica-se em função do nível de interação que os sujeitos têm entre si (no grupo) e entre os grupos, durante as discussões, aulas, estudos, atividades organizacionais, seminários e demais ações. Além disso, reconhecer como os sujeitos que atuam no PPGE o percebem contribuiu para o seu próprio desenvolvimento, uma vez que, ao se conhecer como uma instituição é vista ou pensada, é possível corrigir ou confirmar uma rota. Essa contribuição surge no sentido de que, de acordo com Certeau (2010, p. 33), estudar história “implica no movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social”. Essa prática interpretativa constitui-se de uma ligação bivalente em que a leitura do passado, realizada no presente, é sempre uma leitura do presente.

Existe uma relação entre o que afirma Certeau (2010) sobre o norteamento do estudo da história e a declaração de Severino (2006, p. 41):

[...] condições objetivas de caráter institucional se fazem igualmente necessárias para que um curso de pós-graduação possa se consolidar. Isso envolve compromissos por parte do próprio sistema nacional de pós-graduação, da instituição universitária que abriga o programa e das pessoas que o constroem no seu cotidiano (SEVERINO, 2006, p. 41).

O problema de pesquisa emerge desta afirmação: o PPGE/UFMT é um programa inserido no Sistema Nacional de Pós-Graduação (doravante, SNPG), em uma universidade distante dos centros detentores da maior parte dos recursos para produção de conhecimento e é constituído por pessoas que realizaram seus estudos longe de suas casas e com grandes dificuldades. Não que outros programas e outras pessoas não o tenham feito dessa forma, o caso aqui é o estudo deste programa.

Escrever a história de um programa de pós-graduação não significou desenvolver um estudo de um objeto inerte, mas denotou estudar um processo dinâmico, cujas características essenciais se modificam no decorrer do tempo.

Lançar luzes sobre as percepções do PPGE da UFMT sob uma perspectiva metodológica micro-histórica e com base em pressupostos apresentados por Bourdieu significa estabelecer um diálogo multidisciplinar entre a História e a Educação. Portanto, se a Educação só pode ser concebida a partir do ponto de vista do estabelecimento de relações interpessoais, que pressupõem o contato e a comunicação entre seres humanos na construção de suas práticas e representações, então é possível estabelecer algumas considerações sobre o processo de constituição desse programa. Vale ressaltar que essas considerações podem não ser identificadas em outro, pois, como afirma Bourdieu (1996), identificar uma dinâmica

particular de funcionamento requer emergir em uma realidade empírica que resultará em uma configuração possível em um universo de possibilidades.

A partir deste prisma, foi possível levantar algumas questões norteadoras desta pesquisa, as quais constituíram o conjunto de conhecimentos que se construiu neste estudo:

- I. Qual a configuração essencial da pós-graduação brasileira? Suas condições de surgimento e estruturação no contexto das políticas públicas no Brasil?
- II. Qual a configuração essencial do PPGE/UFMT inserido nessas condições?
- III. É possível descrever a mentalidade do PPGE? Se sim, como ela seria?
- IV. Quais são as ideias-força presentes no PPGE? Que movimentos podem ser identificados no interior dessa instituição?
- V. Como compreender e explicar o significado histórico do PPGE no conjunto do tempo escopo deste estudo?

Destaca-se que, cronologicamente, o escopo deste estudo deu-se entre 1988 e 2013. No entanto, a coleta de dados e organização de escrita de alguns anos anteriores a 1988 foram necessárias para a compreensão do referido período.

Com vistas a estes questionamentos e sob o argumento de que é importante verificar esses processos em função da relevância deste tema atualmente – avaliações mais rigorosas das instituições governamentais imprimidas aos programas de pós-graduação, por exemplo –; assim como da necessidade de se conhecer a si mesmo, ao compreender como o PPGE se constituiu em todos esses anos, houve a possibilidade de compreensão de seus processos internos. Assim, identificar, realizar a descrição e análise histórica do PPGE permitiu construir um conjunto de conhecimentos organizado a partir da inteligibilidade das trocas comunicativas, dos discursos e das práticas inseridos no ambiente acadêmico. Para as dimensões desta pesquisa, a configuração essencial do PPGE, suas ideias-força, sua mentalidade e seu significado histórico inserem-se neste conjunto de conhecimentos e o formam.

O estudo da micro-história e da noção de campo³ desenvolvida por Bourdieu, possibilitou afirmar que esse conjunto de conhecimentos não é formado por apenas uma configuração e uma mentalidade. Os dados denotaram que há no PPGE várias configurações e

³ Bourdieu (2004) define campo como uma noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico etc –, no qual são determinados a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital.

várias mentalidades, que foram constituídas no processo de existência e de permanência do PPGE no SNPGE, como poderá ser verificado adiante.

Os objetivos deste estudo foram identificar, descrever e explicar como ocorreu o processo de consolidação do PPGE em 25 anos de sua existência, a fim de estabelecer um conjunto de conhecimentos organizado a respeito do programa acima mencionado; além de escrever sua história; identificou-se as configurações do PPGE; descreveu-se suas mentalidades; as ideias-força presentes no PPGE; compreendendo-se e explicando-se o significado histórico do PPGE no conjunto do tempo anteriormente demonstrado no escopo da pesquisa.

É preciso destacar que, de início, a tese se constituía em buscar uma configuração única do PPGE. No entanto, isso não ocorreu. O PPGE, como será evidenciado nos capítulos posteriores, **possui várias configurações e mentalidades, que resultam em micro-histórias formadoras da história não linear do programa.**

O PPGE/UFMT, em seus 25 anos de existência, circunscreve-se em um contexto plurissistemático e plurissignificativo. Essa caracterização é motivada por ações internas e externas que, elas mesmas, o constituem e configuram. Em resumo, pode-se elencar sua origem fundada no I PNPG, de 1975; transformações em sua estrutura curricular e sua visão de vanguarda com relação ao ensino e pesquisa em 1992; o descredenciamento em 1998 e; sua consolidação no campo da Educação, com forte impacto social. Assim, o PPGE/UFMT é um programa cuja atuação no campo científico da Educação cria reflexos e repercussões local, regional e nacional, formando mestres e doutores que atuam em todos os níveis de ensino, principalmente no Estado de Mato Grosso.

Foi realizada uma análise dos relatórios emitidos pelo PPGE e postados na CAPES desde 1988 até 2013, totalizando 21 relatórios. Além disso, esses relatórios, também chamados de DataCapes, ofereceram informações quantitativas a respeito do programa. Tais informações estão listadas a seguir:

1. PT: Produção Técnica;
2. DI: Disciplinas;
3. PO: Proposta do Programa;
4. DP: Docente Produção;
5. TE: Teses e Dissertações;
6. PA: Produção Artística;
7. LP: Linhas de Pesquisa;
8. DA: Docente Atuação;

9. PB: Produção Bibliográfica;
10. CD: Corpo Docente, Vínculo Formação
11. PP: Projetos de Pesquisa.

Os itens de 1 a 2 e de 4 a 11 foram utilizados para a coleta de dados quantitativos em forma de estatísticas já correlatas e fechadas em relação ao PPGE da UFMT. O item 3 também foi utilizado quantitativamente, no entanto, ele também traz um contexto que possibilitou uma análise qualitativa, uma vez que, ao conter observações textuais realizadas pela coordenadoria do programa, possibilita a visualização de indícios (GINZBURG, 2010, 2013) sobre a instituição e a inserção do PPGE no campo da Educação (BOURDIEU, 2011).

Essas informações compuseram a análise presente nos capítulos posteriores a este. Inclusive, o item 5 (Teses e Dissertações) tornou possível a identificação das pessoas que já concluíram seu curso e defenderam seus trabalhos, resultando na inserção de dados sobre os egressos do PPGE.

Esses resultados são demonstrados na Ficha de Avaliação da CAPES, onde constam os quesitos observados e os itens avaliados bem como os atributos, comentários e justificativas da comissão avaliadora, que, ao fim do processo, emite o conceito relativo àquele triênio, em uma escala de 1 a 7 e pode ser contestado antes da sua homologação pelo Ministério da Educação. Eles também são utilizados como parâmetro para decisões dos órgãos governamentais no que concerne à oferta de investimentos, reconhecimento, renovação de reconhecimento e demais demandas necessárias dos referidos cursos. Nesse processo a CAPES disponibiliza em seu site os onze cadernos de indicadores.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa. Isso não significa que não foram utilizados dados estatísticos, isto porque a maior parte dos dados não tiveram uma natureza numérica, matemática ou quantitativa, apesar de eles serem utilizados para enriquecer a análise qualitativa. Ainda, pretendeu-se compreender um processo, no caso a constituição, conflitos e consolidação de um programa de pós-graduação em educação sob a perspectiva micro-histórica. Sendo assim, mesmo com a coleta de dados quantitativos, não há que confundi-la, pois os dados numéricos apenas corroboraram a análise bibliográfica e documental.

A capacidade explanatória desse estudo foi verificada na relação hipotético-dedutiva entre os pressupostos teóricos elencados (BOURDIEU, 1996, 2010, 2011, 2013) e os dados coletados e examinados. Essa relação produziu um quadro epistemológico que, como será verificado no decorrer do texto e nas Considerações Finais, possibilitou a análise e a identificação do comportamento da **hipótese de pesquisa**. Qual seja: **sendo o PPGE/UFMT**

um programa de pós-graduação consolidado, inserido no Centro-Oeste brasileiro, é constituído de configurações, mentalidades e micro-histórias plurissistematizadas e não lineares.

Sendo assim, os procedimentos de pesquisa foram: bibliográficos, documentais e estudo de caso, cujos procedimentos são expostos a seguir.

A legislação educacional organiza e formata normativas de todos os graus – leis, decretos-leis, decretos, resoluções, pareceres etc. – que serão norteadores das práticas e vivências das instituições que, árdua e dificultosamente, trabalham em constantes adequações e readequações. Assim, a produção de leis e demais normativas deixam de ser encaradas apenas como questões jurídicas para serem concebidas também em sua prática social e em sua linguagem. De acordo com Severino (2007), no Brasil, a pós-graduação tem completos 40 anos, com experiência e contribuição para o desenvolvimento do país e a formação de profissionais dos mais diferentes campos do saber.

É possível verificar, em linhas gerais, que a legislação educacional brasileira, principalmente aquela que se refere à criação, implementação, desenvolvimento e fixação da pós-graduação do país, pode se constituir como fonte de pesquisa e investigação propiciando visibilidade temática. Ela atende à investigação da inter-relação entre a política educacional e as práticas institucionais e institucionalizadas inseridas nos programas de pós-graduação, estabelecendo relações e proporcionando possibilidades interpretativas e de compreensão de como essas práticas são realizadas. Por conseguinte, a análise da legislação educacional expressa a tensão permanente vivenciada pelo campo da educação, produzindo prodigiosamente conflitos fundamentais na história da instrução pública.

Nesse sentido, Bourdieu (2011) afirma que o capital científico possui um valor cuja acumulação significa construir “um nome” próprio, reconhecido e com autoridade. É como se, no começo o pesquisador fosse apenas o que diz sua carteira de identidade, posto que está no início de sua carreira e ainda não publicou muito. No meio de sua carreira, ele é seu curriculum e todas as suas atividades desenvolvidas. Posteriormente, volta a ser apenas a carteira de identidade, pois seu nome basta.

Também identificou-se que a enorme produção legislativa no campo da educação por meio da promulgação e proposição de leis, decretos, resoluções e pareceres levam as instituições educativas a um constante “readequir”, por vezes tornando o trabalho pedagógico truncado e dificultoso, caracterizando a descontinuidade, apesar de que no caso da CAPES, mesmo com a constante transformação e aperfeiçoamento, percebe-se uma clara e consistente lógica interna. A lógica da autonomia heterônoma, cujos princípios serão denotados no

Capítulo I. Além disso, é preciso que esses aspectos sejam também relacionados à lógica de funcionamento do discurso da lei e às modalidades de avaliação, as quais, em boa parte tendem a evidenciar as desigualdades já bem conhecidas na implantação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em diferentes regiões do país.

Decorre desse fato que os programas altamente conceituados na CAPES, por exemplo, dedicam mais tempo à produção científica e garantem seus conceitos e financiamentos. Mas, menos alunos são titulados em mais tempo, além de muitos abandonarem seus estudos sem concluí-los. Entretanto, as instituições cujos programas têm conceito baixo obrigam que os alunos sejam titulados em menos tempo, para que não percam seus escassos financiamentos, como é o caso do PPGE/UFMT. Por isso, publicam menos, mantêm seus baixos conceitos e, na competição por bolsas e auxílios, ficam em desvantagem, reproduzindo e agravando as diferenças regionais entre programas de áreas afins.

Para realizar a análise dos dados, considerou-se os pressupostos identificados durante o levantamento bibliográfico e documental. Ao realizar a coleta de dados, rememora-se Bourdieu (1996) ao afirmar que não há como capturar uma lógica profunda de um processo se não houver imersão nas particularidades do objeto. Ao fazer história, o pesquisador deve considerar que cada análise é singular e única, pois ela utiliza vários procedimentos metodológicos, uma vez que os discursos estão sempre situados na história ao mesmo tempo em que falam da história. Sendo assim, a análise contextualizou-se em todas as informações coletadas e compreendidas na busca de explicar como o PPGE se constituiu nesses 25 anos de história⁴.

Nesse sentido, Chartier (2002, p. 17) assevera que ao realizar uma pesquisa em história é necessário identificar “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Tentou-se perceber como foi e é construída a realidade do PPGE.

Enfim, a metodologia deste estudo tentou atender a dois pressupostos básicos, um de natureza epistemológica e outro de natureza pragmática:

- I. Pressuposto de natureza epistemológica: a Estrutura do Campo Acadêmico e a Micro-História, buscando explicar como os sujeitos compreendem o mundo e o estado das coisas e das pessoas, por meio de métodos e instrumentos que deem conta das nuances contidas nos discursos, que carregam dentro de si a

⁴ Vale ressaltar que esta é uma possibilidade de análise e estruturação temática. Não é única nem sequer principal. É apenas uma alternativa de trabalho e análise.

compreensão e a percepção do mundo. (BOURDIEU, 2011; VAINFAS, 2006; HARTOG, 2010);

- II. Pressuposto de natureza pragmática: constitui-se em ato contínuo do primeiro. Afora que este estudo insere-se no âmbito dos estudos da área da Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Memória e Teorias da Educação, no Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória. Essa inserção traz, como consequência, o atendimento de condições básicas da pesquisa em educação além da utilização de métodos multivariados (FLICK, 2004).

Os egressos do PPGE/UFMT constituíram um grupo de 809 pessoas que estão assim organizadas: mestres que prosseguiram seus estudos no PPGE, mestres que prosseguiram seus estudos em outras instituições, mestres que não prosseguiram seus estudos. Além disso, há docentes da UFMT e do próprio PPGE que estudaram no programa.

Para organizar este conjunto tão heterogêneo de pessoas, utilizou-se como instrumento de coleta de dados os relatórios do DATACAPES de cada ano em que ocorreram defesas de dissertação de mestrado/tese de doutorado, começando em 1991⁵ – a primeira data deste ano – até 2013 – ano que foi o recorte de análise.

Organizaram-se os dados partindo das categorias examinadas pela CAPES, a saber:

- I. Nome;
- II. Sexo;
- III. Ano de matrícula;
- IV. Ano de defesa;
- V. Título do trabalho;
- VI. Linha de pesquisa;
- VII. Projeto de pesquisa;
- VIII. Área de concentração;
- IX. Nome do orientador;
- X. Bolsista/Não bolsista;
- XI. Vínculo empregatício;
- XII. Natureza do empregador (pública/privada);
- XIII. Função desempenhada;
- XIV. Área de atuação;
- XV. Instituição onde trabalha;
- XVI. Cidade;

⁵ A primeira defesa ocorreu neste ano.

- XVII. Última titulação;
- XVIII. Instituição da última titulação.

Até a categoria Bolsista/Não bolsista, as informações foram coletadas do próprio relatório DATACAPES do respectivo ano, iniciando em 1991 e terminando em 2013. No entanto, a partir do vínculo empregatício, não havia como utilizar os relatórios, tendo em vista seu tempo de confecção: as pessoas vão e vêm, passam de um lugar para o outro, buscam novos ares e novas perspectivas. Sendo assim, não se poderia utilizar esses dados, pois a pesquisa deveria organizar um conjunto de informações que trouxessem o perfil atual dos egressos.

Por isso, os Currículos na Plataforma Lattes foram acessados, por meio da ferramenta “buscar currículo”⁶. Assim foi possível identificar a maior parte dos egressos, sendo que 144 não foram identificados. Parte-se do pressuposto de que um mestre deve manter seu Currículo Lattes atualizado em função das exigências da instituição onde desempenha suas atividades profissionais ou de pesquisa. Nessa perspectiva, se os 144 egressos, (18%) do total, não foram encontrados na Plataforma Lattes, significa ou que eles estão fora do sistema de ensino brasileiro ou estão desempenhando atividades em instituições que não exijam a atualização do currículo.

Depois dos dados coletados e tabulados, eles foram analisados e os resultados encontram-se apresentados neste relatório de pesquisa.

A estrutura do texto

Este texto está estruturado em quatro capítulos. Eles estão organizados de acordo com sua posição no contexto da pós-graduação e do SNPG.

O SNPG congrega os programas de pós-graduação brasileiros que, por sua vez, organizam-se por áreas. Apesar de ser um sistema, não existe linearidade interna. O primeiro capítulo tem por objetivo expor o contexto da Pós-Graduação e das políticas públicas relacionadas a ela no Brasil. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que a Pós-Graduação está inserida em inter-relação das circunstâncias somadas à propositura das políticas públicas legitimadoras do Estado capitalista, ao mesmo tempo em que podem ser resultantes de importantes conquistas advindas da luta de classes. Assim, o texto construiu o contexto socioeconômico-político e social em que se localizam os programas de pós-graduação brasileiros, fazendo, inclusive, uma breve análise de dados que delimitam o objeto em

⁶ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

questão. Assim, o primeiro capítulo realiza uma contextualização do mar da pós-graduação para onde os rios correm.

Já o segundo capítulo, mostra algumas das pedras que são jogadas nessas águas: os Planos Nacionais de Pós-Graduação. Há uma política de autonomia vigiada, em que as instituições têm liberdade de escolher participar ou não dos processos, mas em que não participar implica permanecer à mercê do desenvolvimento (em termos financeiros, de apoio técnico e tecnológico) manifestando-se como um sinal da obrigação dos programas a se submeterem às exigências de produtividade, eficiência, eficácia, quantificação e internacionalização que visam, em nível imediato, à sua sobrevivência em todos os aspectos e, em nível mediato, à construção do conhecimento e o crescimento intelectual daqueles que participam do processo.

O terceiro capítulo é o principal. Ele traz as configurações e as mentalidades construídas no PPGE nos seus 25 anos de existência. Um rio, ora com águas calmas, ora com águas revoltas (assim como o Rio Cuiabá). Adianta-se que o PPGE cresceu nesses 25 anos. A identidade de um programa do interior e que muitos pensavam estar fadado ao insucesso – o descredenciamento ocorrido em 1998 e a interrupção do doutorado foram graves eventos que trouxeram percepções de distanciamento da consolidação. Contraditoriamente, foram eles também que impulsionaram as pessoas que construíam o programa a fortalecê-lo, transformá-lo. Ele não poderia findar, precisava persistir e persistiu. Foi capaz de formar vários docentes do próprio corpo da universidade, além de outras regiões.

O quarto capítulo traz alguns dos navegantes formados e inseridos neste rio. A análise sobre 809 egressos do PPGE, denota a vocação para a formação de quadros internos (da UFMT) e do Estado de Mato Grosso. Além de outras informações que serão demonstradas no capítulo.

Vale ressaltar que todos os capítulos estão articulados de modo que componham uma metáfora que pretende expressar o movimento das águas. Sendo assim, os títulos dos capítulos anunciam essa metáfora.

Posteriormente, apresentam-se as Considerações Finais e os Apêndices da pesquisa.

CAPÍTULO I

O MAR: CONFIGURAÇÕES DA PROBLEMÁTICA A RESPEITO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Falar da política e da natureza da pós-graduação em educação, apesar de suas naturais especificidades, é falar da pós-graduação em geral. E falar da pós-graduação no Brasil, hoje, é falar de um nível de educação superior que, mesmo prestigiado e, às vezes, quase mitificado, em contraste com a pouca ou nenhuma excelência de outros níveis ou graus de educação, revela muitas das fragilidades e traços controversos do subsistema de educação superior e de suas reformas (SGUISSARDI, 2008, p. 137).

Para esta pesquisa, este capítulo tem o objetivo central de responder ao primeiro questionamento apresentado na Introdução, qual seja: Qual a configuração essencial da pós-graduação brasileira? Suas condições de surgimento e estruturação no contexto das políticas públicas no Brasil?

Para tanto, inicia apresentando a origem das políticas públicas sociais em Educação.

Pretende-se expor o contexto da Pós-Graduação e das respectivas políticas públicas no Brasil. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a Pós-Graduação está inserida em inter-relação com algumas circunstâncias político-histórico-sociais somadas à propositura das políticas públicas legitimadoras do Estado capitalista, ao mesmo tempo em que podem ser resultantes de importantes conquistas advindas da luta de classes. Assim, o texto tem início na breve definição de Estado – de onde emanam as políticas públicas – e, posteriormente, busca-se organizar um conjunto de conhecimentos que configurem a Pós-Graduação brasileira, a partir das políticas educacionais do Estado capitalista.

1.1 O Estado e as políticas públicas sociais em Educação

A relação entre o Estado e os programas de pós-graduação suscitam curiosidades e reflexões acerca de processos em que concorrem consensos e dissensos. Existem estranhamentos em um desenvolvimento em que críticas são elevadas ao Estado, ao mesmo tempo que se diz que a estrutura e os processos inerentes ao sistema é todo regulado e produzido por pares. Ao que parece, há uma certa contraditoriedade em um caminho de aproximadamente 50 anos desde o norteamento para a criação dos programas de pós-graduação brasileiros até os dias atuais.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) congrega os programas de pós-graduação brasileiros que, por sua vez, organizam-se por áreas. Apesar de ser um sistema, não existe linearidade interna.

No entanto, o que se percebe é que a comunidade acadêmica não está diretamente relacionada à política brasileira de pós-graduação. O que ocorre é um sistema de parceria (termo atualmente cunhado), uma espécie de coparticipação em um processo em que ela mesma atuará. Assim, a tão desejada autonomia cai por terra, em meio a resoluções, decretos e demais legislações que tolhem e delimitam a construção do conhecimento em nível superior. Existe um enorme grau de intervenção estatal no setor que mais poderia contribuir para o crescimento do país, posto seu acesso e construção do conhecimento. A “voracidade legiferante” estatal leva os programas de pós-graduação a um esforço desenfreado ao atendimento de normativas que, muitas vezes, opõem-se às normativas anteriores, obrigando a todos a buscarem em um movimento frenético *ad eternum* à tão sonhada perfeição descrita e determinada por meio dessas mesmas normativas pelo Estado.

Nesse processo de produção e reprodução do conhecimento faz-se necessária a definição do que se entende por Estado e de suas políticas públicas face ao estabelecimento de orientações e regulações para a pós-graduação.

Gruppi (1986) afirma que as primeiras noções de Estado que originaram as concepções modernas passaram a existir na primeira metade do século XV na França, Inglaterra e Espanha. Ele aponta Maquiavel (1469-1527) como o primeiro a teorizar sobre a formação do Estado. Para Maquiavel, o Estado não assegurava a felicidade e o bem estar dos cidadãos, mas possuía características próprias, fazia política, seguia sua técnica e suas próprias leis. Na sua perspectiva, a sociedade só viveria em paz sob a mão forte de um príncipe que dirigisse e comandasse com braço forte o Estado.

Gruppi (1986) segue o delineamento histórico sobre o Estado, indicando Jean Bodin (1530-1596) como aquele que contradisse Maquiavel no momento em que estabeleceu a relação entre consenso e hegemonia no interior de suas reflexões. Para esse filósofo francês, o Estado era “o poder absoluto, a coesão do homem que constrói o Estado” (GRUPPI, 1986, p. 8-11). Nessa perspectiva, não havia homem, família, sociedade, ou qualquer grupo separado sem a existência do Estado, por intermédio do trabalho de magistrados, leis e ordenações, pois essa soberania é o único elo em direção ao consenso na sociedade (GRUPPI, 1986).

Thomas Hobbes (1588-1679) estabeleceu metodologicamente a constituição teórica de um Estado que era necessário para controlar as paixões e desejos humanos, únicos fatores de descontrole e de aversão social. Assim, o Estado existiria porque o indivíduo era um ser naturalmente não-civilizado e precisava de um sistema que o controle para que houvesse unidade social (GRUPPI, 1986).

Já John Locke (1632-1704) afirmava que desde que os homens estejam unidos em sociedade, deveriam submeter-se a leis e normas orientadoras de suas relações. Porém, a presença do Estado dependia de um contrato nas mesmas condições que quaisquer outros contratos realizados na sociedade e que, por essa razão, podia ser quebrado quando ele não mais condissesse com os desejos das partes a ele relacionadas. Como neste caso o Estado se constituía como o poder dado pelos proprietários individuais para proteção de sua propriedade e de si mesmos, eram estes mesmos proprietários que controlavam o Estado, construindo-o ou destruindo-o conforme seus interesses.

Para Emmanuel Kant (1724-1804) também havia uma relação estritamente liberal entre o Estado e a sociedade, uma vez que existia uma relação direta entre propriedade e liberdade, em que havia cidadãos independentes (os proprietários da terra) e cidadãos dependentes (os servos e artesãos). Nesse sentido, estavam presentes direitos liberais invioláveis acima do Estado como o direito à propriedade, à liberdade de palavra, de expressão, de reunião, de associação, como direitos naturais representantes da sociedade burguesa e da aristocracia, pois quanto mais proprietário fosse o cidadão (em termos de quantidade e poder de posse), mais direitos teria e mais livre ele seria.

Em oposição a Locke, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) elaborou uma concepção democrático-burguesa de Estado, partindo do pressuposto de que o homem era naturalmente bom, mas a sociedade o corrompia, no sentido da existência das relações com a propriedade privada. Assim, o Estado deveria intervir para assegurar certo grau de igualdade entre os homens e protegê-los deles mesmos, por meio de poderes delegados a uma assembleia. Vinculando a propriedade à liberdade, Benjamin Constant (1767-1830) contrariou Rousseau,

afirmando que a garantia de igualdade para todos era uma ameaça à liberdade efetiva, por determinar que o homem moderno só gozaria de liberdade no interior da propriedade privada (GRUPPI, 1986).

Já nos anos 1930 do século XX, para Benedetto Croce (1866-1952), deveria haver uma elite cultural que seria a classe dirigente. Ela seria, na verdade, uma elite econômica com características de Estado. Além disso, ele distinguia entre igualdade liberal e igualdade democrática. Para os liberais, os indivíduos eram iguais como pessoas, mas não como cidadãos, enquanto os democratas afirmavam a igualdade sem distinção. Para Friedrich Hegel (1770-1831), não haveria sociedade se não existisse Estado que a construísse, que compusesse e integrasse suas partes; não existiria povo se não houvesse o Estado, pois era ele que funda o povo e não o contrário (GRUPPI, 1986, p. 24).

Para Karl Marx (1818-1883), na sociedade capitalista, o Estado era a expressão política de uma estrutura inerente à produção e, essencialmente, era instrumento de dominação de classe (CHASIN, 2009). O Estado tinha o poder de reproduzir as diferenças de classe além de reprimir qualquer movimento de transformação, defendendo os interesses da classe dominante, assumindo um papel de aparelho repressivo da burguesia. Na esteira de Marx, Friedrich Engels (1820-1895) reafirmou o papel do Estado como reforçador do poder da classe economicamente mais forte, detentora dos meios de produção, sobre a sociedade inteira.

Pode-se perceber que uma característica identitária permeia todas as definições sobre o Estado: sua natureza de classe. Há, irremediavelmente, uma diferenciação, em que ele está sempre atuando como protetor dos interesses de uma determinada fração da sociedade e, desta feita, prejudicando o restante dos cidadãos. Para tanto, Gramsci (GRUPPI, 1986; CARNOY, 1978) traz à baila a noção de ideologia definindo-a como uma estratégia da classe dominante que, por meio de aparelhos de dominação e repressão, mantém coesos, soldando entre si os elementos do bloco histórico, permitindo manutenção da união entre classes sociais diferentes e seus interesses, muitas vezes, inclusive, totalmente opostos. Neste processo, a classe dominada assimila as ideias da classe dominante, sem reflexão ou crítica, por razões várias, como a falta de uma cultura própria e sua passividade moldada durante anos de dominação.

Assim, Gramsci (GRUPPI, 1986) propõe o conceito de hegemonia que ocorre por intermédio da utilização da liderança política, social, moral e intelectual da classe dominante sobre a dominada a fim de garantir e reproduzir seus interesses, gerando uma relação de consentimento dos dominados perante os dominantes. O Estado, então, seria um aparelho de hegemonia que, por meio dos instrumentos de coerção proporcionaria a manutenção da

situação desejada pela classe dominante. Para isso, inclusive, ele poderia propor uma espécie de revolução passiva como estratégia reformista para acomodação dos interesses da classe hegemônica fazendo uso da resposta aparentemente positiva/afirmativa de algumas exigências das classes dominadas.

De qualquer forma, o Estado torna-se um momento de mediação, uma vez que ele surgiu da necessidade de regulamentar os antagonismos das classes e evitar a destruição da sociedade diante do desenvolvimento das forças produtivas (MARX, ENGELS, 1983). Essa necessidade gerou uma evolução do Estado. Evolução não no sentido de atingimento de um resultado positivo, mas no sentido de processo gradativo, progressivo de transformação, de mudança de situação ou condição. Em que pese as transformações das relações capitalistas de produção, que partiram de um capitalismo mercantilista (colonialismo e efetivo processo de monopolismo), passando pelo capitalismo concorrencial ou liberal (relações puramente econômicas, em que o Estado não intervém), até chegar ao capitalismo monopolista ou neocapitalismo (estágio atual, em que investimentos do centro são feitos em direção à periferia, estabelecendo relações de dominação e dependência). Nesta etapa, o Estado torna-se intervencionista e regulador das relações econômicas e sociais de produção. No caso da Pós-Graduação, isso é evidente pois até mesmo os programas privados submetem-se a uma autarquia estatal.

De acordo com Freitag (1988), o estudo dos fenômenos atribuídos ao Estado foi amplamente discutido pela Escola de Frankfurt. A autora, didaticamente, dividiu essa discussão em dois momentos diversos, em que o referido objeto foi analisado sob prismas diferentes.

Em um primeiro momento, a Escola de Frankfurt realizou a análise do intervencionismo estatal, em que:

O grande instrumento do Estado capitalista moderno passa a ser o planejamento econômico-social, que permite a alocação adequada dos recursos para a obtenção de certos fins, permitindo maior transparência e conseqüentemente maior previsibilidade dos processos econômicos (FREITAG, 1988, p. 89).

Pode-se dizer que existe uma tentativa das classes dominantes de apertar ou afrouxar os laços de dominação conforme o contexto político, econômico e social daquele determinado momento.

No segundo momento, são analisadas as relações entre razão instrumental e dominação capitalista. Freitag (1988, p. 90) assevera que Weber utilizou a análise

instrumental racionalista para explicar o Estado capitalista, ao afirmar que existe racionalidade na atitude baseada “no cálculo, na adequação de meios a fins, procurando obter com um mínimo de dispêndio um máximo de efeitos desejados, evitando-se ou minimizando-se todos os efeitos colaterais indesejados”. Neste caso, Weber não considera os condicionamentos político-sociais da época, fato motivador da crítica de Habermas (1975), afirmando que isso se dá por conta de uma forma velada de dominação política. A suposta despolitização do Estado provoca uma despolitização real do povo, que passa a identificar o Estado como a ação de técnicos e especialistas distantes do jogo político do poder. Nas palavras de Habermas:

Talvez o próprio conceito de razão técnica seja uma ideologia. Não apenas a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação (sobre a natureza e sobre o homem), dominação metódica, científica, calculada e calculadora. Não é apenas de maneira acessória, a partir do exterior, que são impostos a técnicas fins e interesses determinados, a técnica é sempre um projeto histórico-social; nela é projetado aquilo que a sociedade e os interesses que a dominam tencionam fazer com o homem e com as coisas (HABERMAS, 1975, p. 304).

No prefácio de seu livro, Freitag (1988) afirma que, nessa perspectiva, a ciência passa a ser mais um instrumento do poder e que, longe de a despolitização facilitar ou integrar uma nova oportunidade para aqueles indivíduos dominados, isso só faz piorar sua situação, pois traz consigo a ideia de que conhecer política e participar dela não possui utilidade alguma.

A ciência criada é mutilada pela produção capitalista, uma ciência sem crítica, sem reflexão, sem negação, a ciência reduzida a um método de adequação de meios a fins, permeia hoje as três instâncias – a infraestrutura, a sociedade política e a sociedade civil (Gramsci) – mostrando-se em cada uma delas, caleidoscopicamente, ora como força produtiva, ora como poder, ora como ideologia, ao mesmo tempo causa e efeito do processo de acumulação do capital e funcionando, em todas as instâncias, como fator de reprodução das relações de produção (FREITAG, 1988, p. XVIII).

Essa afirmação vai ao encontro do que assevera Bourdieu (2011) no que tange à reprodução dos capitais intelectuais e da manutenção da configuração de um determinado campo científico. Há um *habitus* científico incorporado que tende a manter-se por meio de estratégias de conservação estabelecidas pelos dominantes.

O fato de que o campo científico comporta sempre uma parte de arbitrário social na medida em que ele se serve dos interesses de quem é capaz (no campo e/ou fora dele) de receber os proveitos não exclui que, sob certas

condições, a própria lógica do campo (em particular, a luta entre dominantes e recém-chegados e a censura mútua que daí resulta) exerça continuamente a busca dos interesses privados (no duplo sentido da palavra) em algo proveitoso para o progresso da ciência (BOURDIEU, 2011, p. 130).

Assim, o progressivo processo de intervenção estatal, acrescido da modificação da ciência e da técnica em forças produtivas e ideologia, transformam os modos de legitimação do poder e tornam-se imprescindíveis para o fortalecimento do Estado capitalista. Na esteira desse raciocínio, a racionalidade, a lógica e a economia técnica tornam-se termos amplamente utilizados em detrimento da política e do uso social dos recursos. Esses conceitos somados à planejada separação do povo do conhecimento e da informação facilitam as relações de dominação. Porém, de acordo com Habermas (1975), o Estado capitalista não está livre de conflitos que se revelam de quatro formas: econômica (quando o Estado não atende todos os cidadãos); de racionalidade (quando há tentativa de ajustar, conciliar interesses não conciliáveis); de legitimação (dificuldade de explicação de medidas conflituosas e inexplicáveis); e, de motivação (decorrente da crise de legitimação, o Estado não obtém sucesso em suas explicações, então busca alternativas fora do sistema).

Poulantzas (1985) descreveu o comportamento do Estado capitalista e explicou, porém de maneira um tanto diversa seu campo de atuação na sociedade. Para ele, o Estado não age apenas repressiva e negativamente por seu compromisso de manutenção do equilíbrio entre dominadores e dominados, mas também positivamente a partir de “medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas” (POULANTZAS, 1985, p. 35-36). Nesse processo mais amplo, as políticas públicas tornam-se instrumento de materialização dessas ações tanto negativas quanto positivas.

Nesse sentido, tão mais atuante em favor das classes dominadas o Estado capitalista seria quanto mais mobilizadas elas fossem:

É preciso ter sempre isso em mente: toda uma série de medidas econômicas do Estado, muito particularmente as que se referem à reprodução ampliada da força de trabalho, lhe foram impostas pela luta das classes dominadas em torno do que se pode designar, sob a noção social e historicamente determinada, de ‘necessidades’ populares – da segurança social à política relativa ao desemprego e ao conjunto de domínios assinalados do consumo coletivo. Numerosos estudos recentes mostram que as famosas funções sociais do Estado dependem diretamente, simultaneamente em sua existência e nos seus ritmos e modalidades, da intensidade da mobilização popular; ora efeito das lutas, ora tentativa de desativamento antecipado dessas lutas por parte do Estado (POULANTZAS, 1985, p. 213).

Por conseguinte, as políticas públicas podem estar inseridas em uma via de mão dupla onde o Estado atende à propagação do capitalismo e legitima seu poder. No entanto, também pode vir ao encontro das carências da maioria da sociedade desde suas implementações. É possível identificar essa dupla inserção das políticas públicas com dupla articulação em contextos não muito antigos da história brasileira. Porém, é válido ressaltar que entre a manutenção da legitimidade capitalista e o bem estar das maiorias, o Estado, geralmente, faz a árdua escolha pelo primeiro, deixando a população em segundo plano. Essa escolha é evidenciada pelos próprios planos e decisões tomados pelos governos, principalmente a partir dos anos 1930 do século XX, quando o intervencionismo estatal assumiu seu posto mais acirrado em direção à contenção da crise e do colapso causados pelos últimos acontecimentos economicamente catastróficos de 1929. Nesse contexto, um governo “pai dos pobres e mãe dos ricos” transfere o *locus* das lutas de classe da estrutura (sociedade) para a superestrutura (Estado). Nesse sentido, as políticas públicas surgiriam como estratégias afirmativas do Estado capitalista a partir de uma complexificação das relações estabelecidas pelos modos de produção capitalistas.

Dessa nova conformação societária, que necessariamente implicou na complexificação das relações inerentes ao modo de produção capitalista, teria surgido a necessidade de se estabelecerem outras estratégias para a organização dos interesses da sociedade capitalista: as políticas públicas (BARROS, 1998, p. 49).

Schmidt (1983) define política pública como um programa ou medida adotada, estabelecido e sustentado por órgãos públicos ou outros agentes por eles outorgados. Tais medidas estão relacionadas com um processo social estruturado ao redor de manifestações, tratamentos e soluções (ou não) de necessidades e aspirações com fins de provisão de bens e serviços à população. Elas podem ser divididas em dois tipos, as políticas públicas econômicas e as políticas públicas sociais.

As econômicas relacionam-se com regulação das atividades do setor produtivo (políticas monetária, de mercado de capitais, tarifária, cambial, de comércio exterior, tributária, salarial, e de distribuição de renda, etc.); enquanto as sociais, com o atendimento das demandas do setor produtivo e das aspirações das classes sociais.

Todavia, essa divisão é apenas didática, ou seja, para facilitar a explicação e a exploração da temática. Tendo em vista que a política do primeiro tipo interfere, influencia o segundo e vice-versa.

Tendo em vista a pretensão deste estudo e assunção de que as políticas de pós-graduação estão inseridas nas políticas sociais brasileiras, focalizar-se-á o segundo tipo de políticas: as sociais.

A partir de 1930, ocorre o surgimento de iniciativas sociais desde a criação de institutos de previdência social (funcionários públicos federais, funcionários marítimos, bancários, comerciários, trabalhadores do transporte e cargas, entre outros). Além disso, a criação de contribuições compulsórias extraídas do salário dos trabalhadores consideradas por alguns autores como salário indireto (SCHMIDT, 1983; BARROS, 1998) iniciaram seus pequenos descontos, porém constantes e que nunca alcançaram a valorização monetária merecida, devido à desvalorização cambial, inflação e planos econômicos (FGTS, PIS, PASEP).

Outras políticas sociais também apareceram no cenário brasileiro, lembrando que, nesse período, uma ditadura se anunciava e se fixaria no país até os anos de 1980. A aquisição da casa própria a financiamentos populares e a longuíssimo prazo (BNH) – quando muitos acreditaram que seria a salvação e a libertação do tão temido aluguel, mas que no fim da história tornou-se mais uma tragédia familiar, uma vez que os resíduos, juros e outras cobranças faziam as famílias entrarem em uma cascata de dívidas que os obrigava a pagar duas ou três casas em vez de uma só, isso quando não eram obrigados a abandoná-la por conta da dificuldade em manter o compromisso de dívida. Sem mencionar a quantidade de prédios de luxo que foram financiados pelo Banco Nacional de Habitação.

A partir de então, até meados dos anos 1960, as propostas de melhorias sociais só fizeram crescer: criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), dos sistemas S (SESI, SESC, SENAI, SENAC, etc.) para oferecerem assistência de toda espécie aos operários, comerciários e demais assalariados.

Na época, a frase mais dita (a dos dias de hoje é “nunca antes, na história desse país”), naquela época foi “é preciso fazer o bolo crescer, para depois poder dividi-lo”. Com esse pensamento, as políticas sociais voltaram-se para o atendimento de necessidades prementes, com baixíssimo custo e ainda menor investimento. Tudo em prol do tão sonhado crescimento econômico.

Com o advento da Nova República, nos anos 1980, o discurso era o oposto: não poderia haver desenvolvimento efetivo, inclusive econômico, se não houvesse desenvolvimento social. Por isso, era necessária a realização de investimentos de toda ordem, em busca do desenvolvimento dos cidadãos brasileiros que fazem o país crescer: os operários e suas famílias. Projetos de educação, saúde e saneamento básico foram aventados e

propagados aos rincões brasileiros mais distantes. Porém, mais uma vez, tudo ficou apenas encrustado nos discursos, pois os erros político-econômicos dos governos passados forçaram o governo atual a segurar as pontas do progresso à população.

Nesse complicado processo em que a população fica no meio do fogo cruzado entre as políticas econômicas e as políticas sociais, num jogo de oferece e deixa de oferecer, essas mesmas políticas sociais são tratadas como concessão do Estado, como um tipo de contrapartida ou favorecimento entre duas partes, e não como direito do cidadão.

Inserida nessa dinâmica as políticas educacionais são construídas na sociedade brasileira. Nesse contexto, Freitag (1986) delimita que a crise econômica mundial de 1929 e a II Guerra Mundial no início da década de 1940 impulsionaram um desenvolvimento ainda que precário na indústria brasileira por meio do modelo de substituição de importações. Esse modelo se caracteriza pela tentativa de produção interna dos produtos que eram anteriormente importados, o que supostamente incidiria na situação das relações de dependência/independência externa do país.

Esse fator desencadeou uma transformação da visibilidade que a educação tinha até então e colocou em pauta sua obrigatoriedade como política social⁷. Nesse sentido, uma das consequências desse reordenamento do sistema produtivo é a introdução do ensino profissionalizante na Constituição de 1937 e a consecutiva criação de escolas técnicas em todo o Brasil. Na outra ponta do processo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) presume que o ensino em nível médio seja oferecido “à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores da sociedade e da nação” (BARROS, 1998, p. 57). Assim, observam-se dois extremos, duas pontas que se unem em uma relação hegemônica: no ensino profissionalizante, previsto na Constituição de 37, deveriam ingressar os filhos dos operários que os sucederiam nas linhas de produção das indústrias; já os filhos dos industriais, supostos detentores das concepções e atitudes espirituais que precisavam ser difundidas nas massas, tornadas habituais entre o povo, ocupariam os bancos escolares em formação e preparação para o ensino superior – o nível secundário.

Cunha (1974) aponta a dualidade existente nos sistemas educacionais brasileiros em que um segmento era destinado às classes menos favorecidas e outro às classes formadas pelos “condutores da nação”.

⁷ A educação tornou-se prerrogativa básica para os operários que precisavam, no mínimo, aprender a ler e a escrever para operar as máquinas e elaborar os registros de produção.

1.2 A criação das universidades no Brasil

A configuração da universidade brasileira foi profundamente analisada e discutida por Anísio Teixeira. Ele afirmava que o papel da universidade não poderia ser apenas a formação de profissionais – isso a própria prática realizava –, tampouco era transmissão e a conservação do conhecimento – para isso havia os livros. Por outro lado, a universidade deveria formar os seres humanos, que refletissem sua cultura e as necessidades de sua região. Teixeira compreendia muito bem a noção de impacto social da universidade e criticava a aculturação estadunidense e europeia (TEIXEIRA, 1989).

Nessa perspectiva, é necessário inserir a constituição e implantação das universidades no Brasil. A primeira, a Universidade do Rio de Janeiro, data de 1920, apesar de que em 1909, a Universidade de Manaus, e em 1912, a Universidade do Paraná, já haviam tentado, mas sem sucesso. Desde então, várias universidades são criadas em um período de aproximadamente 15 anos: Universidade de Minas Gerais, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo. Porém, a maioria delas, com exceção da USP, é constituída de uma estrutura de aglutinação de antigas escolas técnicas ou politécnicas, ao passo que esta última cria uma estrutura ao redor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Educação e a Faculdade de Ciências Econômicas. A Universidade de Brasília tem sua criação mais tardia, em 1961, cinco dias antes da promulgação da LDB.

Conjunturas e movimentações econômico-sociais nos anos 1940 desencadearam repercussões interessantes para a política educacional brasileira:

- I. Alta concentração da propriedade rural, mecanização da agricultura, falta de incentivos para o homem do campo, além dos problemas climáticos obrigaram os pequenos agricultores a buscarem os centros urbanos;
- II. Centralização das oportunidades em grandes centros urbanos do sudeste e sul (salários melhores, serviços públicos, oferta de emprego) favoreceram o fluxo migratório para essas regiões;
- III. Abertura de estradas que ligassem as diferentes regiões do país.

Esses fatores tornaram premente a necessidade por políticas educacionais mais evidentes, eficazes e eficientes, não apenas na educação básica, mas também no ensino superior.

Barros (1998) também levanta outras questões para essa necessidade:

Se antes os indivíduos podiam tentar a ascensão social através da reprodução do pequeno capital, à medida que o processo de centralização do capital levava à monopolização na indústria e começava a repercutir no comércio e nos serviços, ficava cada vez mais difícil a sobrevivência dos pequenos negócios existentes e ainda mais difícil a abertura de novos. Diante de tal ordem de dificuldades, as camadas médias definem outros canais que lhes permitam a mobilidade social, buscando para tanto atingir os altos escalões das burocracias dos setores público e privado. Como essas burocracias valorizam a escolarização para o ingresso e promoção em seu interior a demanda por mais escolarização aumenta consideravelmente, sendo a do ensino superior proporcionalmente mais elevada que a dos outros níveis escolares (BARROS, 1998, p. 59).

Assim, em 1948 tem início o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas que só foi aprovada treze anos mais tarde, sendo datada de 20 de dezembro de 1961, sob o número 4024. Em resumo, essa lei trouxe em seu bojo uma maior capacidade de controle e normatização do Conselho Federal de Educação; a possibilidade de oferta da educação superior tanto por universidade quanto por instituições isoladas; para que uma instituição fosse considerada universidade era necessária a unificação de pelo menos cinco escolas; o sistema de cátedras foi mantido; a representação estudantil estava garantida nos órgãos colegiados superiores.

A mudança de regime político instaurado em 1964 trouxe consigo uma fase crítica para as instituições de ensino superior, que se viram obrigadas a sobreviver com cortes de gastos, além de intromissões e graves demonstrações de invasão do espaço autônomo universitário. As reformas educacionais proporcionadas pelo novo regime, tanto em nível médio (Lei 5692/71), quanto em nível superior (Lei 5540/68), pretendiam colocar em prática mecanismos repressivos de controle direto da sociedade que, de acordo com Freitag (1986, p. 84) visavam à perpetuação da “estrutura de desigualdade na sociedade brasileira”.

A Lei 5692/71 determinava novas diretrizes para ensino de 1º e 2º graus, que organizou o ensino fundamental em oito anos, unificando os cursos primário e ginásial; obrigou a oferta de formação para o trabalho desde as séries iniciais do ensino fundamental e da habilitação para o trabalho no 2º grau; além da criação do ensino supletivo.

Os efeitos dessas legislações foram sentidos na forma de reprodução da situação em que a sociedade já se encontrava. Na prática, aqueles que podiam pagar pelo ensino privado, estudavam em escolas que supostamente ofereciam a formação para o trabalho, mas, na realidade, formavam os futuros ingressantes no ensino superior, preparando-os nos conteúdos cobrados no vestibular; enquanto os que precisavam se submeter à educação pública eram formados com os conteúdos básicos da formação para o trabalho, passando distantes do

solicitado para a aprovação de um curso superior. Assim, facilitava-se a entrada no mercado de trabalho dos egressos do 2º grau e, ao mesmo tempo, diminuía-se o contingente de candidatos ao ensino superior. Em outras palavras, em vez de se aumentar o número de vagas nesse nível de educação, utilizava-se meios para que um contingente cada vez menor de pessoas chegasse a ele.

Cunha (1974) resume as consequências dessas medidas, as quais algumas delas ainda são sentidas no seio das instituições educacionais:

- I. Departamentalização, focalizando a otimização dos espaços físicos em detrimento do desenvolvimento qualificado dos indivíduos;
- II. A institucionalização do regime de créditos, visando à redução de custos e aumentando a capacidade de atendimento do sistema. Em última instância, essa decisão repercute na forma de relação pedagógica entre os participantes do processo (tanto alunos quanto professores), uma vez que se tornam rarefeitas as vivências efetivas em conjunto;
- III. Criação dos ciclos básicos de estudo, em que todos os ingressantes do ensino superior assistiam às mesmas aulas para, depois de um ano, serem destinados às disciplinas específicas de seus cursos, sob a justificativa de suprir deficiências nos níveis de ensino anteriores;
- IV. Vestibular unificado por região, além de este passar de habilitatório para classificatório, em que o ingresso se constitui por ordem de classificação;
- V. Divisão das licenciaturas em curtas e plenas, a fim de diminuir os custos de formação e, supostamente, atender a demandas mais emergenciais;
- VI. Criação dos cursos de pós-graduação, objetivando:
 - a) Formação de corpo docente do ensino superior;
 - b) Formação de pessoal de alto nível para atuação nos setores público e privado;
 - c) Estímulo ao estudo e à pesquisa;

Esse breve quadro evolutivo da área educacional no Brasil concede visibilidade das intenções e resultados cujas políticas decorrentes mostram uma correlação de forças caracterizadoras do Estado; pois ele não apenas conforma a vontade absoluta daqueles que são efetivamente representados pelo poder, mas também permitem desdobramentos favoráveis àqueles que se posicionam em classes subordinadas.

A Pós-Graduação está ligada à noção de desenvolvimento da ciência. Então, para que se possa evidenciar seu surgimento, faz-se necessário antes evidenciar como a ciência se

inseriu no processo de produção capitalista, dado que até o século XIX, a ciência era fator apartado deste processo.

Freitag (1979, prefácio) afirma que:

Como resultado da subordinação da ciência e da técnica aos interesses do processo de acumulação do capital, o conceito de ciência passou a perder suas conotações filosóficas, metafísicas, emancipatórias (Marcuse, Habermas), sendo inteiramente identificado como saber produzido pela razão instrumental, voltada para a dominação do homem e da natureza (Adorno, Horkheimer) (FREITAG, 1979, prefácio).

A Ciência e Tecnologia (C&T) inseriram-se como um dos alvos da intervenção do Estado sob a ótica do atingimento de dois objetivos principais: o desenvolvimento econômico e a exportação dos conhecimentos. O desenvolvimento econômico traz benefícios internos por meio de ganhos econômicos e sociais, pela diminuição de tempo, custos, trazendo para o país sustentabilidade sócio-econômico-ambiental. Já a exportação dos conhecimentos adquiridos e construídos conduz à perpetuação dos laços de dependência entre nações desenvolvidas – tornando-as ainda mais desenvolvidas com os investimentos em C&T – e as subdesenvolvidas – que perenizam sua situação de dependência e subordinação, não investem em ciência e, pior, importam as técnicas produzidas pelos outros países.

No Brasil, assim como no mundo, o desenvolvimento de C&T possui relação direta com o desenvolvimento de estratégias e materiais bélicos, que traziam em seu bojo a noção de segurança e soberania nacional. Muitos cientistas foram arregimentados para pesquisarem em bases militares para a construção de armas e sistemas de segurança. Nesse contexto, de acordo com Barros (1998), são criados o Centro Tecnológico de Aeronáutica e o Instituto Militar de Engenharia, estabelecidos após vários intercâmbios de militares e pesquisadores brasileiros em países cuja experiência científica na área bélica era superior (como os EUA).

1.3 O surgimento da CAPES

Em 1951, com a fundação do Conselho Nacional de Pesquisas; hoje, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Superior (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ocorre a institucionalização da pesquisa no Brasil e isso evidencia o grau de amadurecimento do desenvolvimento da ciência brasileira, apesar de suas raízes no capital.

Ambas as instituições faziam parte da estratégia de crescimento acelerado que se estabelecia no Brasil nos anos 1950, buscando propulsar o desenvolvimento socioeconômico do país com a expansão do setor produtivo.

Traduzindo as mesmas motivações que levaram à criação do CNPq, relacionadas à necessidade de se estabelecer uma base científica nacional que desse suporte às demandas oriundas da nova configuração do setor produtivo e que também contribuísse para o processo de autonomia tecnológica pretendida pelo país, o governo instituiu uma comissão sob a presidência do ministro da Educação e Cultura visando promover uma campanha de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior em todas as áreas e também atender às necessidades de docentes, pesquisadores e pessoal técnico das universidades. Assim nasce a CAPES (BARROS, 1998, p. 82).

Apesar de alguns autores observarem a atuação do CNPq e da CAPES como uma superposição de papéis (BARROS, 1998; CAGNIN, SILVA; 1987), a participação dupla dessas duas instituições é benéfica, por um lado, para o cenário das políticas sociais em âmbito da pesquisa e do desenvolvimento de pessoal de alto nível para as universidades e institutos de pesquisa.

Por outro lado, a CAPES funciona como um moderador entre os programas e o Estado. Ela é o elo que relaciona os usuários do sistema ao seu principal financiador. No caso das áreas exatas (diretamente relacionadas à C&T), das Ciências Sociais Aplicadas (como Administração e Ciências Contábeis), da Saúde e Biológicas (como Medicina) a CAPES também conecta os programas aos fomentadores e financiadores privados que, posteriormente utilizarão os produtos das pesquisas. Porém, na área da Educação, esse processo não é visível e não se pode falar de produto propriamente dito, em uma relação mercadológica do processo.

Atualmente, observa-se essa noção de interesses mercadológicos em todos os níveis do Ensino superior. Um exemplo desses interesses pode ser verificado no Programa Ciência sem Fronteiras, em que as áreas humanas não encontram lugar e/ou vagas em outros países. Tais vagas são ofertadas para as Ciências Exatas em abundância.

Estabelecendo uma discussão relacional, nota-se que o campo da Educação fica restrito aos financiamentos oferecidos pelo próprio Estado, que determina aqueles que receberão ou que não receberão de acordo com sua produtividade e reprodutividade (BOURDIEU, 2011). Os programas melhor conceituados recebem maiores e melhores condições de trabalho e fomento, enquanto os programas de periferia no campo educacional, permanecem com as pequenas bolsas e financiamentos, além das contribuições de taxas de inscrição, que precisam durar até o novo processo seletivo. Em outras palavras, o processo se

reproduz por meio de um sistema que, à primeira vista, parece autorregulado: os melhores continuam melhores por serem melhores, quando, na verdade, eles permanecem melhores porque melhor é a continuidade de seus estímulos (BOURDIEU, 1996).

Existe uma evolução na atuação da CAPES como instituição de fomento das atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades, uma vez que com o tempo, deixou de ser apenas uma campanha para desenvolvimento de recursos humanos – o que lhe conferia um caráter passageiro e rapidamente interrompível – para adquirir feições de uma autarquia fortemente organizada e quase que totalmente independente de seu órgão-pai: o Ministério da Educação e Cultura. Nessa espécie de transformação ocorrida no interior da CAPES, nove decretos (listados abaixo com suas respectivas ementas) são fundamentalmente históricos para que se possa estabelecer suas características principais:

- I. Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951: Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior;
- II. Decreto 50.737, de 07 de junho de 1961: Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951;
- III. Decreto 53.932, de 26 de maio de 1964: Altera dispositivos dos Decretos ns. 29.741, de 11 de julho de 1951, 50.737, de 07 de junho de 1961, 51.146, de 05 de agosto de 1961, 49.355, de 28 de novembro de 1960, 51.405, de 6 de fevereiro de 1962, 52.456 de 16 de setembro de 1963, e 53.325 de 18 de dezembro de 1963, reunindo em um só órgão a Capes, o Cosupi e o Protec;
- IV. Decreto 54.356, de 30 de setembro de 1964: Dispõe sobre o Regime de Organização e Funcionamento da "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior";
- V. Decreto Nº 59.707, de 12 de dezembro de 1966: Modifica a composição do Conselho Deliberativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- VI. Decreto Nº 66.662, de 05 de junho de 1970: Reformula a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá Outras Providências;
- VII. Decreto Nº 74.299, de 18 de julho de 1974: Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências;
- VIII. Decreto Nº 86.816, de 05 de janeiro de 1982: Amplia as funções da CAPES e dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências;

IX. Decreto 92.642, de 12 de maio de 1986: Itera disposições do Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982, que dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências.

A partir dessas decisões legais, a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos foram decisivos para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil. Tomando como marco histórico dessa institucionalização o Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 977, de 03 de dezembro de 1965, a história da Pós-Graduação brasileira tem completos 48 anos, ou seja, próxima de completar meio século de existência. No entanto, o termo pós-graduação foi utilizado formalmente pela primeira vez em 1931, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, que vigorou até a promulgação da Lei 5540, de 1968, revogada pela LDB 9394/96. Esse Estatuto estabelecia um modelo de cátedra, em um sistema tutorial onde poucos alunos eram orientados por um professor e auxiliavam-no nas atividades de pesquisa e ensino. O professor que trabalhasse nesse sistema obtinha o título de professor catedrático e um contrato de dedicação integral (EVANGELISTA e MORAES, 2002).

Essa listagem de documentos, decretos e pareceres é prova da voracidade legiferante⁸ mencionada anteriormente. A Educação brasileira é regida por normativas passageiras (pareceres, resoluções) que têm força de lei. A CAPES é uma autarquia que, formalmente, reporta-se ao MEC, no entanto, as normativas por ela emitidas determinam os rumos e destinos dos programas de pós-graduação brasileiros.

Essa fertilidade legislativa gera no seio dos programas, assim como em outras instituições instabilidade e insegurança, visto que não há como realizar planejamentos em longo prazo. As ações e processos ficam condicionados ao futuro e ao pouco previsível: “Se permanecer assim, acontecerá dessa ou daquela forma; mas, se mudar, então se pensa no que fazer”.

1.4 A pós-graduação brasileira

Segundo Motoyama (2004), apesar de algumas tentativas isoladas por parte de instituições de ensino superior brasileiro – como a Universidade Federal de Viçosa – foi em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4024, de 20/12/1961) que se conhece o início da implementação da pós-graduação. No referido documento de lei, em seu Art. 69, alínea b, fica explícita a existência de cursos de

⁸ Voracidade legiferante traduz a noção de multiplicidade exacerbada de leis, decretos, resoluções e pareceres produzidos para legislar na área da Educação.

pós-graduação, cuja matrícula era condicionada àqueles que concluíram a graduação e estavam na posse de seus diplomas. Porém, essa normatização tinha caráter aberto e não estabelecia a forma de sua viabilização.

Em 1965, o Estatuto do Magistério (Lei n. 4881, de 06/12/1965, alterada pela Lei n. 5539, de 27/11/1968 e pelo Decreto-Lei n. 465, de 11/02/1969) estabeleceu a exigência de conceituação dos cursos de pós-graduação e de fixação de suas características principais. Além disso, os dispositivos legais modificadores da Lei de 1965, estipularam os cargos e funções do Magistério, onde o Professor Assistente (primeiro nível de atuação) deveria ter, preferencialmente, o título de Mestre e o estágio probatório como Auxiliar de Ensino. Ato contínuo, a Lei de 1968 e o Decreto-Lei de 1969 atribuíram às universidades e instituições de ensino superior isoladas a responsabilidade de terem em seu quadro de pessoal Professores Assistentes que tivessem, no mínimo, a titulação de mestres, estabelecendo para tanto prazo máximo de seis anos para o cumprimento dessa imposição. Isso motivou uma corrida para as universidades e faculdades por parte dos docentes em busca de cursos de pós-graduação, o que proporcionou um rápido crescimento da oferta desse nível de formação, em função da demanda originada.

A Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961 ao fixar as diretrizes e bases da Educação Nacional, menciona, no artigo 69, do Título IX, Capítulo I, que os estabelecimentos de ensino superior poderiam oferecer cursos de graduação, pós-graduação e de especialização. Essa lei, embora contendo essa única menção sobre o assunto, desencadeou uma solicitação expedida pelo então Ministro da Educação, o Sr. Brígido Fernandes Tinoco, solicitando pronunciamento do Conselho Federal de Educação a respeito de matéria regulamentar para os cursos de pós-graduação sobre os quais faz referência o artigo.

Além disso, o artigo 25 da Lei n. 4881, de seis de dezembro de 1965, determinava:

Art. 25. O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.

Parágrafo único. Os cursos a que se refere o presente artigo poderão ser supridos, para efeito do disposto nesta Lei, por cursos de características equivalentes realizados, no exterior, em instituições de reconhecida idoneidade (BRASIL, LEI 4881/65).

Assim, em três de dezembro de 1965, publica-se o Parecer CFE n. 977, tendo como relator o Sr. Newton Sucupira⁹, em que os norteamentos iniciais para a regulamentação da pós-graduação foram lançados. Esse parecer apresenta a origem, a necessidade, o conceito, a base para proposição da pós-graduação no Brasil, sua fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e no Estatuto do Magistério, a definição e a caracterização do mestrado e do doutorado. Por fim, o Parecer Sucupira traz a formulação de 16 conclusões que orientaram a proposição dos cursos de pós-graduação desde então.

De acordo com ele, a pós-graduação originou-se na estrutura universitária norte-americana, em que os acadêmicos, ao concluírem o *college (undergraduate)*, realizavam estudos avançados em suas áreas de interesse ou necessidade. O termo pós-graduado era utilizado comumente, porém sua tradução para o inglês dava-se como *graduate*. Nesse sentido, o aluno pós-graduado caracterizava-se como aquele que havia logrado o grau de bacharel e dava continuidade a seus estudos regularmente, objetivando um grau superior.

Com o desenvolvimento da pós-graduação americana sendo influenciado pelo sistema educacional germânico, surge a ideia da *creative scholarship* ou o espaço onde não apenas ocorre a transmissão, mas também a criação do conhecimento. Inclusive, com a criação dos *Ph.D.* ou *Philosophy Doctor*, termo definido pelo Parecer:

Com efeito, correspondendo os estudos realizados no *college* americano aos do ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o *Ph.D.*, ou doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nessa faculdade, a *Graduate School*, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos cursos universitários (BRASIL, PARECER 977/65).

Partindo dessas origens, o Brasil presenciou uma demanda crescente pela oferta de cursos que dessem conta da formação de cientistas, técnicos de alto padrão e docentes universitários. Não havia espaço para esse tipo de formação dentro da graduação, por vários fatores, dentre os quais se podem citar o curto tempo de duração da graduação que não comportaria mais atividades de aprofundamento teórico e de prática de pesquisa; a heterogeneidade natural de interesse dos acadêmicos, nem todos intendem o prosseguimento

⁹ A título de ilustração, o Sr. Newton Sucupira foi o orientador da dissertação de mestrado do orientador desta tese.

dos estudos após a graduação, mas sim a entrada no mercado de trabalho; oneração dos custos de oferta dos cursos de graduação.

Segundo o Parecer:

Haveria desta forma uma infraestrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível (BRASIL, PARECER 977/65).

Conforme Kuenzer e Moraes (2005), o parecer Sucupira confere à pós-graduação reconhecido *status* de nível de ensino. Ao que parece, começa a se configurar concretamente a localização da pós-graduação na estrutura e no sistema educacional brasileiro. Sendo a Educação Básica responsável pela instrução científica e humanista, a graduação para formação profissional e, à pós-graduação fica a incumbência do desenvolvimento da ciência e da cultura.

Esse parecer não encerrava esse nível dentro de uma sequencialidade, isto é, não era necessário ter mestrado para se realizar as atividades de doutorado. Entretanto, seja pela interpretação rígida do sistema educacional, seja pelas características peculiares nas Instituições de Ensino Superior (IES), essa flexibilidade foi se perdendo (KUENZER E MORAES, 2005). Destacam-se, a partir dessa distinção, as duas LDBs, de 1971 e de 1996. A primeira, Lei n. 5692, aborda, no Artigo 33, a formação em curso superior de graduação ou em pós-graduação de administradores, planejadores e demais especialistas em Educação. Já a segunda, Lei n. 9394, versa sobre o tema em três artigos: no inciso VII, do 9º, identifica-se a incumbência da União de baixar normas para a graduação e pós-graduação; o 64 faz uma especificação sobre o mesmo assunto de que trata o artigo 33 da LDB de 71, ampliando seu alcance para os orientadores e supervisores educacionais. Porém, é o artigo 66 que merece atenção especial:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, LEI 9394/96).

Tal atenção é justificada porque, de acordo com Martins (2000), ele representa, em termos legais, o aumento de demanda de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil na última década do século XX. O que se vislumbra, partindo desta normatização, é que os professores atrelados ao curso superior precisariam buscar a continuidade de seus estudos junto aos programas de pós-graduação, principalmente na área da Educação.

Assim, o Parecer Sucupira, figura como o marco inaugural da pós-graduação brasileira e baliza as atividades de pós-graduação a partir do modelo norte-americano que, segundo Cury (2008, 2010); Hostins (2006) e Severino (2007), já haviam consolidado seus sistemas educacionais, notadamente em nível de pós-graduação e, principalmente, porque se constituíam como polo político-econômico da época. Fica então definido o nível de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro: “o ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (PARECER 977, 1965).

O documento legal estabelecia a estrutura e os objetivos da pós-graduação, dividindo em dois níveis: o mestrado e o doutorado:

- a) Formação de corpo docente de alta qualificação para o atendimento da expansão do ensino superior, com garantia dos seus níveis de qualidade;
- b) Estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da adequada preparação dos pesquisadores;
- c) Garantia do treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto padrão para o atendimento das necessidades do desenvolvimento nacional.

Das concepções identificadas no Parecer Sucupira, duas delas são bastante destacáveis – uma pragmática e outra filosófica. A primeira diz respeito à formação de professores, pesquisadores e técnicos como resposta às demandas da sociedade e de seus meios de produção. A segunda relaciona-se com a forma de atuação da pós-graduação, estabelecendo ali o *locus* da investigação científica e da “gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (PARECER 977, 1965).

Multiplicaram-se os programas de pós-graduação em todo o país, que, de acordo com Severino:

A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a educação está necessariamente vinculada aos valores e aos objetivos relacionados com a construção de uma sociedade onde as pessoas possam encontrar subsídios para sua emancipação. A pós-graduação não pode ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desvinculada do compromisso da educação com um projeto de transformação da sociedade e

de emancipação de todas as pessoas. Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira (SEVERINO, 2007, p. 32).

Esse pensamento fundamenta a maioria dos programas de pós-graduação no Brasil, mas, principalmente, aqueles inseridos na área da Educação. Severino (2007) declara que a especificidade relacionada à construção do conhecimento em Educação é consequência de sua própria prática na sociedade. Além disso, organizar e oferecer um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação distingue-se de outros programas, tendo em vista que nessa área não se estabelece relação simples entre sujeito e objeto de pesquisa, mas entre sujeitos que podem realizar ou ser o foco dos estudos.

Nesse sentido, Moreira (2009) afirma que a pós-graduação em Educação no Brasil é vista como o elemento mais bem-sucedido do sistema de educação, no qual se encontra um local privilegiado para a produção de conhecimento científico.

Como perceber-se-á no Capítulo III, o PPGE/UFMT reflete esta observação. No entanto, também se percebe que apesar de a pós-graduação ser o nível de ensino mais bem-sucedido do sistema, ele ainda não é capaz de reverter a precariedade dos níveis anteriores, como a Educação Básica, em que pese a massificação dos programas, notadamente da área da Educação.

No início do século XXI, os números relacionados a esse nível de ensino só fizeram crescer. De acordo com a avaliação trienal da CAPES, entre 2001 e 2003, foram atendidos 112 mil alunos, sendo 72 mil mestrandos e 21 mil doutorandos.

Em termos históricos, de acordo com Santos (2003), os cursos de 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 Federal Rural do Rio de Janeiro e o curso de pós-graduação do ITA (Instituto de Tecnologia em Aeronáutica) inauguraram a oferta de programas de pós-graduação no Brasil. Essa oferta era marcadamente dependente dos modelos europeus e norte-americanos, como já se destacou anteriormente no Parecer Sucupira.

Santos (2003, p. 633) critica essa dependência ao afirmar que:

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 nacionais. A transplantação de um modelo, ao contrário, revela mimetismo. [...] 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. Pode-se afirmar que a pós-graduação brasileira é híbrida, e por isso tem algumas disfunções (SANTOS, 2003, p. 633).

Dentre essas disfunções, é possível elencar uma que, de acordo com Santos (2003), Zancan (1997) e Hamburger (1980), dificulta o desenvolvimento das pesquisas, principalmente em nível local. Trata-se da produção docente e discente e sua avaliação. O critério utilizado para a avaliação da produção científica dos membros dos programas de pós-graduação é o da publicação preferencialmente em periódicos internacionais. No entanto, de acordo com Hamburger (1980), seria difícil viabilizar a publicação de trabalhos relativos a atividades locais, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico específico. Então, isso obrigaria os pesquisadores a evitarem temas locais e buscarem pesquisas mais relacionadas com os temas e perspectivas abordadas pelas publicações, criando, assim, dependência cultural.

A década de 1970 é marcada pela implantação das Associações Científicas de Pós-Graduação, voltadas para os interesses dos programas de pós-graduação de cada uma de suas respectivas áreas. São dessa época a ANPEC (Economia), ANPOCS (Ciências Sociais), ANPED (Educação) e ANPAD (Administração) (BARROS, 1998). Como objetivos dessas associações, pode-se elencar, principalmente:

- I. Realizar intercâmbio acadêmico;
- II. Encaminhar suas próprias opiniões e posicionamentos perante as políticas governamentais;
- III. Estabelecer indicadores de qualidade em pesquisa em suas áreas.

Em 1976, a CAPES iniciou o processo avaliativo que perdura até a atualidade (KUENZER e MORAES, 2005). Para tanto, utilizou os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), inicialmente realizados em quinquênios e, depois, em triênios¹⁰. Cada plano tem estabelecida uma meta que devia ser cumprida naquele período e avaliada no período subsequente.

Uma dúvida que paira sobre as cabeças de quem realiza um curso de pós-graduação é a respeito do funcionamento das avaliações. Sabe-se que elas estão por trás de todas as atividades do curso e, às vezes, criam uma espécie de conformismo e neopragmatismo sob a perspectiva do produtivismo acadêmico.

¹⁰ Apesar de que o último tenha sido elaborado para dez anos.

Conformismo porque, sentindo-se impotentes para modificar o processo, no turbilhão de normativas norteadoras das práticas inerentes aos cursos, os seus participantes – tanto alunos quanto professores – veem-se obrigados a “dançar conforme a música”, pois se não atenderem às prerrogativas de tantas publicações, tantas orientações, tantas participações em eventos etc. estarão sujeitos à reprovação ou protelação de defesa (no caso dos alunos) ou descredenciamento (no caso dos professores). Além disso, há uma obrigatoriedade ainda maior para o próprio programa, que visualiza na ampliação quantitativa de suas produções a proporcional ampliação de sua nota perante os critérios avaliativos da CAPES. Então, atinge-se o esperado produtivismo acadêmico.

Nesse turbilhão de exigências, surge o neopragmatismo. Não se pode generalizar, mas encontra-se pelos eventos brasileiros e internacionais (SGUISSARDI, 2008; MANCEBO, SILVA JR., OLIVEIRA, 2008; BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2009; OLIVEIRA, CATANI, FERREIRA, 2010) artigos que já foram apresentados ou publicados em outros locais, mas que sofreram apenas alguma modificação (título, bibliografia, alguns dados) para poderem ser novamente publicados com uma nova roupagem. Não há que se fazerem julgamentos, muito menos defesas, mas é humanamente impossível realizar ou produzir artigos e outros textos como se os pesquisadores estivessem em uma linha de montagem em série. Mesmo que se tenham orientandos estudando e produzindo muito, esses textos precisam ser atentamente lidos e avaliados. Assim, a produtividade fica atrelada a um índice meramente quantitativo e não qualitativo de construção de novos conhecimentos e inovação. Principalmente nas áreas distantes nas ciências ditas *hard* ou duras. As ciências humanas e sociais necessitam de um prazo maior de gestação de suas pesquisas para que os resultados observados sejam eficaz e efetivamente evidenciados. Além disso, as metodologias exigidas nessas áreas deveriam ser um tanto quanto diferentes das ciências exatas, dado que seus objetos e níveis de subjetividade também são distantes, mas o que se observa é uma espécie de mimetismo em que metodologias de ciências exatas são aplicadas nas ciências “moles”, sem a devida avaliação de sua pertinência. A razão para isso pode residir no fato de que se essas metodologias não forem aplicadas, corre-se o risco de não se ter o projeto, pesquisa ou artigo aprovado.

Sguissardi (2008) aponta as possíveis causas:

Talvez se possa afirmar que são decorrências de uma determinada concepção de desenvolvimento econômico-social, do conhecimento científico e das atividades-fim da universidade, concepção que, nas últimas décadas, tem se alimentado dos diagnósticos e prognósticos ultraliberais e neoconservadores,

da cultura da performatividade ou da excelência [...] que se satisfaz com ‘saberes práticos e socialmente úteis [...]’ (SGUISSARDI, 2008, p. 142-143).

Nesse processo, a CAPES, desde 1974 desenvolve uma política bastante clara de avaliação, em que existe uma relação direta entre programas bem avaliados e seu acesso a maiores condições de fomento e financiamento. Isso ocasiona uma “bola de neve” em que programas bem avaliados têm mais acesso financeiro e por isso mais chances de serem bem avaliados e vice-versa. Por outro lado, programas com resultados avaliativos piores ficam com poucas verbas (ou nenhuma), por isso sem condições de melhorarem e, conseqüentemente, só tendem a piorar na avaliação. Assim, a autonomia universitária fica restrita à liberdade de atender aos objetivos governamentais, mediante a competição por fundos vinculados a processos avaliativos. As instituições teriam liberdade de escolher não participar, mas essa escolha acarretaria em perda de fundos; ou seja, a autonomia torna-se, na verdade, heteronomia ou autonomia vigiada.

É neste contexto que a Pós-Graduação se apresenta. Um nível de ensino inserido em um processo plurissignificativo e multifacetado.

Por outro lado e contraditoriamente, esse mesmo processo fez avançar a pós-graduação brasileira a níveis internacionais, despontando, inclusive, como exemplo para vários outros países. As exigências de produção e publicação de resultados retiraram a universidade da inércia produtiva, da repetição e reprodução de conteúdo em forma de aulas, em direção à pesquisa e à produção de novos paradigmas epistemológicos.

O panorama da pós-graduação brasileira aproxima alguns dados interessantes que possibilitam uma breve análise da situação atual desse nível de ensino.

Havia em 2009¹¹, 2719 programas em atividade responsáveis por 4101 cursos, sendo: 2436 de mestrado (59,4%); 1422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57270 docentes e 161117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57923 alunos de doutorado (CAPES, 2011, p. 45).

Esses dados podem ser desdobrados e aprofundados considerando a coleta da própria CAPES. Sendo assim, a próxima subseção apresenta um apanhado bastante geral deles.

Além disso, destaca-se mais uma vez uma autonomia vigiada, ou uma autonomia heterônoma (para usar as palavras de Paulo Freire). A pós-graduação brasileira não foi

¹¹ É importante ressaltar que o site da Capes (www.capes.gov.br), na seção Geocapes, apresenta dados estatísticos sobre a pós-graduação brasileira. Não há dados disponíveis de 2013, de 2012 a 2010 só estão disponíveis os dados sobre a localização geográfica dos cursos. Sendo assim, serão utilizados os dados até 2009, uma vez que eles são passíveis de conformação em todas as categorias a serem analisadas (inserção da autora).

sistematizada ou organizada pela universidade (nem pública nem privada), mas pelo Estado. A regulação e normatização levaram os programas da década de 60 a terem que se adequar a um padrão copiado (mais uma vez). Em outras palavras, não há autonomia nem no processo em si (uma vez que a regulação é realizada de fora para dentro) nem na origem do próprio processo (uma vez que o sistema é um híbrido de instituições internacionais). Não que copiar seja de todo ruim, mas o problema está em copiar sem avaliar a pertinência do que se está copiando. A estrutura do ensino brasileiro não possui equivalente às estruturas dos países dos quais se copiou o sistema. Todavia, o sistema cresceu e ampliou seu alcance, como será verificado na próxima subseção.

1.4.1 O contexto atual da pós-graduação brasileira

Algumas informações pertinentes sobre o estado situacional da pós-graduação brasileira serão apresentadas partindo dos dados oferecidos pela CAPES. Para tanto, eles foram desdobrados em distribuição do número de cursos por grande área do conhecimento, por nível, por nota e por região geográfica. Além disso, o número de discentes foi demonstrado a partir da quantidade de matrículas, e titulações por região geográfica; e docentes também a partir da distribuição nos cursos e sua vinculação. Por fim, foi exposta uma tabela (Tabela 16) com o número de cursos habilitados desde 1976 até 2010. Destaca-se que o ano de 1976 é a data do início da coleta de dados da CAPES. Anteriormente, esses dados não estavam disponíveis, ou não eram contabilizados.

Para tanto, faz-se necessário compreender como a CAPES realiza as avaliações dos programas de pós-graduação brasileiros.

Consultores científicos de comprovada competência em pesquisa e ensino de pós-graduação participam da CAPES como seus membros dos colegiados superiores, de comissões, comitês e grupos de trabalho, ou como consultores *ad hoc* (CAPES, 2004). O Conselho Superior da CAPES indica uma lista tríplice por meio da qual o Presidente escolherá os representantes e adjuntos das respectivas áreas, sendo que os programas integrantes do sistema participam da consulta.

De acordo com a Portaria 84, de 26 de outubro de 2004, consultores designados exercem a “função de representante de área e de grande área de avaliação, exceto no caso das linhas de ação e programas que contam com comitês especiais próprios”.

Para tanto, eles desenvolvem as seguintes atuações:

I – especialista de alto nível, capaz de sinalizar os rumos que a evolução da pesquisa e da pós-graduação na área podem ou mesmo devem tomar e de formular pareceres e proposições que subsidiem as decisões sobre os diferentes programas e linhas de ação;

II – interlocutor da entidade na identificação, planejamento e execução das ações necessárias para o devido cumprimento das finalidades do órgão, compartilhando a responsabilidade das decisões relativas à sua participação nas ações pertinentes à sua função;

III – articulador do pensamento de diferentes grupos ou tendências, auxiliando na harmonização dos interesses ou particularidades de áreas com a necessidade de definição e cumprimento da política de desenvolvimento de pós-graduação;

IV – coordenador das comissões regulares de avaliação da pós-graduação e de projetos correspondentes aos programas vinculados a seu campo de ação;

V – representante da CAPES junto à comunidade acadêmica para o debate de questões relativas à política de desenvolvimento da pós-graduação e de aspectos relacionados com a concepção e execução dos programas e linhas de ação da agência (CAPES, 2004).

O representante de área não pode, em hipótese alguma, acumular essa função com a de coordenador de programas, instituições de ensino ou associações científicas.

Sua designação ocorre assim:

I – as áreas do conhecimento que integram a classificação adotada pela CAPES são agregadas em áreas de avaliação, definidas pelo Conselho Superior;

II – cada área de avaliação conta com um representante de área, para a coordenação das atividades de avaliação a ela correspondentes, e um representante-adjunto, para substituição eventual do titular;

III – os representantes de área e seus respectivos adjuntos são designados para mandatos concomitantes de três anos, admitida uma recondução, no caso de período sucessivo, respeitada a exigência de renovação para cada mandato de, no mínimo, dois terços do total de ocupantes da função;

IV – as áreas de avaliação são agregadas em grandes áreas de avaliação e cada uma delas conta com dois representantes e dois adjuntos;

V – os representantes de grande área são designados para mandatos de três anos, cabendo-lhes, nos termos do estatuto e regimento da CAPES, integrar o Conselho Técnico e Científico e o cumprimento de outras atribuições definidas em instrumento próprio;

VI – ocorrendo vacância na função de representante de área ou de grande área, o respectivo adjunto será designado para complementar o mandato, cabendo ao Presidente da CAPES escolher e designar o novo adjunto (CAPES, 2004).

Para que haja indicação, deve-se observar os seguintes critérios:

I – atendimento (...) das seguintes exigências:

- a) Desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa junto a programas de pós-graduação;

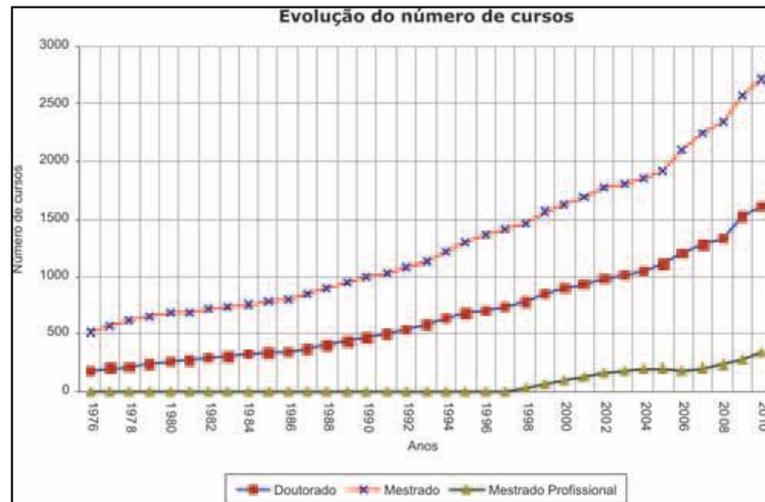
- b) Produção acadêmica caracterizada pela originalidade e densidade científicas;
- c) Competência e autonomia intelectual exigidos para o desempenho da função;
- d) Disponibilidade a prestar essa colaboração à CAPES.

II – garantia, no que diz respeito ao conjunto de indicadores para as diferentes áreas, da distribuição da representação entre instituições e regiões do país;
 III – renovação da participação da comunidade acadêmica junto à CAPES (CAPES, 2004).

Identifica-se a seguir a apresentação das informações referentes à situação atual da pós-graduação brasileira.

A primeira informação trata da evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O Gráfico 1 expõe os cursos recomendados e habilitados ao funcionamento de 1976 até 2010.

Gráfico 1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Percebe-se um comportamento ascendente dos cursos desde o primeiro ano em análise. Verifica-se que em 1976 havia 518 cursos de mestrado e pouco mais de 181 cursos de doutorado. Apesar de que na história da pós-graduação brasileira a evolução tenha sido

sempre progressiva, pode-se afirmar que é partir do início do século XXI que o crescimento adquire uma velocidade maior no aumento do número de cursos.

Várias podem ser as razões para esse comportamento: acessibilidade de toda a população ao ensino no Brasil, aumentando o número de pessoas habilitadas para a pós-graduação; demanda de cursos novos em regiões remotas; maior interesse dos estudantes do ensino superior para o ensino de pós-graduação, por este ser uma forma de acesso à qualidade de vida e estabilidade funcional, entre outros. Posteriormente, a análise das falas dos egressos apresentará essas mesmas razões.

Além disso, o aumento significativo dos programas em nível de Doutorado permite o avanço ainda maior dos programas a partir do início do século XXI. Isso é visível na Tabela 1 abaixo.

Sequencialmente ao Gráfico 1, a Tabela 1 demonstra a porcentagem de crescimento atingida em 2009 com relação ao número de cursos em atividade.

Tabela 1 – Número de cursos em atividade

NÍVEL	1976	2004	2009	Crescimento (%)	
				2009/1976	2009/2004
Mestrado	518	1793	2436	370,3%	35,9%
Doutorado	181	1058	1422	685,6%	34,4%
Total	699	2970	4101	486,7%	38,1%

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Observam-se as seguintes taxas de crescimento comparativamente entre 1976 a 2009 e entre 2004 e 2009, como exposto na Tabela 1. De 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3% no número de cursos de mestrado e 685,6% nos cursos de doutorado.

Se os anos de 2004 e 2009 forem comparados, é possível verificar um crescimento de 35,9% nos cursos de mestrado e 34,4% nos de doutorado. Identifica-se um potencial de crescimento bastante acentuado na oferta de cursos de pós-graduação. Isso poderá ser confirmado posteriormente, durante a análise dos cursos de pós-graduação em relação à sua localização geográfica.

A seguir, a Tabela 2 apresentará o número de cursos em atividade segundo a dependência administrativa, ou seja, se os cursos estão sob responsabilidade do Governo Federal, Governo Estadual, Governo Municipal ou são geridos por instituições privadas.

Tabela 2 – Número de cursos em atividade segundo a dependência administrativa - mestrado

Dependência administrativa	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Estadual	496	626	26,21	27,7	25,7
Federal	996	1360	36,55	55,5	55,8

Municipal	9	15	66,67	0,5	0,6
Particular	292	435	48,97	16,3	17,9
Total	1793	2436	35,86	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Como já se sabe, o Governo Federal detém 55,8% dos cursos de mestrado brasileiros, seguido pela esfera Estadual e, posteriormente, pela privada. No entanto, é possível identificar um crescimento de 48,97% da administração particular de cursos de mestrado, tendo ultrapassado a esfera estadual em praticamente 23 pontos percentuais e a esfera federal em quase 13 pontos. Esse fator pode sinalizar um processo de privatização da oferta dos cursos de mestrado; ou também pode expressar um comportamento de retração do Estado na oferta de mestrados, uma vez que, como será expresso neste texto (Capítulo II), espera-se que até 2020 não haja mais o curso de mestrado no Brasil, ofertado pela esfera federal.

A Tabela 3 apresenta o número de cursos segundo as grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela CAPES e o CNPq e que possuem oferta de cursos de mestrado no Brasil.

Tabela 3 – Número de cursos segundo a grande área – mestrado

Grande área do Conhecimento	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Ciências Agrárias	208	286	37,5	11,6	11,7
Ciências Biológicas	183	213	16,4	9,8	8,7
Ciências da Saúde	331	396	19,6	18,5	16,3
Ciências Exatas e da Terra	194	243	27,3	11,2	10,1
Ciências Humanas	272	382	40,4	15,2	15,6
(Continua)					
(Continuação)					
Ciências Sociais Aplicadas	197	301	52,8	11,0	12,4
Engenharias	208	261	25,5	11,6	10,7
Linguísticas, Letras e Artes	108	147	36,1	6,0	6,0
Multidisciplinar	92	207	125,0	5,1	8,5
Total	1793	2436	35,9	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Constata-se que houve crescimento de cursos de mestrado em todas as áreas do conhecimento entre 2004 e 2009. No entanto, é possível identificar uma evolução maior em algumas áreas do que outras. Por exemplo, as Ciências Agrárias, Humanas, Sociais Aplicadas e o Mestrado Multidisciplinar.

Sguissardi em 2008 já apontava esse crescimento na quantidade de cursos de pós-graduação exatamente nas áreas descritas acima. Segundo ele (2008, p. 140), esse crescimento se deve ao fato de que essas áreas demandam custos menores de investimentos em infraestrutura e podem utilizar o corpo docente existente na instituição, criando cursos menos onerosos para as universidades.

As Ciências Humanas, área onde se insere a Educação, é uma área que pode ser considerada de massa, pois recebe o maior número de matriculados de todos os programas.

Observa-se, ainda, um crescimento significativo do Mestrado Interdisciplinar brasileiro. Enquanto, nas outras áreas, o curso cresce, em média, 30 a 35%, esta área tem um crescimento de 125%. A noção de multidisciplinaridade dos mestrados está relacionada à necessidade de se estabelecer discussões entre áreas que, de acordo com esses mesmos cursos, não ocorrem nos cursos tradicionais.

A Tabela 4 denota o número de cursos de doutorado segundo a dependência administrativa.

Tabela 4 – Número de cursos segundo a dependência administrativa – doutorado

Dependência administrativa	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Estadual	368	434	17,9	34,8	30,5
Federal	590	814	38,0	55,8	57,2
Municipal	-	2		0,0	0,1
Particular	100	172	72,0	9,5	12,1
Total	1058	1422	34,4	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

O comportamento observado com relação aos cursos de mestrado (Tabela 2) também pode ser verificado na Tabela 4. Há um crescimento evidente da oferta de cursos de doutorado entre 2004 e 2009. No entanto, o crescimento dos cursos sob responsabilidade privada aumentou significativamente (72%). Essa observação pode ser respaldada, hipoteticamente, pela necessidade de formação do corpo docente de alto nível para atuarem nas instituições privadas, pois é exigência cada vez mais premente nas avaliações do Ministério da Educação. Mas, como não há vagas suficientes para toda a demanda, as próprias instituições buscam essa formação.

Outro fator preponderante é a lucratividade desses cursos. É como se as IES privadas vislumbrassem um nicho de mercado a ser explorado. Porém, isso pode evidenciar também uma privatização do nível de pós-graduação e, ainda, uma incongruência do Estado, uma vez que se irá extinguir o mestrado, dever-se-ia, ao menos, fazer evoluir os cursos de doutorado do país, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

A Tabela 5 apresenta o número de cursos de doutorado segundo as grandes áreas de conhecimento.

Tabela 5 – Número de cursos segundo a grande área – doutorado

Grande área do Conhecimento	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens
-----------------------------	------	------	-----------------	--------------

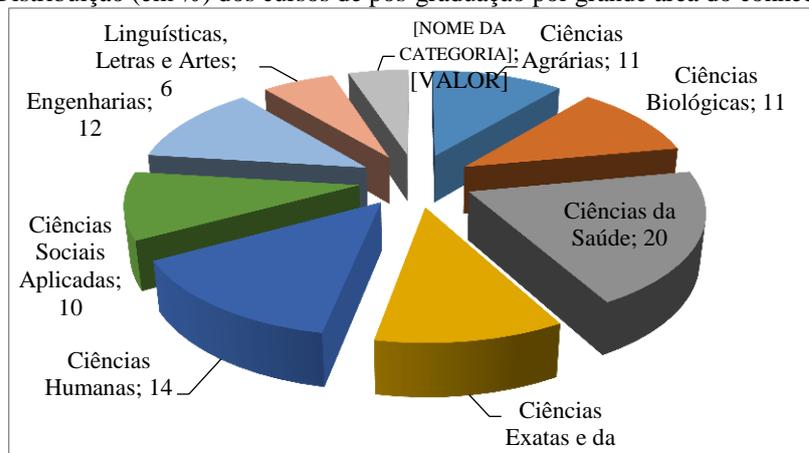
				2004	2009
Ciências Agrárias	131	180	37,4	12,4	12,7
Ciências Biológicas	142	168	18,3	13,4	11,3
Ciências da Saúde	229	289	26,2	21,6	20,3
Ciências Exatas e da Terra	121	150	24,0	11,5	11,0
Ciências Humanas	144	201	39,6	13,6	14,1
Ciências Sociais Aplicadas	84	119	41,7	7,9	8,4
Engenharias	114	141	23,7	10,8	9,9
Linguísticas, Letras e Artes	60	78	30,0	5,7	5,5
Multidisciplinar	33	96	190,9	3,1	6,8
Total	1058	1422	34,4	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Com relação às grandes áreas de conhecimento, observa-se um crescimento de 34,4% na oferta de cursos de doutorado. As áreas mais relevantes na influência dessa evolução são as mesmas já listadas anteriormente na Tabela 3: Ciências Agrárias, Humanas, Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. Provavelmente, o fator produtor desse efeito seja o mesmo já expresso por Sguissardi (2008), isto é, o baixo custo de gestão desses cursos.

O Gráfico 2 e o Gráfico 3 expressam a distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento em 2004 e 2009, respectivamente.

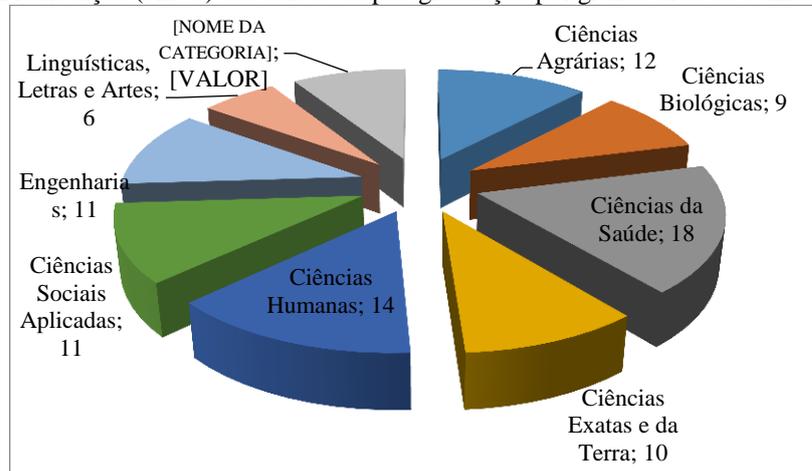
Gráfico 2 – Distribuição (em %) dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento – 2004



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Observa-se que, em 2004, as Ciências da Saúde detêm o maior número de cursos de pós-graduação por área de conhecimento, seguida das Ciências Humanas (com 14) e das Engenharias (com 12).

Gráfico 3 – Distribuição (em %) dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento – 2009



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

A distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento sofreu uma ligeira alteração de 2004 para 2009. O maior crescimento pode ser verificado na área Multidisciplinar, que passou de 6% em 2004 para 9% em 2009. Observa-se uma retração nas áreas de Engenharia, Ciências Biológicas, Exatas e da Terra e da Saúde. Essa retração pode corroborar o argumento de Sguissardi (2008), tendo em vista o custo infraestrutural dessas áreas ser muito maior do que naquelas que apresentaram crescimento.

A Tabela 6 evidencia o número de cursos segundo a grande área de conhecimento, reunindo o mestrado acadêmico, o mestrado profissional e o doutorado.

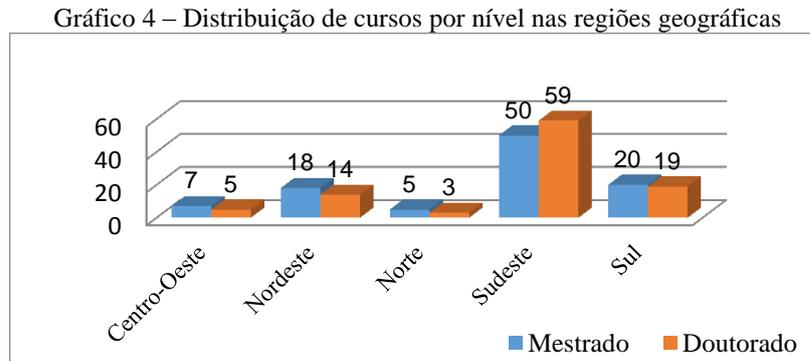
Tabela 6 – Número de cursos segundo a grande área – mestrado, mestrado profissional e doutorado

Grande área do Conhecimento	Nº de cursos		Crescimento (%)	Porcentagens	
	2004	2009		2004	2009
Ciências Agrárias	340	478	40,6	11,4	11,7
Ciências Biológicas	331	390	17,8	11,2	9,2
Ciências da Saúde	583	725	24,4	19,6	17,7
Ciências Exatas e da Terra	322	403	25,2	10,8	10,2
Ciências Humanas	421	588	39,7	14,2	14,3
Ciências Sociais Aplicadas	311	463	48,9	10,5	11,3
Engenharias	342	447	30,7	11,5	10,9
Linguísticas, Letras e Artes	168	225	33,9	5,7	5,5
Multidisciplinar	152	382	151,3	5,1	9,3
Total	2970	4101	38,1	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

O processo de expansão da pós-graduação brasileira é bastante nítido (38,1%), como observado na Tabela 6. No entanto, a maior concentração numérica de cursos ainda se encontra na área da Saúde, com 725 cursos.

O Gráfico 4 demonstra a distribuição de cursos por nível nas regiões geográficas brasileiras.



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Como já se sabe, o Sudeste concentra o maior número de cursos de mestrado e doutorado no país. A distribuição regional de cursos sofre decréscimo respectivamente nas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, o que denota uma grande assimetria regional.

Consecutivamente, as Tabelas 7 e 8 apresentam a distribuição regional de cursos de mestrado e doutorado, na devida ordem.

Tabela 7 – Distribuição regional dos cursos de mestrado

Região	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Sudeste	973	1211	24,5	54,3	49,7
Sul	357	494	38,4	19,9	20,3
Nordeste	285	442	55,1	15,9	18,1
Centro-Oeste	113	177	56,6	6,3	7,3
Norte	65	112	72,3	3,6	4,6
Total	1793	2435	36,6	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Apesar de a região Sudeste concentrar o maior número de cursos disparadamente em relação às demais regiões, é possível verificar um crescimento destacável nas regiões Norte (72,3%), Centro-Oeste (56,6%) e Nordeste (55,1%).

No entanto, esse crescimento não pode ser analisado isoladamente, tendo em vista que o crescimento da região Norte, por exemplo, de 65 cursos para 112, denotam essa evolução acentuada, mas também equivale a menos de 10% dos cursos ofertados na região Sudeste.

Tabela 8 – Distribuição regional dos cursos de doutorado

Região	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens
--------	------	------	-----------------	--------------

				2004	2009
Sudeste	691	845	22,3	65,3	59,4
Sul	186	269	44,6	17,6	18,9
Nordeste	113	193	70,8	10,7	13,6
Centro-Oeste	47	77	63,8	4,4	5,4
Norte	21	38	81,0	2,0	2,7
Total	1058	1422	34,4	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Esse comportamento fica ainda mais evidente quando se verifica a oferta de cursos de doutorado distribuídos pelas regiões nacionais. A quantidade de cursos estabelecidos na região Norte equivale a 4% dos cursos da região Sudeste.

Na próxima tabela (Tabela 9), serão apresentados os dados referentes ao número de programas de pós-graduação no Brasil por 100 mil habitantes.

Tabela 9 – Número de programas de pós-graduação no Brasil por 100 mil habitantes

Unidade Federativa	Programas	População em milhões (2007)	Programas/100 mil
Acre	5	0,66	0,8
Alagoas	20	3,04	0,7
Amazonas	45	3,22	1,4
Amapá	3	0,59	0,5
Bahia	112	14,08	0,8
Ceará	78	8,19	1,0
Distrito Federal	82	2,46	3,3
Espírito Santo	44	3,35	1,3
Goiás	57	5,56	1,0
Maranhão	18	6,12	0,3
Minas Gerais	273	19,27	1,4
Mato Grosso do Sul	33	2,27	1,5
Mato Grosso	23	2,85	0,8
Pará	51	7,07	0,7
Paraíba	63	3,64	1,7
Pernambuco	109	8,49	1,3
Piauí	19	3,03	0,6
Paraná	183	10,28	1,8
Rio de Janeiro	344	15,42	2,2
Rio Grande do Norte	52	3,01	1,7
Rondônia	6	1,45	0,4
Roraima	4	0,40	1,0
(Continua)			
(Continuação)			
Rio Grande do Sul	252	10,58	2,4
Santa Catarina	112	5,87	1,9
Sergipe	21	1,94	1,1
São Paulo	703	39,83	1,8
Tocantins	7	1,24	0,6
Total	2719	183,99	1,6

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Para se atingir a proporção de programas de pós-graduação por 100 mil habitantes, o cálculo é feito da seguinte forma:

(nº de PPGs/população em milhões).100 mil

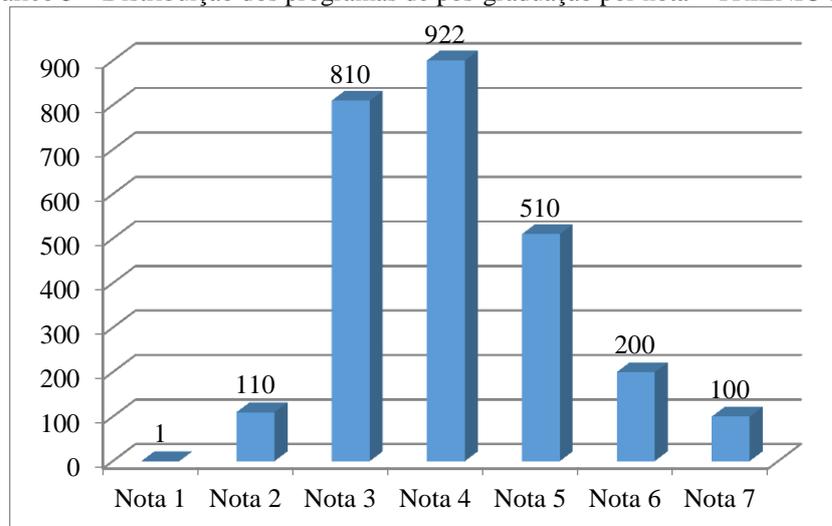
Onde:

A proporção de programas de pós-graduação a cada 100 mil habitantes no Estado é dada pelo quociente do número de programas de pós-graduação pela população daquele Estado em milhões, multiplicado por 100 mil habitantes.

A distribuição do número de programas de pós-graduação por 100 mil habitantes na Tabela 9 mostra que, proporcionalmente, o Distrito Federal apresenta a maior relação (3,3/100 mil habitantes), enquanto o Maranhão tem o menor índice (0,3/100 mil habitantes). O maior número de programas (702) está no Estado de São Paulo, onde também há a maior concentração populacional (39,83 milhões). Essa grande quantidade de pessoas impõe que o índice caia para 1,8 programas a cada 100 mil habitantes.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição dos programas de pós-graduação por nota, dentro do triênio de avaliação 2010, que considera os anos de 2008, 2009 e 2010.

Gráfico 5 – Distribuição dos programas de pós-graduação por nota – TRIÊNIO 2010

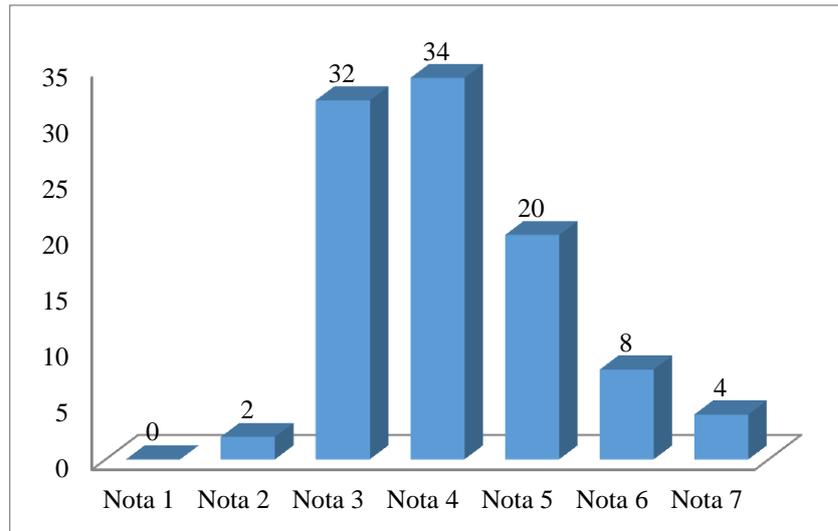


Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Observa-se uma concentração dos programas de pós-graduação com nota 4, seguidos daqueles com nota 3, posteriormente verifica-se os programas com nota 5, nota 2 e nota 7. Há apenas um programa com nota 1.

O Gráfico 6 traz informações estatísticas sobre a distribuição dos programas de pós-graduação expressos em porcentagens.

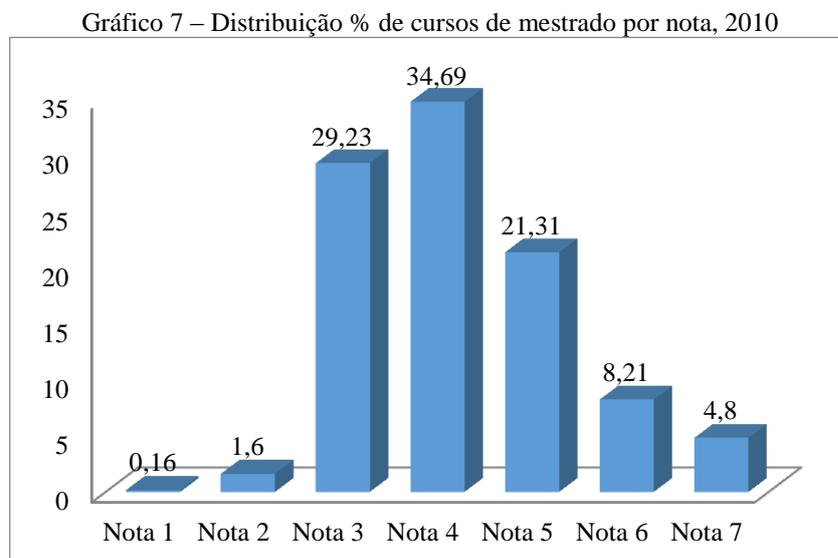
Gráfico 6 – Distribuição % dos programas de pós-graduação por nota – TRIÊNIO 2010



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

É possível perceber que as notas 3 e 4 concentram a maior quantidade de programas de pós-graduação. Se a CAPES pretende que haja qualidade nos processos de formação de recursos humanos de alto nível, esse gráfico representa uma contrariedade a essa pretensão, pois essas notas revelam programas que se encontram apenas na média em termos dos parâmetros avaliativos da CAPES. No entanto, através da leitura das documentações e dos planos de pós-graduação, há uma intenção de se atingir uma curva normal de qualidade dos programas, ou seja, que sua maioria esteja entre as notas 3, 4 e 5, e menos programas nas notas 1, 2 e 7.

O Gráfico 7 mostra a distribuição em porcentagem de cursos de mestrado por nota no triênio 2010.

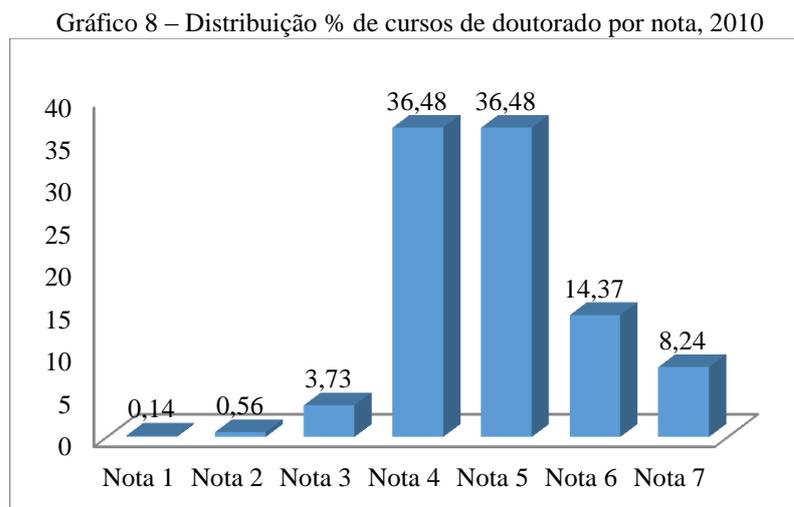


Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

A tendência se mantém semelhante, verificando-se que a distribuição dos cursos por nota no mestrado mantém a quantidade maior entre as notas 3 e 4.

No entanto, esse fato sofre uma ligeira mudança no tocante aos cursos de doutorado, onde há um empate entre as notas 4 e 5 e uma grande diferença entre essas notas e as demais.

Isso fica demonstrado no Gráfico 8:



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Há que se afirmar que, comparativamente, perante a avaliação da CAPES, os cursos de doutorado estão em um patamar qualitativo mais alto do que os cursos de mestrado.

A Tabela 10 denota a quantidade de alunos de mestrado distribuídos no Brasil.

Tabela 10 – Discentes de mestrado acadêmico distribuídos no Brasil

Unidade Federativa	Matriculados
Acre	142
Alagoas	692
Amazonas	1067
Amapá	111
Bahia	2972
Ceará	2265
Distrito Federal	2842
Espírito Santo	1210
Goiás	1859
Maranhão	538
Minas Gerais	8985
Mato Grosso do Sul	951
Mato Grosso	723
Pará	1987
Paraíba	2182
Pernambuco	2287
Piauí	485

Paraná	5893
Rio de Janeiro	11284
Rio Grande do Norte	1788
Rondônia	199
Roraima	71
Rio Grande do Sul	8823
Santa Catarina	4004
Sergipe	683
São Paulo	27756
Tocantins	160
Total	93059

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Os discentes de mestrado estão distribuídos regionalmente conforme a Tabela 10, na qual se observa que a maior concentração localiza-se nos Estados de Rio de Janeiro e São Paulo, seguidos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O número mais reduzido de mestrandos encontra-se em Roraima, com 71 discentes.

A Tabela 11 demonstra a concentração estadual de alunos de doutorado no Brasil.

Tabela 11 – Discentes de doutorado distribuídos no Brasil

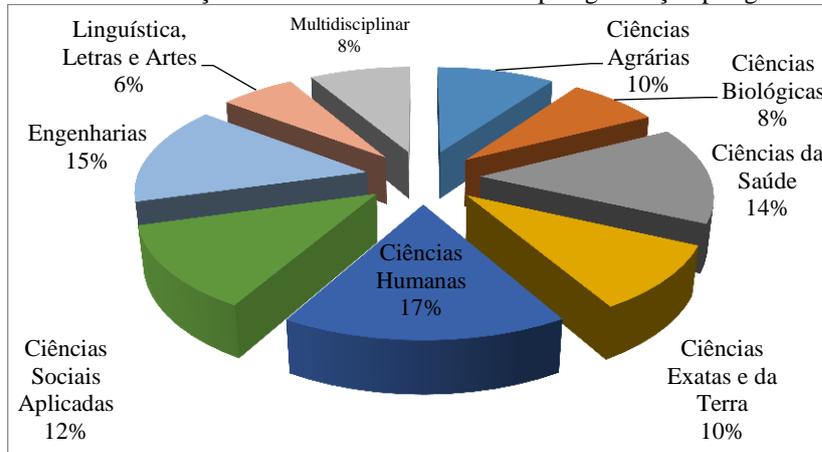
Unidade Federativa	Matriculados
Acre	0
Alagoas	115
Amazonas	351
Amapá	12
Bahia	1492
Ceará	1444
Distrito Federal	1779
Espírito Santo	250
Goiás	590
Maranhão	46
Minas Gerais	5285
Mato Grosso do Sul	184
(Continua)	
(Continuação)	
Mato Grosso	50
Pará	745
Paraíba	1214
Pernambuco	2184
Piauí	37
Paraná	2251
Rio de Janeiro	8743
Rio Grande do Norte	909
Rondônia	22
Roraima	0
Rio Grande do Sul	5140
Santa Catarina	2043
Sergipe	138
São Paulo	22892
Tocantins	7
Total	57923

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Os discentes de doutorado estão dispostos regionalmente como exposto na Tabela 11. Assim como ocorre com os mestrandos, os doutorandos estão concentrados nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. De acordo com a Tabela 11, o Acre não tem sequer um doutorando, pelo menos até 2009. Tal aspecto pode não significar a inexistência de alunos acreanos na pós-graduação, mas a ausência de programas no referido estado, visto que não há como saber se não há acreanos distribuídos em outras unidades federativas realizando estudos em pós-graduação.

O Gráfico 9 mostra a distribuição total de matriculados na pós-graduação por grande área.

Gráfico 9 – Distribuição de total de matriculados na pós-graduação por grande área

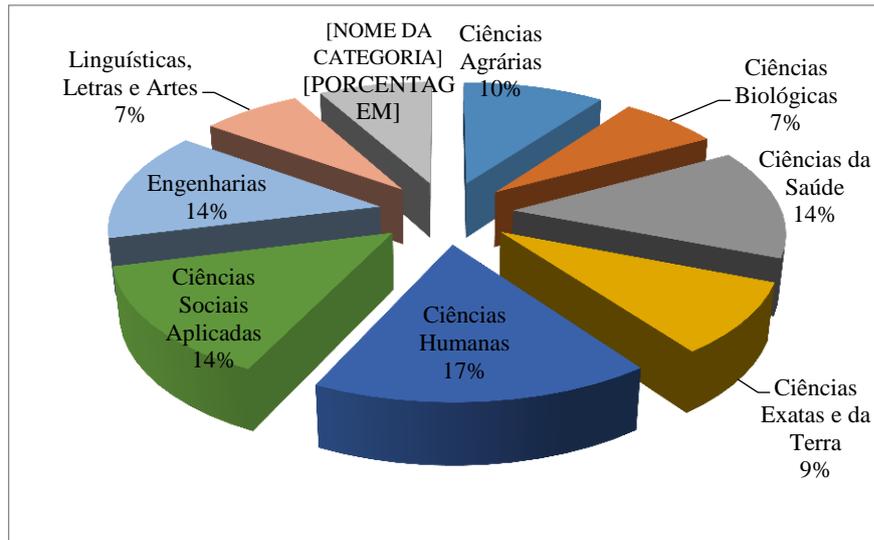


Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

A maior concentração de discentes, em relação às áreas do conhecimento, está nas Ciências Humanas (17%), Engenharia (15%) e Ciências da Saúde (14%). A menor concentração encontra-se em Linguística, Letras e Artes (6%).

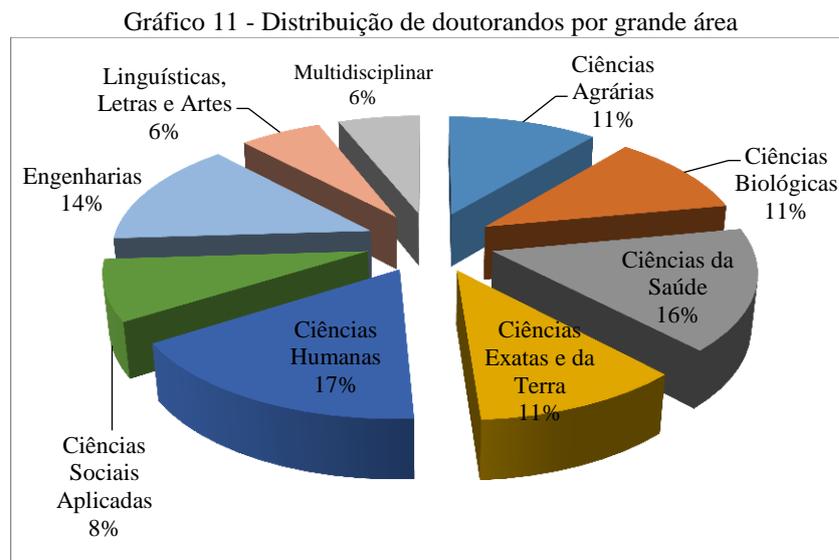
Os Gráficos 10 e 11 demonstram essa mesma distribuição com os dados de discentes brasileiros de pós-graduação distribuídos nos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente.

Gráfico 10 – Distribuição de mestrandos por grande área



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Os resultados visualizados no Gráfico 9 também são identificados no Gráfico 10, em que a maior concentração de mestrandos encontra-se nas Ciências Humanas.

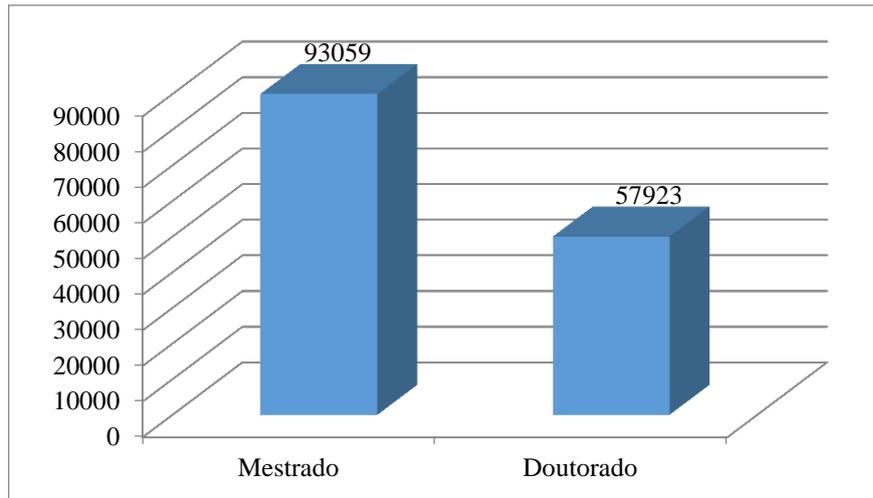


Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

O mesmo ocorre no Gráfico 11: as Ciências Humanas concentram o maior número de discentes. Há uma mudança de ordem quantitativa nas outras áreas, principalmente nas Ciências Sociais Aplicadas (14% no mestrado para 8% no doutorado) e nas Ciências Biológicas (7% no mestrado para 11% no doutorado).

O Gráfico 12 apresenta a distribuição de discentes nos cursos de pós-graduação no Brasil.

Gráfico 12 – Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Pode-se observar que os discentes brasileiros de pós-graduação são majoritariamente mestrandos. O número de doutorandos equivale a 62,2% do número de mestrandos.

A Tabela 12 expressa o número de alunos titulados, matriculados e novos desde 1987 até 2009 no mestrado.

Tabela 12 – Número de alunos titulados, matriculados e novos (1987-2009) – mestrado

Ano	Matriculados	Novos	Titulados
1987	31717	9499	3665
1988	34045	11707	3952
1989	35338	11628	4724
1990	40521	12969	5735
1991	40953	12625	6809
1992	41625	12628	7433
1993	42621	13654	7604
1994	45860	15948	7727
1995	48905	17702	9234
1996	45622	16457	10499
1997	47788	17570	11922
1998	50816	19815	12681
1999	56182	23340	15324
2000	61735	27465	18132
2001	62353	26394	19670
2002	63990	29410	23455
2003	66959	32876	25996
2004	69401	34271	24894
2005	73980	36044	28675
2006	79111	38948	29761
2007	84358	41403	30569
2008	88250	42803	33378
2009	93095	46004	35698

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Nessa sequência temporal observa-se um crescimento absoluto da ordem de 194% para o número de matriculados, de 384% para novos alunos e de 874% para os titulados na

correlação entre 1987 até 2009. Nesses 22 anos, houve um crescimento bastante considerável na quantidade de discentes na pós-graduação.

A Tabela 13 expõe o número de alunos titulados, matriculados e novos no período entre 1987 e 2009 no curso de doutorado.

Tabela 13 – Número de alunos titulados, matriculados e novos (1987-2009) – doutorado

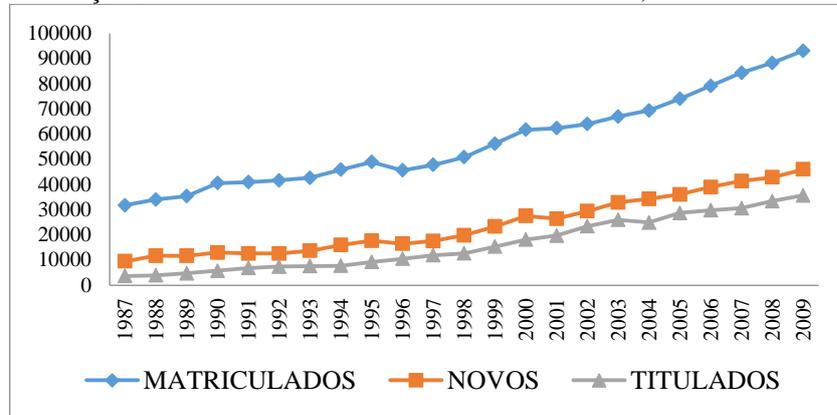
Ano	Matriculados	Novos	Titulados
1987	8366	1796	864
1988	8842	2070	917
1989	10070	2382	1006
1990	11940	2933	1204
1991	13140	3500	1365
1992	14733	3561	1529
1993	16651	4140	1667
1994	18788	4887	1899
1995	21121	5334	2277
1996	22198	5159	2985
1997	24528	6199	3620
1998	26826	6744	3949
1999	29998	7903	4853
2000	33004	8444	5335
2001	35134	9101	6040
2002	37728	9935	6894
2003	40213	11343	8094
2004	41312	9639	8109
2005	43958	9784	8991
2006	46572	10559	9366
2007	49668	11214	9919
2008	52761	12854	10718
2009	57923	14155	11368

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

O número de alunos matriculados cresceu de 8366 para 57923 no período acima expresso, ao passo que o número de alunos novos evoluiu de 1796 para 14155 e o de titulados de 864 para 11368. O crescimento percentual de alunos matriculados no período foi de mais de 500%, o de alunos novos atingiu aproximadamente 700% e o de titulados alcançou os 1200%. Proporcionalmente, o curso de doutorado ultrapassou o mestrado em termos de quantidade de discentes. Isso pode corroborar o norteamento para um investimento mais expressivo no doutorado do que no mestrado, além de um aumento na demanda por cursos nesse nível.

O Gráfico 13 expressa a evolução do número de mestrandos matriculados, novos e titulados.

Gráfico 13 – Evolução do número de alunos de mestrado matriculados, novos e titulados (1987-2009)

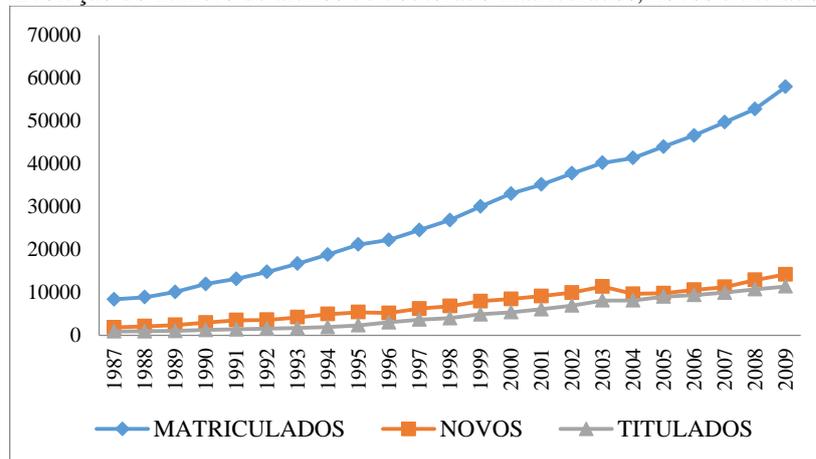


Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

As curvas evolutivas do número de mestrandos apresentam, apesar do crescimento já expresso na Tabela 12, uma diferença substancial entre acadêmicos ingressantes e concluintes.

O Gráfico 14 apresenta a mesma análise para os doutorandos.

Gráfico 14 – Evolução do número de alunos de doutorado matriculados, novos e titulados (1987-2009)



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

É possível observar que a ocorrência no mestrado é a mesma no doutorado, em que o número de matriculados e titulados é muito diferente. Isso pode denotar abandono ou desligamento do curso. Ainda, há que se verificar a proporcionalidade entre os alunos matriculados e esses mesmos alunos com relação ao prazo de titulação de acordo com a avaliação da CAPES.

O Quadro 1 expressa o número de titulados no mestrado e no doutorado por 100 mil habitantes entre 2006 e 2009.

Quadro 1 - Número de titulados no mestrado e no doutorado por 100 mil habitantes

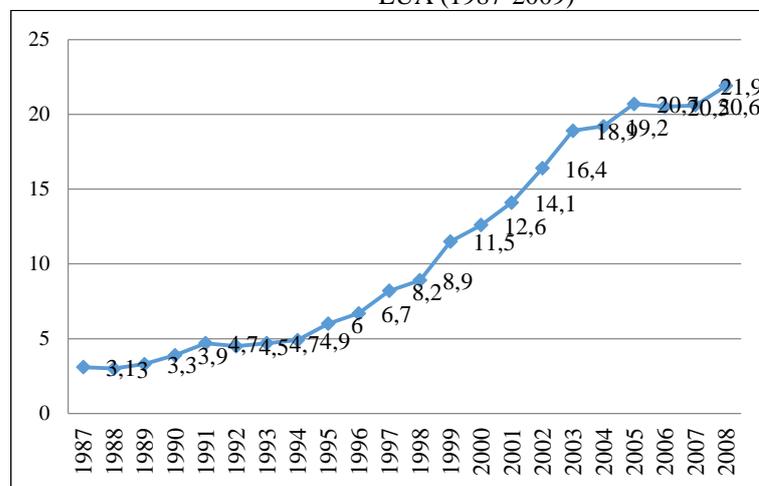
Nível	Descrição	2006	2007	2008	2009
Mestrado	Nº de titulados	29761	30569	33378	35698
	População (em milhões)	186	188	190	191
	Titulados/100 mil hab.	16,04	16,29	17,60	18,64
Doutorado	Nº de titulados	9919	9919	10718	11368
	População (em milhões)	188	188	190	191
	Titulados/100 mil hab.	5,29	5,29	5,65	5,94

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

A proporcionalidade no número de titulados mestres em relação ao número de titulados doutores por 100 mil habitantes mantém a tendência demonstrada nas análises anteriores. Claramente, o número de mestres é bem maior que o número de doutores e isso se reflete na relação desses titulados inseridos na população brasileira.

O Gráfico 15 mostra a proporção representada pelo número de doutores titulados no Brasil em comparação ao de titulados nos Estados Unidos entre os anos de 1987 e 2009.

Gráfico 15 – Proporção representada pelo número de doutores titulados no Brasil em relação ao de titulados nos EUA (1987-2009)

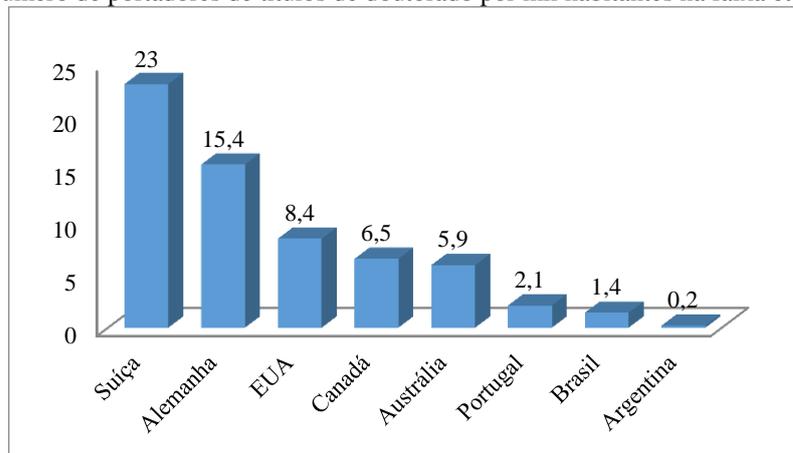


Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Esse gráfico (Gráfico 15) apresenta uma proporção bastante contundente, pois enquanto no Brasil havia em 1987 um doutor para cada 3,1 doutores nos Estados Unidos, essa diferença aumentou em 2009 para 21,9 doutores estadunidenses para cada doutor brasileiro.

O Gráfico 16 expressa o número de doutores por mil habitantes entre 25 e 64 anos na Suíça, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Portugal, Brasil e Argentina.

Gráfico 16 – Número de portadores de títulos de doutorado por mil habitantes na faixa etária entre 25 e 64

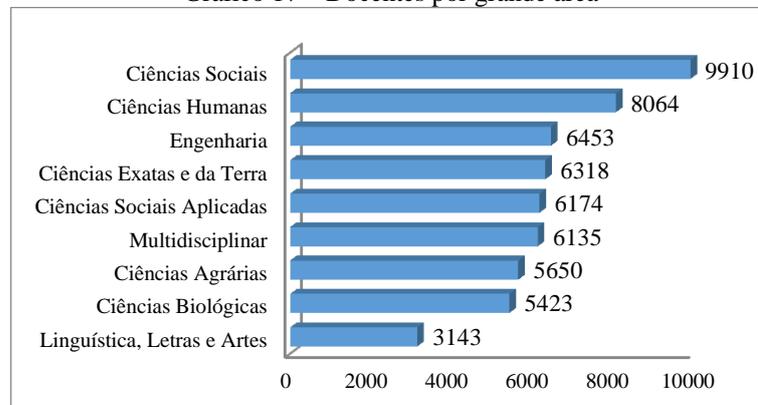


Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

A quantidade de doutores brasileiros está significativamente abaixo (16 vezes em relação à Suíça, por exemplo) de outros países, ficando acima apenas da Argentina, cuja quantidade de doutores é inexpressiva.

O Gráfico 17 expõe a quantidade de docentes de pós-graduação distribuídos nas grandes áreas do conhecimento.

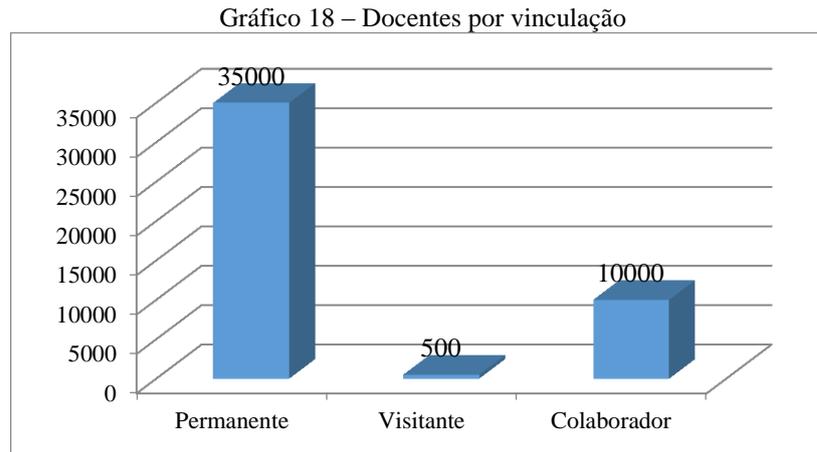
Gráfico 17 – Docentes por grande área



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

O Gráfico 17 permite verificar que as Ciências Sociais e as Ciências Humanas são as áreas que mais concentram professores de pós-graduação. Sabe-se que os primeiros cursos de pós-graduação que se disseminaram pelo país foram na área das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, esse pode ser o fator preponderante para o número tão alto de professores nessas áreas.

O Gráfico 18 expressa a quantidade de docentes por vinculação nas instituições de ensino superior.



Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Observa-se uma relação de quatro para um entre o quadro permanente e colaborador. De acordo com o VI PNPG, existe uma tendência de as agências ampliarem a utilização de docentes visitantes a fim de reduzir custos com recursos humanos, como demonstrarei no Capítulo III.

A Tabela 14 apresenta a relação entre a quantidade de docentes por 100 mil habitantes.

Tabela 14 – Docentes por 100 mil habitantes

Unidade Federativa	Docentes	População em milhões (2009)	Programas/100 mil
Acre	79	0,69	11,43
Alagoas	370	3,16	11,72
Amazonas	872	3,39	25,7
Amapá	58	0,63	9,26
Bahia	2373	14,64	16,21
Ceará	1530	8,55	17,9
Distrito Federal	1711	2,61	65,63
Espírito Santo	709	3,49	20,33
Goiás	1034	5,93	17,45
Maranhão	335	6,37	5,26
Minas Gerais	5211	20,3	26,01
Mato Grosso do Sul	578	2,36	24,49
Mato Grosso	425	3	14,16
Pará	1006	7,43	13,54
Paraíba	1282	3,77	34,01
Pernambuco	2067	8,81	23,46
Piauí	304	3,15	9,67
Paraná	3320	10,69	31,07
Rio de Janeiro	7964	16,01	49,74
Rio Grande do Norte	1015	3,14	32,35
Rondônia	104	1,5	6,92

(Continua)

(Continuação)

Roraima	64	0,42	15,18
Rio Grande do Sul	4851	10,91	44,45
Santa Catarina	2080	6,12	33,99
Sergipe	409	2,02	20,25
São Paulo	17403	41,38	42,05
Tocantins	116	1,29	8,98
Total	57270	191,76	29,91

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Ao se observar os dados da Tabela 14, evidencia-se que o Distrito Federal e os Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo concentram o maior número de docentes para cada 100 mil habitantes. Essa característica é corolário do que já foi evidenciado anteriormente, quando se identificou a concentração dos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, de discentes e docentes nas regiões Sul e Sudeste.

A Tabela 15 expressa o número de docentes na pós-graduação e alunos matriculados.

Tabela 15 – Número de docentes na pós-graduação e alunos matriculados

Ano	Alunos matriculados em dezembro				Relação (ED/Do)
	Docentes (Doc)	Mestrado (M)	Doutorado (Dou)	Equivalente Doutor (ED=M+Dou/3)	
1987	13349	31717	8366	18938,33	1,42
1988	15374	34045	8842	20190,33	1,31
1989	16323	35338	10070	21849,33	1,34
1990	17542	40521	11940	25447	1,45
1991	17726	40953	13140	26791	1,51
1992	18405	41625	14733	28608	1,55
1993	19044	42621	16651	30858	1,62
1994	20243	45860	18788	34074,67	1,68
1995	21247	48905	21121	37422,67	1,76
1996	23644	45622	22198	37405,33	1,58
1997	25354	47788	24528	40457,33	1,60
1998	27010	50816	26828	43766,67	1,62
1999	28824	56182	29998	48725,33	1,69
2000	30005	61735	33004	53582,33	1,79
2001	30604	62353	35134	55918,33	1,83
2002	33011	63990	37728	59058	1,79
2003	35474	66959	40213	62532,67	1,76
2004	40981	69401	41313	64446,67	1,57
2005	43359	73980	43958	68618	1,58
2006	47602	79111	46572	72942,33	1,53
2007	50597	84358	49668	77787,33	1,54
2008	53611	88250	52761	82177,67	1,53
2009	57270	93059	57923	88942,67	1,55

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

A Tabela 15 evidencia um aumento de 43921 docentes de pós-graduação. Esse número pode ser vultoso se analisado isoladamente, no entanto, percebe-se na coluna “Relação” que a relação entre o equivalente doutor por docente, praticamente, não se modificou.

A Tabela 16 mostra o número de cursos de pós-graduação em uma evolução entre os anos de 1976 e 2010.

Tabela 16 - Número de cursos de pós-graduação (1976-2010)

Ano	Doutorado	Mestrado	Total
1976	181	518	699
1977	197	567	764
1978	213	616	829
1979	235	653	888
1980	260	680	940
1981	270	695	965
1982	285	713	998
1983	301	735	1036
1984	321	755	1076
1985	332	784	1116
1986	347	808	1155
1987	373	843	1216
1988	405	908	1313
1989	439	951	1390
1990	469	993	1462
1991	507	1031	1538
1992	537	1083	1620
1993	585	1131	1716
1994	637	1220	1857
1995	682	1289	1971
1996	707	1348	2055
1997	739	1408	2147
1998	779	1463	2242
1999	846	1563	2409
2000	903	1620	2523
2001	940	1689	2629
2002	984	1758	2742
2003	1015	1796	2811
2004	1048	1855	2903
2005	1099	1923	3022
2006	1195	2096	3291
2007	1269	2242	3511
2008	1327	2337	3664
2009	1532	2587	4119
2010	1630	2771	4401

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Em 1976, havia 181 cursos de doutorado e 518 de mestrado. Já em 1988, início oficial o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, havia 405 cursos de doutorado e 908 de mestrado. Em 2010, os cursos de doutorado e de mestrado totalizam 1630 e 2771, respectivamente.

Entre 1976 e 2010, o doutorado obteve um crescimento de 900,5% enquanto o mestrado alcançou a progressão de 534,9%. No entanto, ao serem comparados esses dados com aqueles que organizam os cursos regionalmente no país, observa-se que esse crescimento, embora expressivo, é localizado em algumas regiões brasileiras em detrimento de outras.

Em resumo, esses dados possibilitam traçar algumas características da pós-graduação brasileira:

- I. Considerável aumento dimensional dos cursos, principalmente no fim do século XX e início do século XXI;
- II. Concentração da responsabilidade de gestão na esfera federal;
- III. Concentração dos cursos nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Multidisciplinar;
- IV. Considerável crescimento dos cursos privados;
- V. Concentração dos cursos nas regiões Sul e Sudeste do país;
- VI. Relação de 1,6 programas para cada 100 mil habitantes;
- VII. Maioria dos programas de pós-graduação com nota 4 (de 1 a 7). Sendo que os mestrados concentram-se na nota 4 e os doutorados nas notas 4 e 5;
- VIII. Discentes concentrados nas áreas de Ciências Humanas, Engenharia e Ciências Sociais;
- IX. No mestrado há 93059 alunos;
- X. No doutorado há 57923 alunos;
- XI. Grande diferença entre o número de discentes matriculados e titulados, sendo que uma parte considerável dos matriculados não é titulada;
- XII. Grande diferença entre a quantidade de doutores no Brasil em relação com outros países (Suíça, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Portugal);
- XIII. Docentes concentrados nas Ciências Sociais, Ciências Humanas e Engenharias;
- XIV. Docentes vinculados permanentemente na instituição.

Essas configurações essenciais da Pós-Graduação brasileira denotam suas principais características. Um início mimético de instituições europeias e estadunidenses e uma política de autonomia vigiada corroboram a afirmação de que o Estado controla as produções científicas de acordo com os interesses do capital.

No caso da Pós-Graduação em Educação, vê-se a massificação dos programas e a concentração em áreas geográficas do sul e do sudeste.

Assim, este capítulo teve por objetivo expor o contexto da Pós-Graduação e das políticas públicas relacionadas a ela no Brasil, a fim de responder ao questionamento de qual seria a configuração essencial da Pós-Graduação brasileira, além de identificar suas condições de surgimento e estruturação no contexto das políticas públicas no Brasil. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que a Pós-Graduação está inserida em inter-relação das circunstâncias somadas à propositura das políticas públicas legitimadoras do Estado capitalista, ao mesmo tempo em que podem ser resultantes de importantes conquistas advindas da luta de classes. Assim, o texto construiu o contexto socioeconômico-político e social em que se localizam os programas de pós-graduação brasileiros, fazendo, inclusive, uma breve análise de dados que delimitam o objeto em questão.

Destarte, passa-se ao segundo Capítulo que apresenta uma análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).

CAPÍTULO II

ALGUMAS PEDRAS JOGADAS: PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PPGE/UFMT

Como exposto anteriormente, a pós-graduação foi institucionalizada legalmente em 1964, visando à formação qualificada de professores, pesquisadores e técnicos para atender à expansão do ensino superior e da pesquisa elevando seu nível de qualidade, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965). No entanto, essa institucionalização pela via legal apenas não foi suficiente para dar cabo à expansão espontânea e considerada desorganizada pelo Estado. Vale lembrar que as universidades já tinham propostas de programas, mas o Estado é que regulou seu funcionamento. Assim, julgou-se necessária a implementação de outras medidas políticas que concretizassem o objetivo de instauração e organização da pós-graduação pelo país, inclusive, tentando abarcar as demandas regionais, o que, como se verá adiante, não ocorreu.

Nesse período (anos 1960), o país era comandado por uma ditadura militar que detinha a organização sociopolítica brasileira e mirava a consolidação do capitalismo via um modelo de desenvolvimento marcado pela dependência às nações centrais. Tendo esse marco histórico como pressuposto, localiza-se a pós-graduação como parte da política desenvolvimentista da época, preconizada pela expansão do ensino superior a fim de formar capital humano suficiente para o processo de modernização do país.

Ressalta-se o caráter um tanto contraditório desse planejamento. Enquanto, historicamente sabe-se que houve um dismantelamento das universidades latino-americanas atacadas pelos seus respectivos regimes militares, no Brasil ocorreu o inverso. O volume de investimentos destinados à Educação Superior localiza-se entre os maiores da história brasileira (TRINDADE, 2003, p. 162). Instituiu-se o neoliberalismo dentro das universidades, desde o estabelecimento do controle e avaliação dos processos internos até as justificações em

nome da eficiência, eficácia e produtividade inseridas no espírito do Estado controlador e avaliador.

Assim, a partir da década de 1970, vários instrumentos legais foram instituídos objetivando o aumento da capacidade formativa da pós-graduação. O primeiro desses instrumentos foi o Decreto n. 67.348/70, que instituiu o Programa Intensivo de Pós-Graduação, cuja consequência só será verificada em 1973, com a criação de um grupo de trabalho responsável por propor definições iniciais para esse nível de ensino. Por meio do Decreto n. 73.411, de 04 de janeiro de 1974, cria-se o Conselho Nacional de Pós-Graduação, responsável por formular a política de pós-graduação e sua execução, atuando como órgão interministerial.

Vale destacar que, nessa época, a CAPES já atingia aproximadamente 24 anos de existência, mas com uma atuação mais voltada para a concessão de bolsas nacionais e internacionais para estudantes de pós-graduação, operando como uma Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (antiga designação). Criada pelo Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951, com o intuito de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (CAPES, 2008). A CAPES não possuía todos os atributos que lhe competem atualmente, pois apenas exercia a função de fomentar a formação de docentes e pesquisadores que atuariam no Ensino Superior. Em outras palavras, a CAPES, naquela época, exercia função de uma autarquia do estado mesmo.

Com a institucionalização dos Centros Regionais de Pós-Graduação, em julho de 1974, o Decreto n. 74.299 altera a estrutura da CAPES que deixa de ser uma campanha para se tornar um órgão central com estatuto “superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. O Departamento de Assuntos Universitários (DAU) auxiliava na direção e coordenação da política nacional de pós-graduação, da promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras. Além disso, decidia sobre a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

Mas é apenas em 1981, com o Decreto n. 86.791, que a CAPES incumbe-se do papel de elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, bem como da avaliação dos cursos, ou seja, o I PNPG (1975-1979) não foi elaborado por essa agência, como será verificado mais adiante neste texto.

Assim, pelo Decreto citado acima, ela é reconhecida como “Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior” (CAPES, 2008). Essa função é desenvolvida até 1990, quando no governo Collor a CAPES é extinta pela Medida Provisória n. 150, de 15 de março. Essa decisão causou grande mobilização das instituições de ensino superior brasileiras, cuja repercussão obrigou o Congresso Nacional a restituição das atividades da agência por força de lei. Então, a Lei n. 8028, de 12 de abril de 1990, traz de volta a sua atuação.

Já em 1992, pela Lei n. 8405, de 09 de janeiro, a CAPES torna-se Fundação Pública atuando no credenciamento, recredenciamento e avaliação de cursos e programas de pós-graduação, além das atividades de fomentos e investimentos em pesquisa e investigações científicas e formação de profissionais de alto nível, bem como na validação e convalidação de diplomas de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2007, por meio da Lei n. 11.502, de 11 de julho, a CAPES passa a dirigir o Sistema Nacional de Pós-Graduação e a organizar também políticas de formação para a educação básica, por meio do Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Esse breve relato parece descabido quando um texto se propõe a levantar informações sobre a institucionalização da Pós-Graduação por meio dos PNPGs. No entanto, é importante construir essa trajetória histórica da CAPES porque, pode-se pensar que foi essa Agência que, desde sempre, organizou os processos de pós-graduação brasileira. Ressalta-se que a CAPES foi uma campanha para formação docente para o ensino superior na década de 1950, passando à agência ligada ao Ministério da Educação a partir de 1970, ganhando força e autonomia na década de 1990. Deste ano em diante, sim, a CAPES adquire poder para decidir sobre os programas.

Sendo assim, passa-se à apresentação dos Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPGs).

2.1 O I PNPG (1975-1979)

O I PNPG (1975-1979) foi elaborado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1974. Na época, era Presidente da República o Senhor Ernesto Geisel e o Ministério da Educação e Cultura estava a cargo do Senhor Ney Braga. De acordo com as instâncias governamentais, era urgente a integração, sob o ponto de vista estratégico e operacional do mais alto nível de educação brasileiro (a pós-graduação), ao sistema educacional, por isso o I

PNPG estava diretamente conectado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento, por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

Seu objetivo principal era implementar formalmente a coordenação, o planejamento, a execução e a normalização das atividades de pós-graduação no prazo de cinco anos – entre 1975 e 1979 –, devido à sua importância estratégica recente. Para tanto, estabeleceu quatro hipóteses de trabalho:

1. Integração do ensino e da pesquisa em todos os níveis educacionais, principalmente na graduação e na pós-graduação;
2. Articulação entre os níveis de ensino;
3. O Ensino Superior forma recursos humanos para os outros níveis educacionais e para a sociedade e a pós-graduação atende à formação de recursos humanos para o Ensino Superior;
4. Não sendo a pós-graduação brasileira capaz de atender à demanda por formação de recursos humanos, deverão ser programadas alternativas para formação em cursos estrangeiros.

O Plano deixa claro o caráter opcional de suas diretrizes:

[...] este planejamento é de natureza indicativa, opção feita na convicção de que as alternativas de implantação e de reformulação serão analisadas, discutidas e transacionadas a partir destas diretrizes, de acordo com a sua coerência e adequação às condições organizacionais das instituições, às necessidades e às metas nacionais (I PNPG, 1974).

Havia em torno dessa afirmação de opcionalidade a noção de autonomia das instituições de ensino superior. Porém, durante a leitura do documento, longo e estruturado, surge outra noção que se distancia dessa possibilidade. Percebe-se que o atendimento às diretrizes estabelecidas era prerrogativa básica para financiamentos e investimentos estatais futuros, como se fossem critérios passíveis de negociação e adequação, mas não de contradição. Por exemplo, quando apresenta o volume financeiro necessário para consecução do plano e em que áreas serão necessários mais recursos.

O texto é bastante completo, iniciando com um diagnóstico da pós-graduação dos anos 1970, conforme os quadros 2, 3 e 4 a seguir:

O Quadro 2 apresenta o panorama dos cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação em 1974:

Quadro 2 – A pós-graduação no Brasil em 1974 com relação aos cursos

IES ¹ COM PG ²			AC ³		CE ⁴	
F ⁵	E/M ⁶	P ⁷	M ⁸	D ⁹	M	D
25	10	15	158	89	195	68
50			247		263	

¹ Instituições de Ensino Superior
² Pós-Graduação
³ Áreas de Concentração
⁴ Centros de Excelência
⁵ Instituições de Ensino Superior Federais
⁶ IES Estaduais ou Municipais
⁷ IES Particulares
⁸ Mestrado
⁹ Doutorado

Fonte: I PNPG (1974).

O Quadro 3 mostra a situação quantitativa dos discentes e docentes em 1973, na pós-graduação:

Quadro 3 – A pós-graduação no Brasil em 1973 com relação aos discentes e docentes

Vagas preenchidas						7000
DISCENTES			DOCENTES			
F	E/M	P	D	M	LD/C ¹	S/T ²
5000	5800	2700	50%	20%	12%	18%
13500			100%			

¹ Livre-docentes ou catedráticos

² Sem titulação

Fonte: I PNPG (1974).

O Quadro 4, por sua vez, expõe a quantidade de titulações de mestres e doutores no fim do ano de 1973, bem como sua inserção no mercado de trabalho docente e não docente:

Quadro 4 – A pós-graduação no Brasil em 1973 com relação às titulações

MESTRES	3500
DOCTORES	500
ABSORVIDOS PELO MAGISTÉRIO	50%
MERCADO DE TRABALHO NÃO DOCENTE	50%

Fonte: I PNPG (1974).

A quantidade de áreas de concentração denota, inicialmente, o isolamento e a desarticulação das iniciativas, tendo em vista que a pós-graduação completava seu primeiro quinquênio se o seu marco inaugural for o Parecer CFE n. 977, de 1965.

O I PNPG criticava a grande diversidade de fontes e formas de financiamento e buscava dirimir esse fator considerado como obstáculo para o crescimento ordenado e planejado pelo Estado. Será possível perceber, posteriormente, que essa pluralidade de

investidores será bem-vinda nos próximos planos. Aparentemente, o primeiro considerou isso como dificuldade, por ser complexo o seu controle bem como o estabelecimento de políticas de financiamento para cada um dos órgãos envolvidos com fomento à pesquisa. Outra razão que poderia estar por trás disso seria a intenção de monopólio na concessão de bolsas e auxílios pelas instituições do Estado, como forma de vigilância, fiscalização e monitoramento das atividades de pós-graduação, tendo em vista seu crescimento espontâneo em uma época de restrições das liberdades sociais.

O plano justifica essa crítica da seguinte forma:

A administração de recursos heterogêneos e instáveis por parte de grupos relativamente isolados levou, em muitos casos, à adoção de procedimentos administrativos próprios, o que, somado às deficiências e problemas das universidades, tem caracterizado várias áreas de desgaste e conflitos institucionais (I PNPG, 1974).

Além disso, o crescimento sem intervenção próxima do MEC e a diversidade de critérios de implantação de cursos criou certos estrangulamentos que precisavam ser resolvidos para que a pós-graduação se estabelecesse como um nível educacional que fizesse parte do sistema educacional brasileiro. O I PNPG levanta três pontos de estrangulamento:

- I. Problemas de estabilização: a instabilidade institucional, administrativa e financeira trazia consigo a inexistência de garantias de continuidade das atividades e a fragilidade dos vínculos institucionais tanto por parte dos cursos quanto por parte das instituições. Os cursos dependiam muito de tratativas com as pessoas que compunham a instituição em um determinado momento. Se elas, por qualquer motivo, se afastassem da instituição, no curso natural que seguem as pessoas, o curso ou programa corria o risco de ser extinto ou transformado. Esse problema deixava os participantes (alunos, professores, pessoal técnico) à mercê das situações e não lhes dava firmeza e solidez para tomada de decisões em longo prazo, tanto na coordenação das pesquisas, como na organização dos programas, quanto na condução de suas próprias vidas.
- II. Problemas de desempenho: como consequência da instabilidade, surge a pouca eficiência dos programas. Por exemplo, discentes que não chegam a completar créditos, ou do total de alunos matriculados, apenas 15% eram titulados, com uma taxa de evasão bastante alta. Além disso, o prazo mínimo médio para titulação tornava-se longo, muitas vezes ultrapassando dois anos e meio para o mestrado e mais de quatro anos para o doutorado.

- III. Problemas de crescimento: havia crescimento em algumas áreas, por conta da pressão do número de candidatos, porém ocorria uma grande concentração geográfica, ocasionando uma migração pós-universitária para as regiões Sul e Sudeste, cuja população não retornava para suas regiões originais. Estes problemas de expansão, conseqüentemente, agravavam-se porque “a abertura de novos cursos, a ampliação dos cursos existentes e o atendimento em escala nacional dependem, em grande parte, da fixação dos recursos humanos em todos os setores básicos do trabalho científico e nas várias regiões geoeducacionais” (I PNPG, 1974).

Pode-se perceber que os estrangulamentos apresentados nos itens ‘a’ e ‘b’ foram satisfatoriamente resolvidos. No entanto, os problemas de crescimento ganharam outras feições, em que cursos localizados em determinadas regiões são mais bem qualificados e recebem mais investimentos, por conta de várias razões, enquanto outros ficam à deriva de programas governamentais de equiparação. Tendo sido criado em 1978, o NPG/EDU da UFMT foi implementado em plena vigência deste primeiro plano. No entanto, o curso de Mestrado só se estabeleceu em 1988, após duas tentativas de credenciamento, a primeira frustrada, ou seja, não houve visibilidade da região Centro-Oeste (distante do Distrito Federal), lembrando que a UFMT foi criada em 1970.

A industrialização e a urbanização do país nas décadas de 1960 e 1970, além de outras transformações imprimidas pelo desenvolvimento do capital e da força de trabalho, criaram a necessidade de novas técnicas e especialidades que poderiam ser sustentadas por meio da formação em nível de pós-graduação. Assim, surgem duas demandas principais:

- I. A formação de pesquisadores, docentes e profissionais em volume, diversificação e qualificação capazes de se adequar aos novos processos produtivos brasileiros. Esta demanda estaria a cargo do Ministério da Educação e Cultura (MEC);
- II. O encaminhamento e a execução de projetos de pesquisa, assessoramento do sistema produtivo e a sua integração ao poder público. Essa demanda seria de incumbência do MEC juntamente com outros órgãos (BNDE, CNPq e FINEP).

Interessante notar que a CAPES não é citada como órgão participante do processo de viabilização das diretrizes e metas do plano. Isso poderia ser justificado pela sua recentidade no desempenho de funções junto ao MEC, tendo em vista que sua institucionalização como órgão público ocorreu em julho de 1974 e esse plano foi homologado durante esse mesmo ano.

Com o intuito de “transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes”, pretendia-se que o sistema de pós-graduação exercesse com eficiência e eficácia funções formativas e de investigação e análise “em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira” (I PNPG, 1974). Nessa perspectiva, era necessário que o Sistema de Ensino Superior fosse capaz de:

- I. Difundir e ampliar o saber e a cultura da sociedade;
- II. Utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa, para transformação efetiva das condições materiais e culturais da sociedade, no sentido de seu crescimento social e econômico;
- III. Formar, treinar e qualificar recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional (I PNPG, 1974).

Para atingir essas capacidades e competências orientava a direção de esforços no sentido de:

- a) Institucionalização do sistema de pós-graduação, consolidando-o como parte integrante das atividades universitárias;
- b) Elevação dos padrões atuais de desempenho e racionalização de recursos com eficiência e eficácia;
- c) Planejamento de sua expansão de forma a equilibrar as assimetrias regionais no país e ampliar seu patrimônio cultural.

Com relação à institucionalização e consolidação do sistema (item ‘a’), definia-se o SNPG (Sistema Nacional de Pós-Graduação) como aquele que abrange as modalidades *stricto* e *lato sensu* de acordo com a normatização estabelecida pelo CFE e a legislação em vigor, tendo foco nos prazos e nas atividades realizadas. Assim, determinam-se os órgãos que trabalhariam conjuntamente em prol do desenvolvimento equilibrado da pós-graduação:

- I. CNPG: Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão consultivo colegiado interministerial para formulação das políticas e coordenação de sua execução;
- II. CFE: Conselho Federal de Educação, órgão do MEC, responsável pela normalização dos procedimentos jurídicos bem como pela decisão de credenciamento de cursos novos. Esse conselho foi extinto em 1995, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- III. DAU: Departamento de Assuntos Universitários, outro órgão do MEC, responsável pela execução dos programas e políticas;

- IV. CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, da Secretaria de Planejamento da Presidência, para assessoria na formulação das políticas de desenvolvimento técnico e científico, além da coordenação e apoio das atividades de pesquisa;
- V. Outros órgãos e agências;
- VI. Instituições de ensino superior.

Esses órgãos estavam organizados em níveis e incumbidos das atividades de planejamento, coordenação e execução das políticas relativas à pós-graduação que tentariam dirimir problemas como a elitização do corpo docente que na época só atuava na pós-graduação e não precisava estar presente na graduação; independência administrativa que duplicava meios para os mesmos fins; e o conseqüente distanciamento entre graduação e pós-graduação. Sendo assim, buscava-se superar as instabilidades, minimizar os desgastes profissionais e institucionais e garantir êxito na implantação de novos cursos, a fim de consolidar institucionalmente o SNPG.

Do ponto de vista dos elaboradores desse PNPG, “nem os cursos de pós-graduação nem os departamentos se encontram em condições de consolidar e estabilizar suas atividades de maneira coerente e sintonizada nos mesmos critérios”, em função disso, houve a indicação de algumas orientações para institucionalização desse nível de ensino:

- I. Adequação de procedimentos à estrutura funcional universitária já existente;
- II. Aplicação de esforços para o aperfeiçoamento dos critérios e métodos de administração financeira;
- III. Promoção de modificações para a reordenação do financiamento do sistema;
- IV. Previsão de necessidades futuras para ampliação e diversificação da capacidade de atendimento;
- V. Promoção da participação de toda a universidade nas atividades de pós-graduação;
- VI. Utilização consciente do prazo de planejamento para consolidação institucional e estabilização financeira;
- VII. Alocação de recursos humanos em âmbito dos cursos e programas;
- VIII. Promoção de atividades regulares de representatividade da pós-graduação;
- IX. Implementação de órgãos centrais para coordenação de atividades, como sub-reitorias e órgãos colegiados.

Essas orientações originaram várias mudanças no interior das universidades com relação à organização da gestão dos programas de pós-graduação. A mais importante delas foi

a hierarquização desses programas na estrutura vigente, com a criação de pró-reitorias de pesquisa e pró-reitorias de pós-graduação, subordinadas à reitoria universitária. Além disso, apesar de ter um aspecto bastante privatizado, no sentido da sistematização dos processos administrativos, houve a articulação de recursos humanos que a partir de então permaneciam alocados nos setores ligados à pós-graduação. Isso favoreceu a organização interna do setor e garantiu estabilidade institucional tanto para os cursos quanto para as pessoas que nele operavam.

Quanto ao item 'b' – elevação dos padrões atuais de desempenho e racionalização de recursos com eficiência e eficácia –, mais uma vez fica presente a característica privada do modelo institucional e na forma de gestão dos programas, a saber:

Assim, os padrões de desempenho de um curso são compreendidos como relações lógicas e contábeis entre as formas, os valores e os prazos dos recursos e atividades envolvidos. E a elevação destes padrões se fará através de medidas que alterem a natureza destes tipos de trabalho (I PNPG, 1974).

Para tanto, algumas diretrizes foram elencadas para dar suporte às medidas de elevação dos padrões de desempenho:

- I. Condições de entrada e processo seletivo: a seleção ganha aspecto estratégico para ampliação qualitativa dos cursos, uma vez que, selecionando os melhores, não haverá grandes esforços em verificar o progresso das atividades. “Difícilmente os cursos de pós-graduação modificarão diretamente as condições de entrada de seus candidatos, e a experiência demonstra que o nível de entrada tem que ser, praticamente, tomado como dado” (I PNPG, 1974). Por isso, era necessário verificar aptidões culturais e de personalidade; conhecimentos anteriores e expectativas profissionais e de pesquisa. Além disso, o SNPG precisava conhecer mais sobre os cursos de graduação nas áreas conexas; verificar os procedimentos de divulgação e de contato com os possíveis candidatos; apresentar informações claras sobre as linhas de pesquisa e projetos em andamento;
- II. Regime de trabalho e concessão de bolsas aos alunos: os alunos bolsistas precisavam dedicar-se integralmente aos estudos, cujo rendimento necessitava de aferimento sobre seus critérios globais e o espaço físico para o desenvolvimento de suas atividades deveria estar adequadamente organizado. Além disso, era preciso disponibilizar orientadores acadêmicos para o desenvolvimento das pesquisas e as bolsas de estudos deveriam ser mantidas mediante termos de compromisso com a

dedicação integral de seus receptores. Isso tudo considerando que os alunos de pós-graduação sempre teriam a alternativa de continuar seus estudos ou ir para o mercado de trabalho, por isso as condições de trabalho do mestrado e doutorado deveriam ser satisfatórias;

- III. Processo pedagógico e produção científica: as atividades pedagógicas e didáticas deveriam estar organizadas para mediar o processo investigativo e de pesquisa, de modo que houvesse aperfeiçoamento do processo de produção científica. Para tanto, o I PNPG orientava uma reformulação completa do sistema de créditos para ampliação das atividades de pesquisa, utilização de laboratórios e escritórios para articulação e integração entre alunos, professores e pesquisadores, bem como o contato progressivo entre graduação e pós-graduação;
- IV. Regime de trabalho e seleção de docentes: adoção do regime de tempo integral, integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação de forma a desfragmentar o processo. Implementação de intercâmbios para professores visitantes e de tempo parcial por meio de critérios de seleção globais e com motivação e grau de comprometimento elevado por parte dos participantes.

Além dessas diretrizes, o I PNPG orientava para a formulação de atividades que promovessem a elevação do desempenho do SNPG integralmente, como o estabelecimento de programas institucionais de capacitação docente; intercâmbios tanto de alunos como de professores; racionalidade administrativa; alocação de recursos; assessoria e assistência técnica; coleta de dados e informações pertinentes aos processos de organização dos cursos; além da unificação dos critérios de credenciamento e reconhecimento dos cursos (a cargo do CFE).

Nesse ponto, é importante rememorar a criação do Plano Institucional de Capacitação dos docentes da UFMT, instituído nos anos de 1970, pois é a partir dele que o Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPG/EDU) foi concebido. Esse fato é meritório na medida em que se estabelece uma relação entre as diretrizes elencadas no I PNPG e os entendimentos, tratativas e negociações que originaram o NPG/EDU e, posteriormente, o PPGE/UFMT; principalmente no que tange ao estabelecimento de normas e programas institucionais de capacitação de professores nas universidades.

O I PNPG adquire caráter considerável, pois determina a necessidade de capacitação docente, a articulação da pós-graduação ao Sistema Educacional Brasileiro, além da preocupação com as ciências básicas. No início do documento, também há menção sobre as

disparidades regionais, que deveriam ser evitadas, porém não recorrente no restante do texto, tendo em vista que não há circunscrição de alguma diretriz em torno dessa problemática.

2.2 O II PNPG (1982-1985)

Enquanto o primeiro plano pode ser considerado o marco institucional das políticas públicas efetivas para a pós-graduação, inclusive com a destinação de recursos específicos para o desenvolvimento e ampliação do SNPG; o II Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG, 1982-1985) carrega consigo o sinal do ocaso do regime militar que, naquele período, encontrava-se em extinção.

Em termos estéticos, se analisadas as características da linguagem textual, pode-se afirmar que esse II PNPG é merecedor de louros. Enfim, o texto é belo no que tange a sua qualidade textual. Todavia, essa beleza pode dificultar a visibilidade do que realmente era pertinente: a viabilização de recursos para a pós-graduação.

Em uma época em que os recursos financeiros para educação estavam escassos e a ditadura militar via seu inevitável fim (deflagração do movimento pró-eleições diretas entre 1983 e 1984, com eleições para presidência em 1985 e tendo sido eleito o Sr. Tancredo Neves¹²), as orientações e diretrizes do plano consistiram na racionalização de investimentos; na reiterada tentativa de fazer compreender a necessidade de redução de custos; e, talvez a grande contribuição do plano, o estímulo aos mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, visando à elevação da qualidade dos cursos. Apesar do processo avaliativo da pós-graduação ter iniciado em 1976, alguns critérios de avaliação foram estabelecidos no II PNPG e utilizados até 1998, quando houve nova elaboração do processo.

No Decreto n. 87.814, de 16 de novembro de 1982, o II PNPG apresentou os objetivos, prioridades e diretrizes para a pós-graduação brasileira, estando atrelado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) e ao III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (III PBDCT).

Mais uma vez os desníveis regionais ganham destaque inicial no texto:

Neste sentido as medidas a serem adotadas objetivam a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade socioeconômica (II PNPG, 1982).

¹² Lembrando que a eleição deste presidente ocorreu de forma indireta, por meio da escolha realizada pelo Colégio Eleitoral, tendo em vista que vigorava a Constituição Federal de 1967.

Apesar da intenção, por razões econômicas e políticas, não houve modificação desse quadro e, como será verificado posteriormente no III PNPG, assimetrias regionais e institucionais perduram.

O II PNPG tece críticas à situação da pós-graduação da época, quando a absolutização do binômio ensino-pesquisa gera distorções no sentido de que todas as esferas científico-culturais precisam se adequar a atividades de investigação massificadas. De acordo com o plano, a pesquisa original não é “único mecanismo de capacitação e aperfeiçoamento do magistério” (II PNPG, 1982). Existem outras formas de atualização por acompanhamento das publicações especializadas, participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios. Além disso, a elaboração de textos didáticos, a publicação de artigos e resenhas também é importante para a atualização e competência do corpo docente.

A crítica é feita com relação à pesquisa de qualidade duvidosa, cujo desperdício financeiro, de esforço e de tempo converte-se a resultados exíguos e sem dividendos ao desenvolvimento do país. A carga horária fragmentada e a disseminação do tempo em várias atividades, além do isolamento do pesquisador inviabilizam a pesquisa de qualidade. Alguns problemas se proliferavam em âmbito de pós-graduação, onde a inexistência de docentes, o processo de orientação assistemática não gerava titulados qualificados. Consequentemente, poucos e bons orientadores acumulavam orientandos e, por isso, não tinham condições de auxiliar em bons trabalhos investigativos. Ainda, esses bons docentes eram convidados ou designados a realizarem atividades administrativas que os desvinculava da prática pedagógica e da quase monástica missão de formar novos pesquisadores.

Com relação aos programas, a abertura de cursos em áreas ou regiões já saturadas denotavam a tendência da proliferação de mestrados e doutorados em áreas que não demandassem grandes recursos financeiros, de pessoal ou de infraestrutura.

Assim, o II PNPG preconizava a necessidade de rápida correção de rota:

Não se pode esperar uma tendência natural para uma produção de alta qualidade na pós-graduação. Qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida. Esta exigência de qualidade parte, no caso, de três instâncias: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento. O processo de avaliação pelos agentes do mercado, a estruturação de mecanismos de resposta e a adaptação do sistema a estes estímulos constitui um circuito longo, de operação lenta e complexa. Modificações nos requisitos do mercado de trabalho, principalmente o extra-acadêmico, não se refletem de imediato sobre o sistema, limitando-se os agentes econômicos a selecionar

os melhores profissionais e a criar seus próprios mecanismos de aperfeiçoamento e complementação (II PNPG, 1982).

Esse trecho denota a sensibilização governamental para o processo de avaliação do SNPG, cujos critérios começam a se acirrar, uma vez que não há como institucionalizar o processo de competição dentro das empresas. A qualidade chegaria, na linha de pensamento do plano, por meio de critérios exigentes para credenciamento de cursos novos, bem como para o financiamento dos já existentes.

Nesse processo, houve a formação de comitês incumbidos de avaliar e classificar cada programa em cada uma das áreas do conhecimento. Tais comitês, com o tempo, se constituíram em importantes fóruns de debate, discussão e legitimação de objetos, metodologias, teorias e, por fim, acabaram fixando padrões de qualidade da pesquisa.

Desde a criação do NPG/EDU até o início das atividades do PPGE/UFMT, foram dez anos de trabalho e de pesquisas. Provavelmente, essa longa luta de idas e vindas de documentos e pessoas se circunscreva neste cenário de enrijecimento de critérios de avaliação e credenciamento.

Segundo as diretrizes do III PND e do III PBDCT, era necessária a abertura de mercado de trabalho que absorvesse os profissionais formados em nível de pós-graduação. Essa afirmação causa algum estranhamento uma vez que, se forem observados o I PNPG e os planos posteriores (1986-1989; 2005-2010; 2011-2020), há sempre afirmações sobre carência de profissionais e não de áreas de trabalho. Essa inversão é recorrente em todo o plano, que trata ainda da necessidade de “assegurar a absorção de um número crescente de mestres e doutores e dar-lhes condições para o efetivo exercício de sua capacidade produtiva e criativa” (II PNPG, 1982).

Dessa forma, o II PNPG estabeleceu os seus objetivos básicos para os quatro anos de sua vigência, organizados segundo os problemas identificados e suas possíveis soluções:

Quadro 5 – Diretrizes do II PNPG (1982-1985).

PROBLEMAS	METAS
QUALIDADE ➤ Dos profissionais ➤ Das pesquisas	Aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo: a) Criação de estímulos favoráveis; b) Utilização de mecanismos de acompanhamento e avaliação; c) Aprimoramento das atividades administrativas.
NECESSIDADES REAIS E FUTURAS DO PAÍS	Compatibilização da pós-graduação e da pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica da universidade; Ampliação e diversificação dos cursos.
COORDENAÇÃO DAS DIFERENTES	Manutenção de um SNPG dinâmico e articulado:

INSTÂNCIAS GOVERNAMENTAIS QUE ATUAM NA PÓS-GRADUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração e implementação de novos mecanismos institucionais de entrosamento; b) Fixação de prioridades e diretrizes para criação de entrosamento e para operação do sistema.
--	--

Fonte: II PNPG (1982).

Essas são diretrizes bastante genéricas e não traçam especificamente as formas de ação para o atingimento desses objetivos. No entanto, merece destaque a preocupação com os métodos de avaliação dos profissionais e de suas pesquisas, pois originou o atual processo avaliativo por pares realizado pela CAPES, estabelecida pela diretriz de diagnosticar os níveis de qualidade “elaborados por cientistas e pesquisadores em reuniões setoriais de avaliação” (II PNPG, 1982). Essas avaliações incidiriam diretamente nos mecanismos de apoio financeiro aos programas e instituições que ficariam atrelados aos seus efeitos e resultados.

No que diz respeito à questão da qualidade, é prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. A mensuração de qualidade é complexa e não conta com nenhum processo isento de controvérsia. Torna-se assim, indispensável contar com a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. Instrumento relevante neste processo será a ampla utilização de consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, serão sistematicamente levados ao conhecimento dos programas avaliados (II PNPG, 1982).

Apesar de essa diretriz avaliativa ser bastante clara com relação à ampla participação acadêmica no processo, não há qualquer menção sobre quem o organizaria. Sabe-se, a partir da resolução que a torna uma autarquia, que a CAPES abarcou toda a responsabilidade, tanto de organização, condução e coordenação das avaliações, bem como da destinação de recursos para o que o II PNPG designou como “o bom e o promissor”, referindo-se aos cursos que poderiam trazer bons resultados para o país e a construção de sua cultura científica.

2.3 O III PNPG (1986-1989)

É inegável a atribuição à qualidade da pós-graduação desse plano. No entanto, a recessão sofrida pela sociedade brasileira nos primeiros anos da década de 1980 não permitiu sua implementação completa. Tanto que o III PNPG (1986-1989) estabeleceu como premissa básica a consolidação e qualificação do SNPG.

O III PNPG pretendeu construir uma “política agressiva para formação de pesquisadores e cientistas” em termos de qualidade, quantidade e perfil de atuação adequado

para as demandas do setor acadêmico, mas principalmente do setor produtivo. Vale lembrar que esse plano inseriu-se no contexto da Nova República e da retomada do processo de democratização do Brasil e, assim como os outros planos, foi afetado pelas “percepções imediatistas das políticas governamentais refletidas nas frequentes mudanças de prioridades”.

[...] percebeu-se que o sistema de pós-graduação estabeleceu um referencial de qualidade que está orientando a estrutura e o funcionamento dos cursos. Constata-se uma melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos de pós-graduação, sendo que mais da metade dos programas atingiram um patamar de desempenho considerado de bom para excelente. O restante do sistema, porém, compõe-se de programas de mestrado e doutorado com desempenho regular ou insuficiente, além daqueles que ainda se encontram em fase de reestruturação ou de implantação (III PNPG, 1986).

A pesquisa e as atividades docentes em pós-graduação ganham status de contribuintes do processo de crescimento e alavancagem do progresso no país e passam a ser visualizados como possibilitadoras da aquisição de um aporte técnico para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, o projeto para o curso de mestrado em Educação da UFMT é encaminhado para a apreciação das instâncias competentes (reitoria da UFMT e CAPES). É também nesse período – entre 1986 e 1989 – que o curso tem início e o Centro Oeste brasileiro ganha mais um aditamento.

Por meio do Plano de Metas para a Formação de Recursos Humanos e o Desenvolvimento Científico, o III PNPG continha quase os mesmos objetivos dos planos anteriores: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos e institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar seu funcionamento. Porém, além desses, também visava à integração da pós-graduação no Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

Em 1985, a pós-graduação já havia dobrado o número de cursos de mestrado e triplicado a quantidade de cursos de doutorado, se comparados ao contexto da década de 1970: 787 mestrados e 325 doutorados. Apesar de a avaliação dos programas ter começado em 1976, o processo de acompanhamento e avaliação dos cursos se alicerçou a partir dos anos 1980 encabeçado pela CAPES.

O quadro 6 expõe comparativamente a evolução do SNPG em apenas dez anos de desenvolvimento, entre 1975 e 1985:

Quadro 6 – Comparação do SNPG entre 1975 e 1985.

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na pós-	4.000	10.000

graduação		
Formação de mestres	4.000 ¹	40.000 ²
Formação de doutores	600 ¹	600 ²⁷
Tempo médio de titulação para mestrado (em anos)	S/I ³	5
Tempo médio de titulação para doutorado (em anos)	S/I	5,5
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
(Continua)		
(Continuação)		
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

¹ Acumulado

² Por ano

³ Sem Informação

Fonte: CAPES, 2013.

É importante ressaltar que houve evolução positiva nos resultados da pós-graduação, principalmente no que tange ao número de cursos cadastrados, a quantidade de docentes envolvidos, de alunos matriculados e titulados e a porcentagem de cursos com bom desempenho. Mas, são também meritorias a coleta e organização dos dados e informações sobre o sistema, muitas vezes inexistentes anteriormente. Os processos avaliativos da CAPES possibilitam o acesso à uma quantidade significativa de dados que atestam esse fato.

Por meio dos relatórios anuais emitidos pelos programas de mestrado e doutorado e visitas *in loco* de consultores de área¹³ foi possível observar a melhoria na estrutura dos programas e da qualificação do corpo docente; a definição da proposta acadêmica de cada curso e do perfil de atuação do titulado; a revisão e implementação de novas estruturas curriculares; o desenvolvimento de atividades de pesquisa, inclusive com padrão internacional; a ampliação da qualidade das dissertações e teses (III PNPG, 1986; FICHA DE AVALIAÇÃO, CAPES, 2000).

No entanto, problemas e estrangulamentos também puderam ser identificados, atingindo 40% dos cursos cadastrados:

- I. Diferença de evolução em áreas diferentes, sendo que as áreas de exatas tiveram uma evolução qualitativa mais evidenciada do que as áreas sociais e humanas;
- II. Carência de pesquisadores com formação interdisciplinar;
- III. Saturação da relação entre orientandos e orientadores, sendo que poucos orientadores conduzem várias pesquisas diferentes;
- IV. Alto índice de evasão de alunos;

¹³ É possível afirmar sobre essas visitas porque elas são relatadas no site da CAPES na ficha de avaliação dos programas. Além disso, os próprios PNPGs trazem essa informação. Outro fator que possibilita essa afirmação é que as visitas *in loco* estão presentes na maioria das avaliações.

V. Longo tempo de titulação de mestres e doutores.

Os financiamentos de curto prazo que levavam à interrupção temporária ou definitiva de trabalhos de investigação e o tempo gasto na elaboração de projetos para captação de recursos para a simples manutenção dos programas resultaram em grandes esforços desenvolvidos nas atividades-meio (gestão e manutenção), desviando recursos humanos e materiais que seriam apropriadamente utilizados nas atividades-fim (ensino e pesquisa). Essa conjuntura acarretou em consequências negativas para alguns programas que contavam com pouco ou nenhum recurso, piorando seu desempenho tanto em nível administrativo quanto investigativo.

Assim, programas de apoio aos cursos de pós-graduação foram criados para fornecer fundos constantes de manutenção, para que não houvesse dependência da elaboração de projetos para esses fins e liberar recursos humanos para o que era realmente necessário – a otimização das atividades de pesquisa.

Ainda, a assimetria regional continuava distanciando as regiões brasileiras, tanto quantitativa quanto qualitativamente, pois os estados com maior número de programas também tinham acesso ao maior número de recursos, de alunos e um processo seletivo mais acirrado, convertendo-se no aprofundamento dessa situação. Em 1982, os programas estavam assim localizados:

- I. Norte: 0,85%;
- II. Nordeste: 11,03%;
- III. Centro-Oeste: 3,13%;
- IV. Sudeste: 74,21%;
- V. Sul: 10,75%.

Outros fatores agravaram ainda mais a situação da pós-graduação brasileira como a recessão econômica, a não contratação de pessoal nas universidades e a desvalorização das bolsas, resultando no distanciamento de pessoas qualificadas das instituições, que preferiam engajar-se no setor privado e no mercado de trabalho não acadêmico. Outro fator decisivo para a desvalorização da formação pós-graduada foi o Decreto n. 85.487/80 que, ao reformular a carreira do magistério federal, “extinguiu a exigência da titulação pós-graduada como elemento preponderante para a progressão funcional” (III PNPG, 1985).

Em consequência da combinação de todos esses fatores, 50% dos docentes das universidades não eram doutores e, se os programas de pós-graduação prosseguissem a titulação no ritmo em que estavam, as instituições levariam 20 anos para atender à demanda daquele momento.

Considerando essa conjuntura, o III PNPG propunha um ousado plano de metas, com várias diretrizes e objetivos. Muitos deles apenas repetidos e/ou copiados dos planos anteriores, mas que ainda mereciam atenção. Essas metas foram divididas conforme sua relação direta com o que se pretendia modificar. Assim, abaixo estão resumidas essas diretrizes:

- I. Manutenção da qualidade dos cursos considerados bons e excelentes;
- II. Investimentos para melhoria da produtividade dos cursos com bom desempenho;
- III. Consolidação e aperfeiçoamento dos cursos com problemas estruturais e/ou de produtividade e dos deficientes;
- IV. Estímulo à abertura de programas de doutorado nos programas de mestrado que atingirem nível de excelência;
- V. Criação de programas de mestrado com base nos grupos emergentes de pesquisa, inclusive por meio da indução dirigida para áreas estratégicas;
- VI. Aperfeiçoamento e expansão do sistema de bolsas de estudo no país;
- VII. Capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como de fortalecimento de áreas novas ou carentes;
- VIII. Dotação de infraestrutura necessária para assegurar atividades de pós-graduação nas universidades.

A tentativa de assegurar a qualidade dos programas de pós-graduação, estimulando e apoiando a investigação científica e consolidando a relação entre esses programas e as instituições às quais eles se vinculavam tem uma intrínseca relação com o que se desenvolveu no início da década de 1980 na UFMT. Os núcleos de pós-graduação (NPGs) foram os embriões para a consolidação dos grupos de pesquisa que atingiram certo grau de maturidade quando docentes titularam-se mestres e doutores em outras instituições brasileiras e internacionais. Essa maturidade trouxe o estímulo para a estruturação de um projeto que, apesar de estar vinculado a uma área – a Educação –, tinha um caráter multidisciplinar, reunindo professores das licenciaturas em várias áreas como Pedagogia, História, Ciências e Linguagens.

O III PNPG também pretendia integrar o SNPG ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Para tanto, buscava a definição “global do desenvolvimento e do conjunto de apoios específicos para cada área do conhecimento”, além de orientar a expansão da base científica nacional para projetos multi e interdisciplinares” (III PNPG, 1985).

Novamente, o discurso ideal de que tudo daria certo está encrustado nas páginas do plano. Tudo muito belo e cheio de desejos, mas nada de concreto que realmente dirimisse problemas já arraigados no processo, por exemplo as assimetrias regionais. Os três planos destacam esse como o gargalo principal para o desenvolvimento, mas nada é efetivamente realizado.

2.4 O IV PNPG: aquele que não aconteceu

Em 1996, acena-se a possibilidade de construção do IV PNPG. Várias versões deste texto estão disponíveis, mas o plano não foi oficializado:

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (V PNPG, 2005).

O período entre 1990 e 2005 foi marcado pelo fortalecimento da CAPES como gestora dos processos de credenciamento, recredenciamento, descredenciamento e avaliação dos programas de pós-graduação. Sendo subalterna do MEC, ela tem grande autonomia inclusive com suas Portarias tendo força de lei. A partir dessa perspectiva, mesmo com o IV PNPG não tendo sido colocado em prática, várias ações identificadas naquele texto foram implementadas, sendo a principal a modificação dos critérios e da forma de avaliação dos programas, bem como o seu recrudescimento. Em 1996, houve uma grande transformação nos critérios de avaliação da CAPES que trouxeram árduas consequências para os programas, dentre elas o descredenciamento.

Posso inserir nesse momento, as condutas estatais com vistas à reforma universitária, iniciada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com radicais modificações na estrutura do Ensino Superior, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 e o início das estratégias governamentais partindo de dispositivos legais de toda a ordem: leis, decretos, resoluções, pareceres, medidas provisórias, portarias, propostas de emendas constitucionais etc. Um movimento expressivo de “voracidade legiferante” nunca experimentado e que transformou o modo de gerir a educação brasileira. Desde então, os gestores educacionais precisariam estar diariamente em

contato com as publicações legais em um esforço sobre-humano em busca de algum papel legal que dissesse respeito à sua prática e pudesse, de alguma forma, modificar as atividades em curso.

No biênio 1996-1997, a avaliação produziu um impacto intenso sobre os programas de pós-graduação em Educação e as reações foram fortes e variadas, como demonstram Bianchetti e Sguissardi:

[...] como pode acontecer quando sobrevêm mudanças paradigmáticas de amplo espectro, por meios “violentos” e em tempo exíguo. Embora se viesse falando há algum tempo do refluxo na preocupação com a formação de professores e que a ênfase se voltaria para a formação de pesquisadores, a transformação do discurso de dados que acabaram levando à reclassificação de alguns programas, ao descredenciamento de outros, além de mais números e análises que evidenciavam que a área não publicava o suficiente, que não contava com um perfil epistemológico, como se deveria poder contar, surpreendeu a maioria dos envolvidos (BIANCHETTI & SGUISSARDI, 2009, p. 2-3).

Foi exatamente o que aconteceu com o PPGE/UFMT em 1998: o resultado da avaliação gerou o seu descredenciamento, gerando ações que buscassem reverter a situação. A instalação imediata do novo processo avaliativo, sem que os programas tivessem tempo de adequação trouxe péssimas consequências, como o descredenciamento de vários programas e, em última instância, a manifestação de insatisfação tanto com relação ao processo instaurado quanto com o privilégio de alguns que tiveram acesso anterior às informações, além da crítica sobre a legitimidade da comissão de avaliação.

Sá (2009) registrou o acontecido na época, narrando que:

O programa [PPGE/UFMT] tinha problemas, mas não para descredenciamento – foi feita uma reforma desastrosa que criou uma multiplicidade de áreas de concentração e linhas de pesquisa e um relatório mal feito. É preciso convir que essas questões poderiam ser resolvidas no processo, como o foram, sem grandes prejuízos para as práticas de formação e de pesquisa (SÁ, 2009, p. 403).

Na época, houve até a recomendação por parte da CAPES para criação de um novo programa, o que não foi aceito pelos docentes e discentes do PPGE, cuja decisão foi a manutenção do mestrado com sua readequação e a extinção do doutorado. “O preço foi alto, ou seja, cinco anos sem qualquer apoio da CAPES” (SÁ, 2009, p. 403). No entanto, essa crise da pós-graduação em Educação no Brasil também trouxe pontos positivos, como a mobilização e união da área em prol de um processo de avaliação mais coerente e do debate

sobre o SNPG brasileiro. “A avaliação foi ruim para todos os programas, menos para aqueles cujos docentes realizavam o processo” (RELATO, SÁ, 2014). Após os resultados da avaliação, houve uma Assembleia Geral da ANPEd, onde uma mobilização ocorreu para a destituição da comissão da avaliação. Essa mobilização tornou-se decisão sem grandes discussões. Isso atesta o fato de que a maioria dos programas estava insatisfeita com o processo de avaliação.

É interessante observar que justamente o IV PNPG foi aquele que não se implementou, mas também aquele que mais consequências trouxe para os programas. As mudanças nos critérios de avaliação da CAPES prejudicaram a maioria dos programas os quais receberam notas muito abaixo do que vinham sendo atribuídas anteriormente. Por isso, o descontentamento foi geral. Poucos sabiam desses critérios, e aqueles que estavam inseridos no processo de avaliação (principalmente, os avaliadores) tinham informações privilegiadas que podem ter desequilibrado o processo.

Em outras palavras, o período entre 1998 e 2000 foi de comoção e mobilização dos programas para que houvesse mais clareza na divulgação dos critérios avaliativos.

A constante mudança das regras do jogo traz consequência para aqueles que estão à mercê do processo, como os programas de pós-graduação em construção, no caso do PPGE/UFMT. O pretexto de melhorias políticas, infraestruturais e sistemáticas é razão para que se implantem processos sem a mínima previsão de suas consequências. Na condição de programas de pós-graduação, que desenvolvem, mormente, pesquisas e investigações demandantes de um período cronológico muitas vezes maior que um mandato presidencial, esses programas ficam, então, sujeitos a modificações de rota. Esse fator pode desencadear efeitos negativos como a interrupção da investigação, gastos não previstos e desligamentos de recursos humanos.

Essas constantes transformações causaram confusões no seio dos programas. Não se sabia ao certo se os cursos precisavam se organizar por áreas de concentração, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, projetos ou qualquer outra hierarquia em termos de atividades internas. Assim, essas confusões geraram avaliações negativas, pois não havia um padrão de estrutura para os programas. Considerando a noção de autonomia, pensava-se que cada programa poderia se estruturar conforme suas condições de organização. Porém, essa autonomia não existia, pois a CAPES avaliava negativamente modificações em uma estrutura pré-estabelecida e diferenciada de outros órgãos como o CNPq.

Como descrito anteriormente, o PPGE/UFMT tinha seu corpo docente formado, até 1998, por mestres e doutores de várias áreas das licenciaturas. Esse fato era considerado

positivo, pois revelava a capacidade inter e multidisciplinar do programa. Todavia, esse fator foi razão também para o descredenciamento, pois o corpo docente não era formado por doutores na área estrita do programa – a Educação. Sá (2009) levanta vários questionamentos sobre isso, os quais até hoje, permanecem sem uma resposta plausível:

A Educação está vinculada apenas à Pedagogia? As licenciaturas não estão vinculadas a esta área? Se estão, então os doutores destes campos necessitam ser também doutores em Educação? A educação é possível sem o conhecimento produzido nos demais campos? Como se dá o compartilhamento dos diversos campos de conhecimento pela educação? É possível fixar-se, *a priori*, o modo pelo qual esses profissionais devam produzir o conhecimento educacional compartilhado? Ou melhor, é possível a existência de um modelo de trabalho científico, coletivo ou individual, para as formas inter, intra, multi ou pós-disciplinar? É possível normalizar ou normatizar isso? Em síntese, é possível homogeneizar, nacionalmente, a forma de organização e funcionamento da pós-graduação? (SÁ, 2009, p. 405).

Essas perguntas isoladas poderiam ser mote para novas teses de doutoramento, por isso não é intenção respondê-las. Elas denotam, entre outros aspectos, o descontentamento não de apenas uma pessoa, mas de um grupo de pessoas que pensava estar produzindo pesquisa na área da Educação capaz de ser escopo para conhecimentos das diversas disciplinas integradas do processo ensino-aprendizagem. E de fato estavam. As produções evidenciadas durante o período entre 1988 e 1998 demonstram a preocupação com os processos pedagógicos, escolares e de gestão educacional, não apenas para a Pedagogia, como também para as Ciências, Matemática, Física, Química, Biologia, Linguagens (tanto a língua materna como a estrangeira). Esse escopo começa a se restringir a partir dos anos de 1999 e 2000, consequência do descredenciamento de professores estreitamente ligados às licenciaturas, mas que não eram doutores em Educação. É o “dançar conforme a música” mencionado no Capítulo I. Não havia alternativa senão se adequar ao novo sistema que obrigava o corpo docente dos programas a ser formado na sua área estrita.

O discurso político-governamental, principalmente por parte do MEC, em priorizar áreas multidisciplinares não era coerente com o que realmente estava acontecendo. Além disso, havia um descompasso entre os programas internacionais que tinham como foco principal as pesquisas desenvolvidas e não a formação de seus participantes. “As melhores estruturas de pós-graduação seguem a lógica da pesquisa, ou seja, a inexistência de estruturas universais” (SÁ, 2009, p. 405). Enquanto a virada do século apregoava e aconselhava a flexibilidade, a plasticidade e a dinamicidade dos processos, buscando o ajuste às

necessidades individuais e coletivas; os programas, principalmente aqueles prejudicados pela avaliação da CAPES com o descredenciamento, foram obrigados à adequação estrutural a um molde formalizado e formalizador, hermeticamente configurado dentro das áreas convencionais do conhecimento. Mais uma vez, a autonomia universitária escapa e fica restrita às amarras da relação entre fomento e avaliação.

Sá (2009) critica a formação do corpo docente para a pós-graduação. A CAPES impede a endogenia, obrigando os programas a formarem seus professores em outros locais. Nesse processo, há o prejuízo com relação à integração entre a atividade docente – ensino e pesquisa – e sua formação, refletindo na qualidade dos programas, enquanto a formação e o treinamento poderiam ocorrer durante o processo. Aparentemente, havia o desejo de se estabelecer uma estrutura ideal, possível apenas para os centros tecnológicos brasileiros, próximos de toda a sorte de instituições formativas.

Frequentemente, tem-se a impressão de que se está avaliando apenas a estrutura burocrático-acadêmica do programa. Os resultados conseguidos e o processo – pois este é diferente da sua organização – são ignorados em nome de uma abstrata adequação de uma estrutura organizativa. Estruturas organizadas podem auxiliar no processo de produção em geral, mas frequentemente elas dificultam, particularmente, no trabalho acadêmico, pois dependem de contexto, condições, dimensões e dos indivíduos. O modo pelo qual deva ser organizado o processo de trabalho do docente e pesquisador depende da lógica de produção de cada grupo. Na produção científica, não se aplicam universalmente as regras de “taylorização” ou do trabalho coletivo, pois ainda estão presentes algumas das lógicas artesanais (SÁ, 2009, p. 408).

Nesse processo de produção em série em que a forma é mais importante que o conteúdo, não poderia faltar a tão proclamada inovação, como em um desfile de modas, o novo é melhor que o que já passou, o velho, ultrapassado, em uma ação contínua, *ad eternum*, em busca do que ainda não é e da negação do que já existe, de acordo com o exposto no Capítulo I. A formação de docentes de pós-graduação, a aplicação das pesquisas, o longo caminho em torno da construção de conhecimentos perturba um sistema já duramente afetado pelas exigências de prazos e comprovação de custos e despesas. Processos abstratos e qualitativos obrigados a se converterem em informações concretas e quantificadas.

Esse é o contexto de um programa descredenciado em 1998, pois obteve nota abaixo de 3 no score avaliativo e que levou uma década para alcançar a nota 4 em longo processo de negociações que nem sempre levaram ao consenso.

Era como se o PPGE/UFMT estivesse diante de um espelho que só refletisse os defeitos, as deformidades e imperfeições que precisavam ser aparadas e resolvidas para que

houvesse continuidade. E aconteceu. Mesmo descredenciado, o programa deu prosseguimento às atividades e pesquisas, ofertando vagas para o próximo ano e deixando os candidatos informados da situação. Houve um voto de confiança que não foi quebrado, tendo em vista que hoje muitos daqueles que se formaram naquela época constituem corpo docente do próprio programa e de outros pelo Brasil.

Pode-se dizer que o ano de 1998 foi um divisor de águas para o SNPG, haja vista sua repercussão tanto de modo positivo quanto negativo nos programas de pós-graduação brasileiros.

Para o PPGE/UFMT, foi catastrófico e só não foi pior em função da mobilização de seus docentes e discentes. Como será verificado no próximo Capítulo (Capítulo III), houve o descredenciamento do programa e a sugestão da CAPES de se extinguir o programa atual e se criar um novo. Esses aspectos atestam que o campo científico (BOURDIEU, 2004) é realmente relacional, por isso, não pode ser analisado apenas macroestruturalmente. Há uma imbricação intrínseca que gera nuances muito peculiares tanto na macro quanto na microestrutura. Isso também denota como a micro-história não pode verificar apenas a sua lâmina no microscópio, mas também observar o contexto em que o processo está ocorrendo.

Hostins (2006) comenta sobre a relação conturbada entre CAPES e ANPEd em função dos critérios de avaliação aplicados para as ciências “duras” não operarem da mesma forma nas Ciências Humanas e Sociais, principalmente da área da Educação. Por isso, houve várias discussões, reuniões, fóruns e interpelações solicitando a modificação de critérios, inclusive com a proposição alternativa que articulava dimensões quantitativas e qualitativas no processo de avaliação. Esse processo, de acordo com a ANPEd (apud HOSTINS, 2006), possuiria quatro fases:

- I. Autoavaliação;
- II. Avaliação interpares;
- III. Avaliação interprogramas;
- IV. Avaliação pela comissão de consultores da CAPES.

Em função de questões burocráticas e financeiras não houve aceitação da proposta e tudo permaneceu como estava. “Desde então, a ANPEd realiza sistemáticas discussões e análises críticas sobre o processo de avaliação [...] mantendo interlocuções frequentes com os representantes de área” (HOSTINS, 2006, p. 140), a fim de buscar alternativas mais coerentes com as atividades de pesquisa da área da Educação, tentando pautá-las em critérios mais qualitativos.

Em última análise, o PNPG que não foi oficializado foi aquele mais importante em termos de atividades práticas instituídas na CAPES, tendo em vista que a maior parte das sugestões foram acatadas e transformaram-se em ações a serem implementadas nos programas de pós-graduação.

2.5 O V PNPG (2005-2010)

Então, em 2005, o V PNPG (2005-2010) é homologado. O documento destaca que “em função dos resultados já alcançados, pode-se afirmar que a pós-graduação se constitui numa das realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país”. Ele afirma ainda que o desenvolvimento da pós-graduação não derivou de um processo espontâneo. No entanto, como se observou nos planos anteriores, foi exatamente em razão da espontaneidade que os planos surgiram, ou seja, o desenvolvimento foi bastante espontâneo e posteriormente controlado pelas políticas públicas estatais, partindo de uma deliberada política indutiva e do engajamento da comunidade acadêmica.

O Decreto n. 3860/01, ao determinar em seu Art. 18 que “a avaliação de programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, será realizada pela CAPES, de acordo com critérios e metodologias próprios”, fortaleceu essa instituição estatal para envolver-se diretamente com os processos avaliativos do SNPG. Em se tratando da relação entre os planos nacionais de pós-graduação e a CAPES, o V PNPG é o primeiro a aprofundá-la. Aliás, os planos anteriores sequer mencionavam-na em seus textos.

O foco, agora, é com a qualidade dos programas:

A CAPES, Fundação articulada ao Ministério da Educação - MEC, tem legalidade, tradição, competência, compromisso e responsabilidade com esse padrão de qualidade. Por isso, enquanto Órgão da União, cabe a ela o papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de sua presença sistemática e qualificada no ensino superior, máxime na pós-graduação, tendo, em relação a todos os programas e aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o papel de assegurar a validade nacional dos diplomas (V PNPG, 2005, p. 23).

A preocupação com a qualidade decorre do rápido crescimento obtido em pouco menos de 30 anos de existência. Entre 1976 até 2004, o número de alunos matriculados cresceu 300%, de titulados no mestrado houve um aumento de 757% e no doutorado de 932%, de acordo com as estatísticas apresentadas pela CAPES. Essa explosão de resultados suscitou preocupação em torno de como estavam esses programas. No entanto, ainda havia

demanda por docentes doutores nas universidades públicas, sendo que não havia mais de dez doutores por cem mil habitantes no país. Se era o desejo político de melhorar esse patamar, ou pelo menos igualá-lo a outros países como a Coreia, o crescimento anual da pós-graduação deveria pular de 5,6% ao ano para 16% ao ano, conforme estudos realizados por pesquisadores que auxiliaram na construção do V PNPG.

Além dos problemas estatísticos, a assimetria parecia assombrar o planejamento estatal. Desde o I PNPG, a afirmação era de que deveriam ser resolvidas as disparidades geográficas, no entanto, o que ocorre é um desenvolvimento espontâneo nas regiões com um leve acréscimo em algumas áreas, como se percebe no quadro comparativo a seguir:

Quadro 7 – Comparação (em %) entre regiões geográficas brasileiras com relação à existência de programas de pós-graduação (1982-2009)

REGIÃO	1982	1996	2004	2009
Sudeste	74,21	63,3	54,9	49,7
Sul	10,75	15,3	19,6	20,3
Nordeste	11,03	14,3	15,6	18,1
Centro-Oeste	3,13	4,9	6,4	7,3
Norte	0,85	2,2	3,5	4,6

Fonte: Estatísticas CAPES, 2013.

É possível perceber uma redistribuição bastante lenta entre as regiões e um aumento no número de cursos em regiões mais periféricas, porém essa percepção deve ser analisada com cautela, tendo em vista que o período em análise é razoavelmente longo (27 anos), em que o Sudeste detém praticamente 50% dos cursos de pós-graduação.

O crescimento verificado nos últimos anos no Sistema Nacional de Pós-Graduação caracteriza-se como um marco histórico para o desenvolvimento científico e tecnológico, ancorado por políticas consistentes da pós-graduação brasileira. Todavia, há necessidade de se propor um novo modelo de crescimento para os anos vindouros, incorporando modificações conceituais e organizacionais que atenuem as desigualdades regionais, intra-regionais e entre estados, bem como, as assimetrias entre áreas do conhecimento (V PNPG, 2005, p. 48).

A partir dessa premissa, o V PNPG observa as demandas e necessidades de expansão da pós-graduação brasileira, verificando a capacitação do corpo docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores para a Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado, além da formação de técnicos e pesquisadores para atuarem nos diversos setores em desenvolvimento no século XXI.

O SNPG possui uma das melhores estruturas organizacionais do hemisfério sul, mas carece de políticas públicas que superem as debilidades tanto geográficas quanto econômicas. Entre essas debilidades, o próprio V PNPG lista:

- I. Falta de planejamento;
- II. Assimetrias regionais;
- III. Descompasso entre matriculados e titulados;
- IV. Número insuficiente de programas de pós-graduação no norte, nordeste e centro-oeste;
- V. Falta de articulação entre agências federais de fomento;
- VI. Baixa prioridade aos doutores;
- VII. Reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes.

Essa ausência de condições plenas para o desenvolvimento, aliada à política instável em todos os níveis educacionais, quando a cada mandato modifica-se a forma de pensar e organizar as políticas públicas que resultam em consequências desastrosas, principalmente para aqueles programas que dependem de financiamento e que se encontram em processo de reordenamento ou de consolidação.

Por exemplo, em 1998, o PPGE/UFMT foi descredenciado, manteve sua atuação a custos altíssimos e sobrevivendo apenas das taxas de inscrição dos candidatos. Por cinco anos não houve sinal de fomento por parte das instituições federais, por conta da avaliação negativa do programa. Então, até o ano de 2003, ele tentou se reerguer com “suas próprias pernas”. Apenas com o novo processo avaliativo do triênio seguinte é que o programa foi credenciado e voltou a ter condições de participar dos processos de captação de recursos como bolsas de estudo e fomento de projetos. No entanto, concorrendo com programas já consolidados e que saíram anteriormente fortalecidos.

Na tentativa de superação desse tipo de debilidade, o V PNPG sugeriu seis diretrizes gerais:

- I. Estabilidade e indução;
 - a) Redução das diferenças regionais;
 - b) Integração entre CAPES, CNPq e FINEP.
- II. Estratégias para melhoria de desempenho do sistema;
 - a) Programas estratégicos para programas em áreas específicas;
 - b) Articulação entre agências federais e estaduais de financiamento;
 - c) Participação efetiva dos fundos setoriais conforme legislação vigente;
 - d) Definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação.

- III. Financiamento e sustentabilidade;
 - a) Modificação nas regras para financiamento e concessão de bolsas.
- IV. Novos modelos de programas de pós-graduação;
 - a) Programas interinstitucionais;
 - b) Educação a distância.
- V. Políticas de cooperação internacional e de formação e recursos humanos no exterior;
 - a) Ampliação do modelo de parcerias para organização de intercâmbio; projetos sanduíche; estágios de curto prazo para professores; estágios para recém-doutores;
 - b) Intensificação dos programas de intercâmbio já existentes;
 - c) Apoio a estágio de pós-doutorado;
 - d) Redes de cooperação internacional.
- VI. Avaliação de qualidade dos cursos:
 - a) Preservação dos critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação (SNAPG);
 - b) Manutenção da periodicidade da avaliação (triênios);
 - c) Fortalecimento do sistema DATA CAPES;
 - d) Utilização dos índices de impacto e de citação;
 - e) Avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância;
 - f) Incentivo à inovação;
 - g) Expressão científica e social no contexto nacional e internacional;
 - h) Identificação dos problemas de cada programa;
 - i) Indução do crescimento e desenvolvimento do SNPG;
 - j) Introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de pós-graduação;
 - k) Maior transparência do sistema, tanto para coleta como para divulgação dos dados e resultados.

Com relação à sexta diretriz, avaliação de qualidade dos cursos, o V PNPG ressalta alguns aspectos interessantes:

A pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. O número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação. A

interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade (V PNPG, 2005, p. 63).

A preocupação com o desenvolvimento do capital dentro da sociedade brasileira é preponderante. Excluindo-se alguns itens que tratam da formação de docentes para a educação básica, não há indícios da valorização da atuação de algum programa de pós-graduação inserido em sua localidade. Por exemplo, um programa como o PPGE/UFMT, que formou e ainda forma docentes e profissionais atuantes na educação básica, tanto pedagógica quanto na gestão educacional da capital – Cuiabá – e no estado de Mato Grosso, não é valorizado. A inserção local do programa não desperta admiração ou respeito, pois o que vale realmente é a quantidade de publicações, principalmente internacionais. Para se publicar nesse âmbito, é necessário que se considerem assuntos e temáticas mais universais, sem uma grande aplicabilidade nas problemáticas específicas de uma localidade. Sendo assim, alguns programas de pós-graduação já ficam prejudicados de saída, no início de sua atuação e do processo avaliativo.

2.6 O VI PNPG (2011-2020): o atual

Então, chega-se ao último PNPG, o sexto. Ele foi construído por três comissões – Nacional, Coordenação e Técnica – e desenvolvido a partir de estudos específicos elaborados por especialistas. Esses estudos foram reunidos no volume 2 do plano. Desta vez, o VI PNPG está estruturado sob a perspectiva de dez anos de planejamento (de 2011 a 2020) e foi oficializado pelas Portarias MEC n. 36, de 05 de fevereiro de 2010, e 165, de 20 de agosto de 2010.

Esse plano introduz uma visão sistêmica entre diagnósticos de todo o sistema educacional brasileiro comparando-o com outros países, diretrizes de atuação e propostas de intervenção no SNPG. Para tanto, segue o que denominou uma agenda nacional de pesquisa, buscando reduzir as assimetrias não mais consideradas dentro das regiões geográficas brasileiras, mas sim nas mesorregiões. Essa modificação de ponto de vista se justifica porque algumas regiões também contêm assimetrias, como é o caso do Distrito Federal em relação ao Centro-Oeste, em que o primeiro é mais desenvolvido em termos de oferta e qualidade dos programas de pós-graduação em comparação com o restante da região.

Além disso, o plano parte de um modelo que denominou de tríplice hélice (relação entre universidades, governo e empresas) para atender a demanda de recursos humanos para empresas, programas nacionais de desenvolvimento e para a docência, usando atividades multi e interdisciplinares.

Para tanto, destacou algumas temáticas que julgou merecedoras de atenção no decênio em planejamento:

- I. Agricultura;
- II. Amazônia;
- III. Mar;
- IV. Programa espacial;
- V. Política nuclear;
- VI. Saúde pública;
- VII. Desafio urbano;
- VIII. Ensino médio;
- IX. Educação básica;
- X. Clima;
- XI. Energia
- XII. Pré-sal;
- XIII. Questões sociais.

Para cada um desses temas, foi solicitado que um grupo de especialistas fizesse um estudo pormenorizado sobre o qual o VI PNPG se basearia para organizar suas diretrizes de atuação.

Observa-se uma continuidade na tentativa de ampliar ainda mais a ação dos programas em nível tecnológico, atrelando o plano à IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CNCTI). Assim, temáticas como biotecnologia; fármacos; medicamentos e vacinas; materiais avançados; nanotecnologia; tecnologia da informação; microeletrônica; espaço; defesa e energia nuclear ganharão espaço e oportunidade de fomento. Além disso, a agenda nacional de pesquisa pretende ampliar a quantidade de programas relacionados com as áreas de Ciências Exatas e da Terra.

Atualmente, as Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras e Artes ocupam 31% dos programas de pós-graduação, enquanto as Ciências da Saúde e Biológicas, 27%, e as Engenharias, 11%. A pretensão é que esse panorama se inverta e se busque a ampliação do número de programas relacionados com as áreas da agenda de pesquisa.

Para as Humanidades, o plano destina as temáticas de pesquisa da seguinte forma:

- I. Relação da ciência com a sociedade;
- II. Defesa nacional;
- III. Estratégias de desenvolvimento sustentável;
- IV. Melhoria da Educação Básica.

Nota-se, desse modo, uma perspectiva bastante utilitarista e economicista da pós-graduação brasileira que precisará destinar esforços para se adequar a tais diretrizes. Por outro lado, ao que parece durante a leitura do plano, os programas relacionados com as áreas humanas (as chamadas ciências “moles”) ficarão relegadas a segundo lugar, principalmente no que tange a financiamentos para pesquisas e projetos.

Para o SNPG, destina-se a atuação para a formação docente, a manutenção dos padrões mínimos de qualidade, a gestão dos processos internos e a adequação dos currículos para atender à agenda.

Assim, a CAPES ganhará novas incumbências e os programas deverão sofrer profundas adequações:

A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade. Outra inflexão importante, será sinalizar e estimular o sistema para a entrada única em programas de doutorado, à semelhança do que se passa mundo afora, levando à inclusão do mestrado acadêmico no doutorado, sabendo-se que o mestrado acadêmico ainda cumpre um importante papel em muitas instituições, em várias áreas do conhecimento e em diferentes regiões do país, respondendo pela maior parte dos matriculados e dos titulados. Todavia, a meta é introduzir o ciclo completo, que é o doutorado (VI PNPG, 2011, p. 21).

A intenção é extinguir o mestrado e realizar apenas os estudos de doutorado como ciclo único e completo. Sabe-se que as universidades têm autonomia para organizarem suas atividades da forma como julgarem pertinentes e coerentes a vários aspectos regionais, econômicos e de recursos humanos. No entanto, também é sabido e aprendido por outras épocas e experiências na história que se o determinado não for seguido, podem ocorrer prejuízos, inclusive com o descredenciamento de programas.

O plano não dá indícios das razões para essa modificação. Porém, posso perceber a tentativa de redução de custos, pois as ações se relacionam, por exemplo, com a abertura de vagas para docentes e alunos estrangeiros custeados por suas instituições e países de origem. Nos próximos anos, o incentivo à implantação de doutorados diretos em áreas básicas e

tecnológicas possibilitará, de acordo com o VI PNPG, 2011, p. 127, “a absorção, pelos setores acadêmico e extra-acadêmico, de profissionais de alto nível, em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento; além de ter, socialmente e economicamente, um custo mais adequado”. Assim, os programas que se adequarem a estas prerrogativas, provavelmente, terão avaliações mais positivas do que aqueles que mantiverem sua atuação no modelo atual. Essa afirmação é plausível quando se verifica a nova formatação do processo avaliativo de acordo com as diretrizes planejadas.

Conforme o VI PNPG (2011-2020), é necessária uma correção de rota no processo de avaliação da CAPES. Para tanto, a escala de 1 a 7 será mantida e buscar-se-á o padrão 3 para os programas, ou seja, abaixo de 3, eles seriam descredenciados ou extintos. Esses fatores já são observados atualmente, isto é, até aqui nada mudaria, inclusive mantendo-se os critérios de nucleação e de solidariedade dentro dos programas.

A maior transformação ocorrerá em outros critérios de avaliação, buscando evitar o produtivismo e a primazia pela quantidade. Dessa forma, haveria uma seleção por parte do docente de suas melhores publicações. Essas publicações seriam avaliadas por uma banca que validaria a produção e sua qualidade. Assim, o critério de avaliação se distanciaria do número de produtos (livros, capítulos, artigos etc.) para a qualidade dos textos produzidos.

Outro aspecto a sofrer modificação está relacionado aos programas avaliados com notas 6 e 7. Para eles, haveria um espaçamento na avaliação (deixaria de ser por triênio e passaria para quinquênio) e uma flexibilização dos processos. Neste caso, os cursos 6 e 7 teriam uma desregulamentação parcial de sua atuação com acompanhamento de avaliadores estrangeiros.

No que tange aos financiamentos, pretende-se aumentar a flexibilidade e a simplicidade dos procedimentos, além do equacionamento e regulamentação da relação entre financiamentos públicos e privados, buscando estreitar as relações entre governo e empresas.

A intenção do MEC/CAPES é elevar o índice de citações brasileiras dos atuais 13º no ISI¹⁴ e 14º no SCOPUS¹⁵, além de ver atribuído nesse decênio o primeiro Prêmio Nobel de Ciências a um brasileiro.

A introdução de parâmetros como a nucleação e a solidariedade levaram os comitês de avaliação da CAPES a atentarem para a capacidade de os programas mais fortes auxiliarem os mais fracos. Além disso,

¹⁴ *International Scientific Information*. Base de dados para avaliação individual e institucional de produção científica.

¹⁵ Base de dados de referências e citações para avaliação individual e institucional de produção científica.

[...] os programas impactarem a área do conhecimento, contribuindo para a criação de outros cursos, congêneres – dentro e fora de sua circunscrição territorial, afunilando ainda mais a valorização do doutorado consumada nos 90, vez que desde então o sistema federal passou a favorecer mais e mais a contratação de doutores. Esses critérios, embora recentes e ainda sem conduzirem a uma nova cultura da pós-graduação, tinham e têm o potencial de abrirem novas perspectivas para a avaliação. E isso, não apenas porque o índice de solidariedade social passou a frequentar a mesa dos consultores, como uma marca de um governo preocupado com o social; mas também, e sobretudo, porque acarretou a introdução de um novo fator capaz de distinguir o perfil dos cursos, ocupando o topo do sistema: de um lado, aqueles cursos de vocação regional e mesmo de mestrado; de outro, aqueles de vocação nacional e de doutorado (VI PNPG, 2011, p. 126).

Mais uma vez, a ideia de “publicar ou perecer”, ou “decifra-me ou devoro-te” surge como uma cruz a ser carregada pelos programas. A diferenciação entre menores e maiores atinge agora os mestrados e doutorados. Nesse sentido, o plano apresenta a noção de CUDOS; um acrônimo em língua inglesa que reúne as palavras comunalismo, universalismo, desinteresse, originalidade e ceticismo (*sceticism*, em inglês).

O comunalismo se relaciona com a ideia de que as pesquisas científicas devem ser construídas socialmente inclusive tendo seus resultados publicados. Também a pesquisa, além de social, não tem pátria, deve visar ao universal (universalismo) e deve ser marcada pela busca do conhecimento original, novo (originalidade). Com vistas ao desinteresse, “a ciência tem valor intrínseco e está acima dos interesses dos cientistas” (VI PNPG, 2011, p. 129). Por fim, as “proposições da ciência devem ser acatadas com reservas e averiguadas o tempo todo, ao se submeterem ao crivo da experiência” (*op cit., idem, ibidem*).

Estes seriam os princípios para a construção dos critérios de avaliação das produções escolhidas pelos docentes para serem avaliadas pelos comitês de avaliação da CAPES, mantendo-se a avaliação por pares. Mas algumas questões poderiam ser levantadas, por exemplo, quem avaliaria o quê? Como se garantiria a equidade e a imparcialidade? Como se manteriam as atividades de pesquisa que levam mais tempo para produzirem efeitos? E as pesquisas e estudos que não surtem o efeito esperado, mas que contribuem para o progresso científico justamente por seu resultado negativo? Esses questionamentos não são respondidos. Novamente, a valorização do bom, do inovador e do perfeito podem acarretar algumas mazelas e injustiças.

Como diretrizes, então, o VI PNPG apresenta:

- I. Estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do “novo” e do inédito;
- II. Ênfase nas questões ambientais, associadas à busca do desenvolvimento sustentável e ao uso de tecnologias limpas;
- III. Garantia do apoio ao crescimento inercial do SNPG, favorecendo não obstante o uso de parcelas significativas do orçamento das agências como instrumento de implantação de políticas inovadoras;
- IV. Consideração, nos diferentes programas visando ao desenvolvimento, economia, saúde e educação no Brasil, das características culturais das populações-alvo;
- V. Atenção às atuais gerações de crianças e jovens, particularmente nas áreas de saúde e educação em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação, pois dependerá dessas gerações o desempenho da economia brasileira nas próximas décadas, como membros da população em idade ativa, em um contexto de rápido crescimento, em termos absolutos e relativos, e de forte aumento da população idosa (VI PNPG, 2011, p. 294).

Uma perspectiva mercantil, utilitarista, imediatista, tecnicista e privatista permeia todos os planos nacionais de pós-graduação, uma tentativa de enquadramento do que parece “inquadável”: a produção científica, a imaginação, as pessoas que produzem e pensam o conhecimento no Brasil. Ainda, a Educação é mais uma vez marginalizada ao âmbito da formação de recursos humanos para atuação na Educação Básica e Superior e não é convidada a pensar os processos de formação, mas apenas para formar.

Todavia, os planos trazem evoluções que não podem passar despercebidos como a integração do SNPG ao sistema universitário; o aumento da capacitação dos docentes do Ensino Superior; a construção do sistema de bolsas para estudantes e professores pesquisadores; a estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas; e, a participação acadêmica no planejamento e na avaliação da pós-graduação.

Essa evolução é importante e trouxe a possibilidade de se considerar a pós-graduação como o nível educacional mais bem organizado e estruturado do país, tendo, inclusive, seu sistema de avaliação como parâmetro para outros países. Essa perspectiva não pode ofuscar as dificuldades e obstáculos, principalmente dos programas menores e mais periféricos do sistema. Há uma tentativa coletiva de se compreender o processo e inseri-lo nas atividades cotidianas. É necessária a compreensão de até onde existe colaboração, adesão, imposição e coerção e como atuar para a efetiva autonomia. Assim, de um lado há um pensamento pessimista que analisa o processo de modo a não ver alternativa se não “dançar conforme a música” do governo. Por outro lado, observa-se a atitude otimista dos que estão à frente dos programas (coordenadores, professores e alunos) que tentam fazer a diferença e construir conhecimento.

Este capítulo pretendeu analisar os PNPGs relacionando-os com algumas das configurações do PPGE/UFMT. Em suma, os Planos Nacionais de Pós-Graduação constituíram-se em documentos importantes, tanto a fim de nortear as práticas dos órgãos estatais para o controle e avaliação dos programas; como aos programas, que precisaram se adequar para não perecerem, em um imbricado processo de medida de forças entre a plena autonomia e a completa heteronomia.

Assim, é possível resumir brevemente as diretrizes propostas em cada PNPG com o intuito de evidenciar comparativamente as práticas de controle do Estado para o nível de pós-graduação. Então, apresenta-se o referido resumo no quadro a seguir.

Observa-se em todos os planos, um movimento em torno da indução estratégica do desenvolvimento da pós-graduação e, principalmente, um controle sistemático do processo de avaliação das atividades de pós-graduação. Assim, verifica-se o lugar de relevo que a avaliação ocupou e ainda ocupa nos planejamentos periódicos para a pós-graduação, que nortearia ações tanto em âmbito nacional – as manifestações da ANPEd em torno das propostas de modificação do processo –, como também ações locais – as readequações e esforços em prol do crescimento e evolução do PPGE/UFMT de acordo com os norteamientos das políticas públicas.

Essas repercussões vêm ao encontro do que apresentei no Capítulo I, no tocante ao contexto micro-histórico. Vislumbro nessas manifestações e ações tanto locais (no PPGE/UFMT) quanto nacionais (na ANPEd) como não é possível identificar a micro-história como a descrição isolada de uma situação ou de um lugar específico. Como afirmei no referido capítulo, tudo se relaciona com tudo.

Outro fator interessante a ser considerado é o esforço pela diversificação e a flexibilização de modelos que vão ao encontro de uma perspectiva expansionista nos moldes da mercantilização e da capitalização da educação em nível de pós-graduação. Essa observação é corroborada pela clara intensificação das estratégias de internacionalização dos programas e da perseguição incansável pelos níveis considerados de excelência no aspecto qualitativo, mas notadamente no quantitativo. Portanto, a política da autonomia vigiada, em que as instituições têm liberdade de escolher participar ou não dos processos, mas em que não participar implica permanecer à mercê do desenvolvimento (em termos financeiros, de apoio técnico e tecnológico) manifesta-se como um sinal da obrigação dos programas a se submeterem às exigências de produtividade, eficiência, eficácia, quantificação e internacionalização que visam, em um nível imediato, à sua sobrevivência em todos os

aspectos e, em um nível mediato, a construção do conhecimento e o crescimento intelectual daqueles que participam do processo.

Além dessas observações, vale enfatizar que, apesar de esta exposição dos PNPGs ter sido linear, do ponto de vista cronológico, foi necessário fazer dessa forma por duas razões: primeira, uma razão didática, para facilitar a compreensão do processo de organização do SNPG; segunda, uma razão textual, por motivos de organicidade textual mesmo, pois a exposição fora dessa ordem causaria estranhamento e desorganização. No entanto, como será visto no próximo capítulo, eventos que ocorreram em um período ainda sofreram influência do PNPG anterior. Do mesmo modo, evidenciou-se aqui, a existência de forças de um PNPG que nem foi colocado em prática. Sendo assim, mesmo que o capítulo tenha sido exposto de modo linear, ainda foi possível identificar não-linearidades.

Após o quadro, procede-se ao Capítulo III.

Quadro 8 – Sinopse dos PNPGs (1975-2020)

PNPG	VIGÊNCIA	OBJETIVOS	DIRETRIZES	OBSERVAÇÕES ADICIONAIS
I	1975-1979	1. Controle da evolução espontânea da PG; 2. Formação de recursos humanos (docentes, pesquisadores, demais profissionais) para o ensino superior.	A) Institucionalização do sistema; B) Consolidação como atividade regular; C) Garantia de estabilidade financeira; D) Elevação dos padrões de qualidade; E) Racionalização dos recursos; F) Planejamento da expansão da PG; G) Atenção às ciências básicas e às disparidades regionais.	Planejado durante o regime militar.
II	1982-1985	1. Formação de recursos humanos para as universidades e o mercado não-acadêmico.	A) Qualificação dos processos; B) Institucionalização dos programas; C) Aperfeiçoamento do processo de avaliação; D) Participação da comunidade científica no planejamento e na avaliação da PG.	Acesso a poucos recursos devido ao período de recessão.
III	1986-1989	1. Consolidação e melhoria do desempenho da PG; 2. Institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da PG; 3. Integração da PG ao setor produtivo.	A) Destaque de verbas específicas para a pesquisa; B) Reestruturação da carreira docente (ingresso e promoção); C) Ampliação dos quadros docentes universitários; D) Institucionalização da atividade sabática; E) Fortalecimento do pós-doutorado; F) Atualização e fortalecimento da infraestrutura.	Integrado ao I PND da Nova República.
IV	1997	1. Formação de recursos humanos para o mercado não-acadêmico; 2. Internacionalização da PG; 3. Modificação dos parâmetros de avaliação.	A) Expansão do sistema; B) Diversificação do modelo (mestrado profissional); C) Introdução de mudanças no processo de avaliação; D) Inserção internacional do SNPG, a partir de critérios exigentes durante as avaliações.	Não foi oficialmente homologado, porém todas as diretrizes foram implementadas paulatinamente pela CAPES.

(Continua)

(Continuação)

V	2005-2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evolução dos índices de produtividade; 2. Resolução das assimetrias regionais; 3. Capacitação de recursos humanos acadêmicos não acadêmicos; 4. Flexibilização do modelo de PG; 5. Atuação em redes interinstitucionais. 	<ol style="list-style-type: none"> A) Introdução do princípio de indução estratégica na PG; B) Aprimoramento do processo de avaliação qualitativa; C) Introdução do conceito de nucleação e solidariedade D) Revisão do QUALIS; E) Introdução do PROEX; F) Combate às assimetrias; G) Constituição de quadros técnicos via mestrado profissionalizante. 	-----
VI	2011-2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementação de uma agenda nacional de pesquisa; 2. Identificação das assimetrias mesorregionais; 3. Formação de recursos humanos para o setor privado; 4. Formação de recursos humanos para programas nacionais específicos; 5. Organização de atividades multi e interdisciplinares; 6. Constituição do modelo da tríplice hélice (governo, universidade, empresa). 	<ol style="list-style-type: none"> A) Atração de estudantes e docentes estrangeiros; B) Envio de estudantes e docentes brasileiros para complementação de estudos no exterior; C) Extinção do mestrado; D) Reorganização do processo de avaliação bem como de seu período de realização; E) Flexibilização legislativa para programas de excelência (6 e 7); F) Institucionaliza do padrão internacional de qualidade; G) Flexibilização e simplificação dos procedimentos de financiamento e concessão de bolsas. 	Em implementação.

Fonte: Planos Nacionais de Pós-Graduação.

CAPÍTULO III

ÁGUAS QUE SE DESEJA PERCORRER: O PPGE DA UFMT ÀS MARGENS DO RIO CUIABÁ (1988 a 2013)

Antes de se iniciar este capítulo, faz-se necessário lembrar os questionamentos apresentados na Introdução. Isso é importante porque este texto buscará respondê-los:

Qual a configuração essencial do PPGE/UFMT?

É possível descrever a mentalidade do PPGE? Se sim, como ela seria?

Quais são as ideias-força presentes no PPGE? Que movimentos podem ser identificados no interior dessa instituição?

Como compreender e explicar o significado histórico do PPGE no conjunto do tempo escopo deste estudo?

Sendo assim, este capítulo constrói os conhecimentos relativos às configurações, mentalidades e ideias-força do PPGE. Neste momento, esses termos – configurações, mentalidades e ideias-força – estão cunhados no plural. Isso ocorre por uma razão: como será verificado no decorrer do texto, não foi possível identificar uma configuração, uma mentalidade e uma ideia-força, mas várias. Por uma perspectiva micro-histórica, não há que se abordar o PPGE como um lugar apenas, mas como um espaço-tempo em que concorrem, entram em contato, se dispersam e se coadunam várias micro-histórias, que não estão isoladas ou circunscritas naquele período, mas ressonam por todo o tempo estudado.

Definir o tempo, enquanto objeto, não é mote desta pesquisa. No entanto, apenas como recurso didático, compreende-se o tempo em si como um combinado social, uma convenção construída pela humanidade. No entanto, para estudá-lo, o indivíduo divide-o em blocos cronológicos mais ou menos convencionados entre aqueles que se propõem a estudar um processo sob o prisma da historiografia.

Sendo assim, organizar o tempo em períodos cronológicos e estudá-los talvez fosse um dos ofícios do historiador. No entanto, percebe-se que os eventos se interconectam e relacionam-se entre si, principalmente quando esse tempo é recente, ou ainda não passou. Então, como tratar o tempo presente? O PPGE é um espaço onde pessoas vão e vêm, constituem sua história, por isso a imbricada relação de configurações e mentalidades.

A condição do tempo presente, indagada desde o mundo antigo, e as urgências da contemporaneidade, particularmente sensíveis a partir da segunda metade do século XX, colocaram para os historiadores questões cruciais que dizem respeito à prática de seu ofício. Temas importantes do debate atual, tais como memória, patrimônio, esquecimento, identidade, tradição, justiça, testemunho, presentismo etc. incentivam os historiadores a discutir, a partir de novos horizontes e de diferentes perspectivas, os limites e possibilidades do saber histórico (VARELLA et al, 2012, p. 07).

A ideia aqui não é esgotar esse tema, mas elencar um conjunto de conhecimentos que sejam capazes de dar conta de uma história contemporânea que se entrecruza em várias outras, os planos da CAPES, as resoluções governamentais, os modos e reformas instituídos no PPGE, tudo isso ocorrido nos últimos 40 anos.

Como se pode perceber ao longo desta pesquisa, ao se estudar a pós-graduação, é possível observar, pelo menos, três movimentos que, apesar de terem constituições bastante distintas, são complementares e interdependentes.

O primeiro movimento está relacionado à normatização das atividades de pós-graduação no Brasil, cuja responsabilidade localiza-se no Ministério da Educação e na CAPES, expressos por meio de leis, decretos, portarias, pareceres, dentre outras normativas. O segundo refere-se aos processos avaliativos dos programas de pós-graduação realizados pela CAPES e o terceiro diz respeito à produção de pesquisa sobre a pós-graduação, realizada pelos integrantes dos respectivos programas. É esta articulação que permite relacionar a micro-história como uma metodologia de análise para explicar as configurações multifacetadas do PPGE/UFMT. Além disso, Bourdieu (2011) afirma que são as relações entre os sujeitos e sua posição no interior do campo que conferem as estruturas e características próprias daquele campo¹⁶.

¹⁶ Muitas pessoas que fundaram o PPGE/UFMT encararam o desafio de iniciar um programa de pós-graduação em Educação em Mato Grosso, mesmo correndo o risco de ser uma tentativa frustrada. Em verdade, provavelmente, elas não pensaram nessa possibilidade, mas lutaram para que o projeto fosse bem sucedido.

A micro-história não é um campo isolado ou isolante de estudo, em que um objeto particular ganha visibilidade por meio de uma lente de microscópio apenas. A micro-história possibilita visualizar um objeto particular através de uma lente microscópica, mas não na lâmina do microscópio, e sim na sua articulação com todo o contexto em que o objeto se insere. Dessa forma, o PPGE/UFMT é conhecido em suas características mais peculiares, porém compreendidas em um contexto amplo.

Esse contexto pode ser compreendido de muitas formas. Neste estudo, o contexto se configura a partir de um campo acadêmico e das forças empreendidas e geradas pelo e no campo (BOURDIEU, 2011). Esse conceito é importante aqui porque, como se verá adiante, entre os anos de 92 e 98, houve uma distorção a qual gerou equívocos com consequências negativas para o programa.

Assim, a história do PPGE não é linear ou sem perturbações durante os 25 anos (1988-2013). Existem fatos que devem ser expostos a fim de que se compreendam como suas atividades foram desenvolvidas. Ainda é preciso esclarecer que houve muitas modificações, adequações e reformas na estrutura do PPGE, a ponto de ser possível afirmar que existiram, pelo menos, três programas de pós-graduação distintos no próprio PPGE/UFMT. Esse fato evidencia a afirmação de que não é possível identificar uma configuração ou uma mentalidade do PPGE, porém várias.

Para poder demonstrar essas configurações, o texto foi organizado em seções que expõem a história do PPGE de forma periódica. A intenção aqui não é considerar essa história linearmente, mas apenas facilitar sua exposição. No entanto, vale ressaltar que não se compreende a história como uma justaposição de eventos empilhados ou aglomerados simplesmente. A Micro-história compreende que os eventos se imbricam e se correlacionam entre si. Sendo assim, há momentos na história do PPGE em que houve a necessidade de se retomar fatos anteriores, criando, inclusive, um aspecto confuso, essa confusão é, na verdade, evidência desta tese. O PPGE é realmente plurissignificativo e fatos ocorridos ainda permanecem gerando consequências no interior do próprio programa.

Aqui, vale uma conceituação sobre regime de historicidade, estabelecida por Hartog:

Um regime de historicidade abre e circunscreve um espaço de trabalho e de pensamento. Ele dá ritmo à escrita do tempo, representa uma 'ordem' à qual podemos aderir ou, ao contrário (e mais

frequentemente), da qual queremos escapar, procurando elaborar outra (HARTOG, 1996, p. 129).

Antes (até o início do séc. XIX, aproximadamente), se o sujeito fosse capaz de descrever e explicar um conjunto de eventos passados, ele seria capaz de prever eventos futuros ou explicá-los. Esse era o regime de historicidade vigente, afirma Hartog (1996). Hoje, o regime se inverte e são eventos futuros que explicam atos e eventos passados, dão-lhes razão, circunstância e sentido.

Nessa perspectiva, a história deixa de ser linear para encontrar conexão lógica do ponto de vista da micro-história: se a história geral, global ou total não é a soma da história das partes, mas sua imbricação; então, não há linearidade histórica, tampouco justaposição de fatos e eventos em um devir perfeitamente cronológico, mas sim um ir e vir constantes, em que o pesquisador precisa buscar explicação tanto no passado, no presente ou no futuro na busca da totalidade.

Nesse processo de ir e vir, corre-se o risco de confusão com a predição, a previsão ou a especulação jornalística. Mas, conforme explica-se por meio das palavras de Hartog (1996, p. 132), a história passa a buscar “profundezas e temporalidades regradas por outros ritmos que a simples sucessão linear dos acontecimentos políticos”, econômicos ou sociais. Então, não é a linearidade temporal que determina os períodos a serem estudados, mas as características do objeto de estudo.

Outro risco é de se afirmar que o passado deixa de existir e, a partir de agora, só o presente importa. Essa afirmação é bastante utilizada e carrega em si ares de modernidade. No entanto, é enganosa e tem nuances de ideologias que pretendem tornar o homem um ser a-histórico e despreocupado com o que acontece à sua volta. Não se pretende valorizar o presente em detrimento do passado, mas pensar a interface entre essas temporalidades de uma forma diferente. E que forma é essa? A noção é de interconexão íntima, movimento e imbricação. Os fatos não ocorrem um após o outro em uma cronologia estritamente lógico-temporal, de modo que passado e presente não coexistam mutuamente, porém se inter-relacionem de forma constante. Essa interrelação está presente na história do PPGE/UFMT, iniciado com os Núcleos de Pós-Graduação.

3.1 O Núcleo de Pós-Graduação do Departamento de Educação (NPG/EDU)

A partir da necessidade de se formar docentes que atendessem à produção de conhecimento no ensino superior no Estado de Mato Grosso é que a partir de 1970, a

UFMT estabeleceu o Plano Institucional de Capacitação (PUCCI, SÁ, 1985; SILVA, L.D., 2008). Nesse plano, em um primeiro momento, professores foram motivados a saírem da instituição para estudar, inclusive em outros países. Ressalta-se que esse programa institucional teve conexão direta com o Plano de Formação de Recursos Humanos do governo federal, proposto pelo I PNPG e com ampla implementação em todo o território nacional. Vale lembrar que, conforme esclarecido no Capítulo II, o I PNPG influenciou a formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação.

A Universidade Federal de Mato Grosso insere-se neste contexto pela Lei n. 5647, em que cursos superiores já existentes em Mato Grosso foram federalizados e deslocados para o Distrito de Coxipó da Ponte, localização do campus sede até hoje. Desde então, a preocupação com a formação docente e a especialização da população mato-grossense foi constante, conforme narra Silva, L. D. (2008, p. 35):

A instituição entendia que o seu objetivo de relacionar o ensino ministrado às suas questões práticas e às expectativas sociais da região seria atingido por intermédio de profissionais qualificados. Para tanto, foi necessário enviar alguns professores ao exterior, a fim de que pudessem se capacitar em cursos *stricto sensu*, de modo que, ao retornarem, fomentassem a pesquisa, a extensão e a criação de programas de pós-graduação (SILVA, L. D., 2008, p. 35).

Foram poucos os professores que saíram do Brasil para realização de seus estudos de pós-graduação, mas vários aqueles que deixaram o conforto de suas casas cuiabanas para se embrenharem em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, para citar os destinos mais frequentes.

Após retornarem, com seus mestrados concluídos ou em fase de conclusão, iniciou-se a implantação dos Núcleos de Pós-Graduação, os NPGs.

O NPG/EDU foi criado em 1978 – o primeiro da UFMT – pelo Departamento de Educação e tinha capacidade de intercâmbio dentro das diversas áreas do conhecimento, viabilizando a multiplicação de conhecimentos dentro da política de formação de docentes. Não havia como formar os professores titulares da UFMT sem pagar um alto preço com relação à longa permanência longe do Estado. As facilidades de acesso a passagens e contatos via internet inexistiam. Nesse processo, os professores precisavam ficar durante meses longe de casa e da universidade.

Por outro lado, a implementação de um programa inserido em um campo (BOURDIEU, 2004) como o da Educação facilitava o processo de capacitação, tendo

em vista sua conveniência de implantação, pois não necessitava de um aporte importante de recursos, sem mencionar que se pode afirmar que a Educação permeia a maioria dos processos em uma universidade.

Os NPGs eram o início de uma formação pós-graduada no interior da própria UFMT e congregavam em seu bojo, dentro dos diferentes departamentos, os professores, a fim de viabilizar uma equipe de trabalho na execução das atividades de ensino (pós-graduação *lato sensu*, principalmente) assim como de pesquisa; sempre evidenciando uma preocupação com as lacunas regionais.

Sendo assim, o Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPG/EDU) foi estruturado a partir de três fases:

- I. Elaboração da proposta de implantação do NPG/EDU, aprovação da UFMT e da CAPES e início das atividades;
- II. Desenvolvimento das atividades de ensino para haver consolidação do núcleo;
- III. Definição das áreas de atuação e linhas de pesquisa.

O NPG-EDU estava presente no planejamento do setor em 1979. Dentre as atividades desenvolvidas, podem-se citar os três cursos de especialização (um de Metodologia do Ensino Superior e dois de Metodologia da Pesquisa Educacional) que capacitaram o corpo docente da Universidade e da região e proporcionaram o “amadurecimento de condições para a definição de um programa de pesquisa”. Posteriormente, o projeto de mestrado definiu essa como a primeira fase do NPG-EDU (PUCCI, SÁ, 1985).

Na segunda fase, o núcleo priorizou três atividades notadamente relacionadas à fixação dos projetos e dos grupos de pesquisa. Para tanto, um seminário foi o desencadeador de várias definições do que viria a se constituir a Pós-Graduação em Educação da UFMT. Com longa duração, sendo realizado durante todo o ano de 1981, teve como tema “Educação e Sociedade”, com o objetivo de refletir sobre “as teorias educacionais e os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais do desenvolvimento do Estado de Mato Grosso” (PUCCI, SÁ, 1985).

Como consequências, as primeiras linhas de pesquisa foram definidas, considerando a fundamentação socioeconômica, as periferias urbanas e as zonas de colonização agrícola. Além disso, nove projetos tiveram início, com objetos amplos e caráter bastante descritivo, como podem ser identificados abaixo:

- I. Levantamento estatístico escolar da periferia urbana de Cuiabá;

- II. Levantamento da situação socioeconômica em Cuiabá e sua relação com a Educação;
- III. Avaliação dos resultados de um Programa da FEBEMAT que pretendia suprir alguns fatores decorrentes do nível socioeconômico que acreditavam interferir no rendimento escolar;
- IV. Caracterização socioeconômico-cultural e linguística da população alfabetizável na periferia urbana de Cuiabá;
- V. Programas de ações socioeducativas e culturais para populações carentes da periferia urbana – PRODASEC URBANO;
- VI. A produtividade da escola pública em Cuiabá: estudo comparativo de dois casos extremos de alta e baixa produtividade;
- VII. Melhoria da produtividade numa escola pública de periferia de Cuiabá e a participação da comunidade;
- VIII. Escolarização: alternativas para a escola em áreas de colonização agrícolas em Mato Grosso;
- IX. Novos padrões técnico-administrativos-pedagógicos: estudo intensivo de um treinamento em três escolas de 1º. grau da periferia urbana de Cuiabá.

Pode-se inferir dos títulos das pesquisas que elas tinham um caráter bastante intervencionista ou participativo, o que pode ser comprovado pela forma como elas eram conduzidas, combinando atividades de sistematização, ação comunitária e prestação de serviço. Essa situação pode ser explicada em função de que as pessoas responsáveis pelas pesquisas ainda estavam em fase inicial de aprendizagem dessa atividade – como se construíssem o avião em pleno voo. Sendo assim, as questões teórico-metodológicas não eram muito observadas.

Era fato sabido que o Mestrado viria ao encontro dessa lacuna teórica. Todos esses esforços e reflexões levaram à redefinição da política de pesquisa da instituição, que influenciaram a forma de organização das atividades de investigação por meio de sua ampliação e fortalecimento.

Apesar da carência em termos teórico-metodológicos, há que se observar a vocação do futuro PPGE já emergindo dessas pesquisas: o impacto e a inserção sociais. Essa característica-vocação tem pontos positivos e negativos. Positivos em função de que se nota um programa inserido em seu entorno e organizando pesquisas a partir de contextos locais e regionais, com preocupações próprias dessa sociedade. No entanto, e até como consequência dessas pesquisas com temáticas localizadas, observa-se o que se

afirmou no Capítulo I: pesquisas com temáticas locais não interessam para se publicar em periódicos internacionais, cuja valoração na avaliação é maior, ou seja, periódicos internacionais¹⁷ são mais bem avaliados no Qualis e possibilitam uma contagem maior de pontos na avaliação.

Todavia, houve motivação para a participação em eventos regionais e nacionais, onde os resultados das pesquisas foram apresentados e discutidos, o que possibilitou o fortalecimento do futuro programa. Também foram realizados eventos no Estado, sendo eles:

- I. II Ciclo de Estudos de Educação, em Cuiabá, novembro de 1979;
- II. I Seminário sobre Pesquisa Educacional da Região Amazônica, em Cuiabá, em novembro de 1981;
- III. I Seminário do NPG-EDU, em setembro de 1982;
- IV. Encontro sobre educação no meio rural, Guarantã do Norte, em Julho de 1983.

Esse último encontro em Guarantã do Norte (considerada a última cidade ao norte de Mato Grosso, no eixo da BR-163) pode ter desencadeado um pré-projeto de mestrado em uma suposta área de Educação na Região Amazônica. No entanto, esse projeto não vingou, mesmo que haja alguns indícios dessa elaboração em alguns escritos relacionados ao PPGE, como em relatórios e projetos (PUCCI, SÁ, 1985). Ao que parece, houve uma primeira tentativa de proposição de um projeto, o qual estaria norteado pela inserção da UFMT na região amazônica, cujo principal argumento era o da expansão territorial e o desenvolvimento da Educação – falava-se inclusive em estudos *amazonológicos*. No entanto, o projeto que viabilizou o PPGE, datado de 1986 (posto que produzido neste ano) não traz essa mesma articulação.

O projeto de Mestrado (1986) expressou a importância da segunda fase do NPG-EDU para o Departamento de Educação:

Essa segunda fase, apesar de ser ainda incipiente em termos de pesquisa, foi, sem dúvida, uma das mais ricas, pois estabeleceu uma clara definição da direção da pesquisa, desenvolveu os primeiros instrumentos teóricos-metodológicos e a apropriação de conhecimentos sobre a educação pública da região (UFMT, 1986, p. 4).

¹⁷ Deve-se observar que internacionais não se referem apenas a periódicos de outros países, mas periódicos que têm visibilidade internacional, onde se inserem também periódicos brasileiros.

O NPG-EDU considerava que a criação do Mestrado seria um passo importante para a consolidação desses conhecimentos e, principalmente, para a compreensão integral da vida social, econômica e cultural da região.

Já a terceira fase do Núcleo distinguiu-se pelo foco em objetos de pesquisa mais específicos e peculiares do cotidiano escolar, privilegiando as variáveis internas da escola, mas também as particularidades da vida escolar tanto no meio rural como no urbano, como o processo de gestão escolar. Essa mudança de perspectiva dos projetos levou a uma mudança de algumas linhas de pesquisa estabelecidas anteriormente, que precisaram abranger esses novos projetos.

No decorrer do período entre os anos de 1980 e 1984, novos projetos de pesquisa foram propostos – “A seletividade na Escola Pública e suas relações com a Avaliação Escolar: um estudo das relações sociais e técnicas que se processam no interior da escola” e “Repensando o processo de alfabetização no contexto da periferia urbana de população regional e migrante da cidade de Cuiabá: subsídios para o desenvolvimento de alternativas de metodologia na escola pública” –, frutos de discussões e reflexões sobre a relação teoria e prática dentro dos cursos de licenciatura e pedagogia, principalmente inseridos no momento da Prática de Ensino. Essas discussões levaram a uma marcada reestruturação dos processos de ensino nos referidos cursos. Pode-se dizer que essa reestruturação foi consequência de várias condições evidenciadas na época, mas que as discussões instauradas nos fóruns, reuniões e cursos de especialização oportunizados pelo NPG-EDU foram essenciais (PROJETO DE MESTRADO, 1986).

Salienta-se que a composição do NPG-EDU era formada de professores de várias áreas das licenciaturas, não apenas da Educação. Essa informação é importante porque essa gênese refletirá mais adiante em configurações do PPGE, quando se verá uma tentativa de atuação interdisciplinar.

Nesse sentido, o projeto traz um desejo de encurtar a distância entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, a academia e a comunidade. Por isso, a importância do NPG-EDU é evidente:

O NPG-EDU deixa um saldo de experiência em pesquisa, que não pode ser desconsiderada quer para o Departamento em geral, quer para o Mestrado em particular, pois percorreu um trajeto nos estudos educacionais que teve correlação com a produção nacional. Acompanhou o desenvolvimento do pensamento educacional dentro das possibilidades oferecidas pela UFMT e agências financiadoras. Essa experiência permite atualmente formular com mais exatidão os

novos passos a serem dados pelo Departamento, a fim de atingir um estágio de pesquisa mais avançado. Essa consciência será indubitavelmente o ponto de partida também dos estudos e pesquisas do Mestrado (PROJETO DE MESTRADO, 1986, p. 5-6).

Entre os protagonistas do NPG-EDU estavam o professor Urbano de Almeida e a professora Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire, a qual coordenava a Comissão de Apoio à Pós-Graduação (RELATÓRIO, 1979). Os professores que retornavam da pós-graduação em outras instituições compunham o corpo docente que passava a organizar estudos e pesquisas em nível de pós-graduação.

De acordo com Sá e Pucci (1985), os professores que encabeçavam os projetos de pesquisa no NPG-EDU eram:

- I. Artemis Torres;
- II. Olga Évora;
- III. Paulo Speller;
- IV. Joaquim Barbosa;
- V. Maria de Lourdes Figueiredo Silva;
- VI. Serys Shessarenko;
- VII. Siler Jean da Silva Albernaz;
- VIII. Genésio Marquez;
- IX. Ilda Fernandes Chavarria;
- X. Vilma Couto;
- XI. Maria de Lourdes Figueiredo Silva;
- XII. Vera Lucia Marques Leite;
- XIII. Jorcelina E. Fernandes;
- XIV. Oreste Presti;
- XV. Dinalva Vanuzi;
- XVI. Ivone de Campos L. Pinto;
- XVII. João Monlevade.

No entanto, o processo de institucionalização da pesquisa tinha problemas de ordem estrutural, pois careciam de aprofundamento teórico e metodológico e de ordem institucional, pois ainda não havia clareza de como se realizavam esses estudos em nível de pós-graduação. A consolidação dos estudos veio atrelada à posição que os agentes do processo ocupavam no meio acadêmico (BOURDIEU, 2011), como Paulo Speller e

Maria de Lourdes de Lamônica Freire, assim como com o natural avanço da UFMT como universidade em área de fronteira.

Assim, havia vocação para o desenvolvimento de estudos em nível de pós-graduação e a necessidade de articulação dos integrantes do Departamento de Educação para viabilização do Mestrado em Educação na UFMT e a primeira proposta teve como foco a Educação Pública.

3.2 O Mestrado em Educação Pública (1988 – 1992: Fase I do PPGE)

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1986, elaborou a primeira proposta para o Mestrado em Educação. Na verdade, o primeiro de toda a UFMT. Na época, a Fundação Universidade de Mato Grosso era composta por Eduardo De Lamônica Freire como reitor; Helmut Forte Daltro, vice-reitor; Laura Furtado Abreu, Sub-reitora Acadêmica; Nelson Zanatha Gomes, Sub-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação; Duílio Mayolino Filho, Sub-reitor Administrativo; Augusto Frederico Müller Junior, Sub-reitor de Planejamento; Antonio da Silva Moraes, Diretor do Centro de Ciências e Letras Humanas; e Jorcelina Elizabeth Fernandes, Diretora do Departamento de Educação.

Naquele ano (1986), o projeto de Mestrado toma corpo e reúne as motivações e condições necessárias à sua criação. No fim desse mesmo ano, uma proposta foi enviada à CAPES e ao CNPq, para que essas agências manifestassem seu interesse à implantação desse nível de educação na instituição. Como elas expressaram seu deferimento, a operacionalização da proposta começou, seguindo as normas em vigor e os critérios para institucionalização de um programa de pós-graduação. Esse processo de dois anos propiciou vários debates, encabeçados por Nicanor Palhares Sá, Bruno Pucci, entre outros, nas várias instâncias institucionais da UFMT, no Departamento de Educação, bem como em instituições extramuros como a CAPES, CNPq, UNESCO/CRESALC e ANPED.

Partindo das experiências realizadas, construiu-se uma proposta de Mestrado que contemplava:

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

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

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

d) atividades práticas: serão desenvolvidas no decorrer de todo o curso e consistirão fundamentalmente na participação em um dos projetos de pesquisa/extensão em desenvolvimento no NPG/EDU. A dissertação deverá necessariamente ser derivada da prática social concreta que o aluno estará desenvolvendo desde o início do curso, após a conclusão do ciclo básico, integrado num dos pontos do NPG/EDU (PPGE, PROJETO DE MESTRADO, 1986).

Havia o desejo de inserção do PPGE na UFMT e era necessário justificar fortemente a necessidade de um programa de pós-graduação em Mato Grosso, em uma região inóspita para a época e que era vítima de uma “cegueira geográfica” por parte dos organismos que pensavam e avaliavam a pós-graduação. O maior questionamento era “Para que um programa de Pós-Graduação em Mato Grosso?”. A resposta para esse questionamento precisou estar construída institucionalmente, em um discurso que traduzia o necessário desenvolvimento regional do Estado de Mato Grosso.

A participação de outros departamentos e outras instituições foi importante para a construção do Mestrado em Educação. Era o primeiro da UFMT e o primeiro no Estado de Mato Grosso. Assim, a articulação interinstitucional favoreceu o processo de instalação do programa e a organização dos processos metodológicos para sua consolidação.

Essa configuração também constrói as fisionomias do PPGE, pois vários foram os estudos voltados para a educação mato-grossense e ainda, há outros em andamento (como a REAMEC, por exemplo).

Neste processo de implantação, identifica-se uma ligação com o I PNPG o qual esclarece que o fomento à pesquisa e aos programas precisava ser revisto e organizado. Para a União, a criação de um programa distante dos centros seria um gasto a mais.

Nesse sentido, era necessária a justificação mais localizada para o projeto de Mestrado em Educação na UFMT.

Ainda no ano de 1984 em decorrência da saída desses professores para o doutorado o NPG/EDU, apoiado pelo CNPq, convidou o pesquisador visitante Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá para produzir, articular e implementar o projeto do Mestrado em Educação. Ele por sua vez convidou outro visitante, o Prof. Bruno Pucci, ambos bolsistas do CNPq, na qualidade de pesquisadores visitantes. Então, produziram o projeto no decorrer dos anos de 1985-1986, o qual foi debatido no Departamento de Educação e com órgãos externos, como a ANPED, a CAPES e a UNESCO. Instituiu-se oficialmente em 18 de abril de 1985, através da Portaria GR nº. 261/85, pela reitoria da UFMT, a Comissão de Operacionalização e Implantação do Mestrado, da qual fizeram parte os professores Nicanor Palhares Sá, Bruno Pucci e Oresti Preti (SILVA, 2008, p. 46).

O projeto só prosperaria se fosse articulado em fóruns formais e informais de discussão e ganhasse o apoio de muitas instituições. Essa foi a tática implementada pelos idealizadores do projeto, buscando disseminar a ideia em várias instâncias dentro e fora da UFMT.

Naquele momento, o projeto ganhava força a partir de argumentos sobre a formação de professores para atuação na educação básica e a ocupação do espaço da pós-graduação em Mato Grosso, como consequência da expansão econômico-territorial brasileira. Esses argumentos estão expressos nos objetivos do próprio projeto:

- 1- Preparar docentes, pesquisadores e especialistas da educação capazes de atuar na escola pública em suas diversas dimensões, a partir de uma visão totalizadora, mediada pelas especificidades da região.
- 2- Propiciar condições para o repensar contínuo da escola pública, visando aprofundar e sistematizar conhecimentos alternativos a prática vigente do sistema de educação.
- 3- Socializar a produção científica no setor da educação através de formas diversificadas de participação e/ou divulgação nos diferentes níveis do sistema de ensino ou educação (PPGE, PROJETO MESTRADO, 1986).

A pós-graduação em educação realizada em Mato Grosso poderia ser fonte geradora de estudos e investigações que levassem o corpo docente do Estado à compreensão dos contextos de ocupação, experiências e vivências do povo que residia e reside aqui. Naquela época, a ideia de expansão e sucesso pessoal estavam inseridos na mentalidade das pessoas que se transferiam para cá. Era uma mentalidade de conquista

do próprio espaço. Dessa forma, os estudos pós-graduados em Educação poderiam vir como agente fundador de novas perspectivas para a região.

Bourdieu e Passeron (2011) denotam essa necessidade de se compreender e conhecer o contexto para poder lutar contra a reprodução das vicissitudes ou mazelas na Educação. Essa compreensão pode vir pela pesquisa. O capítulo que trata dos egressos evidenciará a atuação dos pós-graduados do PPGE em áreas relativas à Educação em Mato Grosso, principalmente na própria UFMT e na Secretaria de Estado de Educação. Bourdieu (2004, p. 19) afirma que o “espaço social é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e coletivamente na cooperação ou no conflito”. No caso de Mato Grosso, pode-se afirmar que o PPGE/UFMT foi responsável pela formação e transformação de pessoas que se tornaram agentes educativos em seus espaços de atuação profissional

Assim, em 1987, pela Resolução CD n. 008/87, é criado o Curso de Mestrado em Educação, tendo sua primeira turma iniciada em 1988, sob a coordenação *pró-tempore* do professor Nicanor Palhares Sá, tendo como professores, além do Professor Nicanor, Tarso Mazotti, Célio da Cunha.

Porém, sua avaliação inicial não foi satisfatória, obrigando a Comissão de Implementação da Pós-Graduação a enviar Parecer Interno à CAPES explicando e pontuando as razões pelas quais a implantação do mestrado seria salutar, inclusive, para a região. Em 1989, a CAPES emite parecer favorável ao programa e tem início a segunda turma do Mestrado em Educação¹⁸.

Não se pretende apresentar aqui todas as turmas que iniciaram os anos letivos no PPGE/UFMT, mas, a título de turma inaugural, julga-se interessante apresentar a primeira:

Alunos da Primeira Turma do PPGE/UFMT (1988):

- I. Ana Luiza de Figueiredo
- II. Hélcio Correa Gomes
- III. Kátia Marques dos Santos
- IV. Luiz Augusto Passos (*)
- V. Marcos Paes Torrecilha
- VI. Maria Lúcia Cavalli (*)

¹⁸ É necessário elucidar que há dois pareceres que devem ser emitidos para que um programa funcione, de acordo com a CAPES: primeiro é o de autorização e o segundo, de credenciamento. No caso do PPGE, o primeiro ocorreu em 1987 e o segundo em 1989.

* Atualmente, são docentes no PPGE.

- VII. Marinete Covezzi
- VIII. Nanci de Oliveira
- IX. Neuza Neves da Silva
- X. Pedro Roberto Piloni
- XI. Sylvia Victorino Alves Correa
- XII. Triana de Veneza Sodré e Dantas

As dificuldades eram muitas, como se percebe na leitura dos relatórios e do próprio projeto. Não havia recursos humanos suficientes para orientar um grupo considerável de alunos em nível de mestrado, tendo em vista que, naquela época, poucos professores eram doutores. A UFMT era jovem e em fase de consolidação. Os departamentos precisavam dar conta das atividades na graduação e ainda buscar a formação de seus docentes. Tudo contribuía para que a condução dos processos de constituição e continuidade do Mestrado em Educação da UFMT ocorresse arduamente.

A partir de um amadurecimento conquistado por intermédio de discussões e negociações, a proposta de Mestrado da UFMT não surgiu, ela nasceu de uma semente cuidadosamente plantada e tratada no solo das relações entre pessoas preocupadas com a formação docente e com o crescimento socioeconômico-cultural do Estado de Mato Grosso. Uma batalha travada no campo do diálogo foi a chave para a sua institucionalização. Não havia outra forma, se não a negociação entre todas as instâncias universitárias (internas e externas) e governamentais.

Essa característica inicial do PPGE/UFMT apresenta a configuração do campo científico em que ele se insere. Identificar

a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p. 21).

A identificação das determinações externas – exigência de doutores ligados à Educação – e internas – a organização inicial para orientação – conformaram o subcampo do PPGE/UFMT no campo da Educação em nível nacional. A participação do PPGE na formação dos mestres da UFMT é visível até hoje e a participação desses mesmos mestres na vida educacional no Estado de Mato Grosso é evidência da

importância que o referido programa tem na constituição do campo educacional em nível estadual e nacional.

O projeto de 1986 traz consigo a ideia de “compromisso com a vida social”, uma vez que sempre foi desejo da Universidade desenvolver e qualificar seu corpo docente que, antes da implantação da pós-graduação, dirigia-se aos centros formadores como sul e sudeste para ampliar seus currículos. Esse fato trazia várias consequências para o cotidiano dos cursos. Hipoteticamente, imagine-se um professor universitário que precisa ficar distante de suas atividades acadêmicas por, no mínimo, um semestre a fim de desenvolver as tarefas concernentes às disciplinas do mestrado, ou por um ano, se for o doutorado. A uma distância de 1500 ou 2000 km, era fisicamente impossível estar em sala de aula e estudar ao mesmo tempo. Naquela época, era extremamente difícil chegar ao sul ou sudeste, em comparação com os dias de hoje. As passagens aéreas eram caras e escassas e sequer havia asfalto em todo o trajeto. A viagem de ônibus de Cuiabá a São Paulo levava, em média, três a quatro dias em condições meteorológicas dentro da normalidade. Isso dificultava todo o processo, pois os cursos ficavam debilitados sem seus professores, não havia condições de proporcionar formação a vários professores do departamento ao mesmo tempo e, conseqüentemente, todo o decurso formativo dos departamentos ficava prejudicado. Além disso, os professores tinham familiares que ficavam alijados de sua presença durante os estudos.

O Departamento chegou a um patamar de desenvolvimento que a continuidade e consolidação do realizado dependem de novas políticas de ação. A atual composição de recursos humanos disponíveis necessita de alteração, a fim de que possa avançar mais no atendimento à crescente demanda de ensino, de pesquisa e extensão. Os cursos de pós-graduação “lato sensu” deverão continuar tendo sua importância, contudo dos graves desafios que a experiência do Departamento tem levantado, em seu processo de participação da realidade educacional da Região, indicam a necessidade de novos instrumentos de preparação de recursos humanos (PROJETO DE MESTRADO, 1986, p. 16).

Essas razões foram o evento provocador para a proposição do projeto de Mestrado, mas que também levaram em consideração a necessidade de ampliação da qualidade da interação estabelecida entre a Universidade e a sociedade. Como definido no projeto de 1986:

Este departamento tem tido na escola pública de 1º e 2º graus, rural ou urbana, seu objeto material predominante de atuação. A partir dessas preocupações, os estudos, pesquisas e atividades de extensão indicaram a necessidade de superar as análises reducionistas, abstratas e puramente escolásticas incapazes de apropriação da realidade e partir para a compreensão da totalidade concreta, tendo na interdisciplinaridade seu ponto de partida (PROJETO DE MESTRADO, 1986, p. 2).

O intercâmbio entre instituições culturais regionais foi imprescindível; uma vez que o “processo de expansão da fronteira econômica com o desenvolvimento de novas estruturas sociais”, a recente instalação do ensino superior no estado de Mato Grosso e a incipiência da produção científica e tecnológica da época suscitavam e, até se pode dizer, exigiam esse passo sendo dado pela Universidade.

Tendo como foco principal de ação a Educação Pública, esta foi a área de atuação determinada para o curso. Assim, as diretrizes gerais foram estabelecidas a partir desse foco de ação:

- I. Preocupação com os problemas fundamentais da região;
- II. Articulação do Mestrado com o curso de pedagogia e com as licenciaturas da UFMT;
- III. A interdisciplinaridade e a visão de totalidade;
- IV. Prioridade e características da linha de pesquisa;
- V. Intercâmbio regional, nacional e internacional.

Partindo dessas diretrizes, percebem-se as metas, as intenções do PPGE que, naquele tempo, encontrava-se em gestação. A região estava frente a frente com uma situação de total transformação, mesmo distante de todos os centros econômicos e culturais brasileiros; lutava para se desenvolver e crescer, valorizando suas potencialidades, em uma condição de colonização e de desenvolvimento da zona agrícola tradicional e dos problemas relativos ao crescimento da capital (oposição periferia e zona urbana).

Como exposto no Capítulo I, as políticas sociais tinham como destino as massas, a maior quantidade de pessoas. Nos anos 1980, o Estado de Mato Grosso ainda era visto apenas como uma fronteira a se expandir. Além disso, como referido no Capítulo II, o planejamento estratégico para a Pós-Graduação (I e II PNPGs) enfatizaram o desenvolvimento dos programas localizados nos eixos geográficos principais de produção do saber. Nenhum deles faz menção do Sul e Sudeste, mas esta informação fica implícita e pode ser inferida associativamente. Sendo assim, a formação docente da

UFMT precisava ser buscada por meio de recursos próprios, ou seja, a endogenia, neste caso, era necessária.

Nesse contexto, o papel da Universidade estava (e ainda está) ligado à formação do corpo docente e ao adiantamento da escola da Educação Básica, que careciam de pesquisa e estudos.

Além disso, o número de programas de pós-graduação na época era bastante restrito, tanto em sua quantidade quanto em sua distribuição nas unidades da Federação. A título de comparação, a tabela a seguir denota o número de cursos de pós-graduação no Brasil entre 1976 e 1992, período de existência do NPG/EDU e do PPGE/UFMT.

Tabela 17 - Número de cursos de pós-graduação (1976-1992)

Ano	Doutorado	Mestrado	Total
1976	181	518	699
1977	197	567	764
1978	213	616	829
1979	235	653	888
1980	260	680	940
1981	270	695	965
1982	285	713	998
1983	301	735	1036
1984	321	755	1076
1985	332	784	1116
1986	347	808	1155
1987	373	843	1216
1988	405	908	1313
1989	439	951	1390
1990	469	993	1462
1991	507	1031	1538
1992	537	1083	1620

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC, 2013.

Na série histórica, aproximadamente 13% desses programas são da área das Ciências Humanas, notadamente da Educação, sendo que o Sul e o Sudeste detêm mais da metade dos programas. Em Mato Grosso, no mesmo período, o PPGE/UFMT era o único. Se, para Bourdieu (2004, p. 27) “um campo não se orienta totalmente ao acaso”, isto é, não há chances possíveis e impossíveis em nível de equilíbrio, as chances possíveis de uma nova inserção no campo dependerá das condições de produção e reprodução desse campo. Nesse sentido, os programas de pós-graduação mais antigos e situados em regiões mais prodigiosas em termos de produção de pesquisa e número de

alunos e professores, será mais propensa a atingir chances mais possíveis do que o único programa em educação de um estado distante do referido centro.

Assim, urgia a qualificação do corpo docente, tanto das escolas quanto do Departamento de Educação (e mesmo de outros departamentos da UFMT) e a proposição de discussões e debates profundos sobre a criação de espaços de aprendizagem em meio àquele contexto de crescimento e reprodução. E essa qualificação deveria vir de dentro, para fazer face à reprodução do campo (BOURDIEU, 2004), conforme citado anteriormente. Como consequência, uma visão holística do processo educacional mato-grossense com suas peculiaridades deveria estar inserida em uma reflexão sobre o desenvolvimento de um currículo atrelado às novas perspectivas conceituais que se tornavam evidentes no processo discursivo estabelecido pelo NPG-EDU.

Observando esse cenário, é possível identificar que da instituição do NPG-EDU (1978) até o início do Mestrado (1988), calculam-se dez anos de idas e vindas, discussões, fóruns, negociações, percalços e decisões que levaram o Departamento de Educação e, principalmente, as pessoas que o compunham, a um crescimento conceptual sobre as necessidades da Universidade e da região, por meio da experiência de investigação.

Esse aspecto é interessante quando se verifica a forma de apropriação de um saber territorial, ou seja, pessoas que investiram esforços e dedicaram seu trabalho para desenvolver um programa que poderia não se efetivar. Nicanor Palhares Sá, Bruno Pucci, Artemis Torres, Paulo Speller, Maria Lucia de Lamonica Freire, Eudson de Castro, entre outros, acreditaram que era possível a inserção do PPGE no campo acadêmico, criando possibilidades não de reprodução, mas de produção de saberes que obtiveram prestígio primeiro em Cuiabá e no Estado de Mato Grosso, principalmente na Educação Básica e, hoje, alcança fronteiras internacionais; dado o crescimento e a evolução das pesquisas do PPGE tanto em número de publicações quanto em qualidade das pesquisas.

Esse crescimento também ocasionou, inevitavelmente, uma carência de aprofundamento, isto é, um desejo de ir além, de buscar novos horizontes adiante daquilo que se havia atingido: o aprofundamento teórico e metodológico que se espera de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Desse modo, os objetivos do Mestrado estavam expressos da seguinte forma:

Preparar docentes, pesquisadores, e especialistas da educação capazes de atuar na escola pública de 1º e 2º graus, a partir de uma visão totalizadora, mediada pelas especificidades da Região;
 Propiciar condições para o repensar contínuo da escola pública, visando a aprofundar e sistematizar conhecimentos alternativos à prática vigente do sistema de educação;
 Socializar a produção científica no setor educação através de formas diversificadas de participação e/ou divulgação nos diferentes níveis do Sistema de Educação (PROJETO DE MESTRADO, 1986, p. 19).

Estruturado em torno das disciplinas de formação geral e específicas (obrigatórias e eletivas) e das atividades programadas sob a forma de debates, seminários, participação nas atividades de pesquisa e/ou de extensão/intervenção o Mestrado estava organizado segundo o seguinte currículo:

Quadro 9 – Currículo do Projeto de Mestrado (1986)

CURRÍCULO DO PROJETO DE MESTRADO (1986)			
ATIVIDADE	ÁREA	DISCIPLINA	CRÉDITOS
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	ÁREA DE FUNDAMENTAÇÃO EDUCACIONAL	História da Educação	04
		Filosofia da Educação	04
		Psicologia I	04
	ÁREA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR	Sociologia	04
		Antropologia	04
DISCIPLINAS ELETIVAS (obrigatoriedade de integralização de, pelo menos, oito créditos nesta modalidade)		História Econômica do Brasil	04
		Problemas Educacionais I (1º e 2º graus)	04
		Problemas Educacionais II (3º grau)	04
		Política Educacional Contemporânea	04
		Educação Popular	04
		Questões Especiais de Ensino	04
		Tecnologia Aplicada à Educação	04
		Psicologia II	04
		História da Educação II	04
		Filosofia da Educação II	04
ATIVIDADES PROGRAMADAS	SEMINÁRIO DE PESQUISA I	Metodologia da pesquisa aplicada à educação	02
	SEMINÁRIO DE PESQUISA II (2 semestres)	Participação em grupos de pesquisa	02 (por semestre)
	ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO		04
	ELABORAÇÃO E DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO		10
TOTAL DE CRÉDITOS			48

	Duração	Máximo de 10 semestres
	Número de vagas anuais	10 vagas

Fonte: (PROJETO DE MESTRADO, 1986).

Os acadêmicos organizavam-se em torno de quatro linhas de pesquisa:

- I. Educação pública: indicadores e determinantes;
- II. Caminhos da epistemologia;
- III. Antropologia;
- IV. Sociedade, Estado e Educação.

De acordo com o Relatório de 1989, eram docentes naquela época Nicanor Palhares Sá, Tarso Bonilha Mazzotti (coordenador entre 1988 e 1991), Eudson de Castro Ferreira, Maria de Lourdes de Lamônica Freire, Anália Rodrigues de Faria e Célio da Cunha. Vale ressaltar que os professores Nicanor (Educação), Tarso (Educação) e Maria de Lourdes (Antropologia), além de ministrarem disciplinas, também eram orientadores. Anália (Psicologia) e Eudson (Sociologia) apenas eram professores com disciplinas no curso.

É necessário discutir a grande ênfase nas disciplinas, conteudista e, nesse sentido, a relação direta com as antigas pós-graduações (*lato sensu*) e com as especializações. Assim, a ênfase ainda não era na pesquisa. Essa configuração conteudista do mestrado ocorreu em função de que a Pós-Graduação brasileira assim se configurava, era uma das características desse nível de formação, muito semelhante à *Graduation* americana, como denota o parecer Sucupira já descrito no Capítulo I.

Havia muita dificuldade para os consultores da CAPES em compreender o contexto regional e a importância do PPGE para a região. Para a CAPES, era necessário primeiro demonstrar excelência, para depois receber os apoios necessários. Essa meritocracia sempre se repetiu e se perpetua até hoje. No entanto, naquela época, uma universidade pequena em um Estado em desenvolvimento e distante dos centros (sul e sudeste) não podia se sustentar sem fomento.

Para Bourdieu (2011), essa “troca simbólica” sugere uma economia que se reproduz *ad eternum*, pois quem merece (produz mais, publica mais, defende mais etc.) recebe mais apoio (principalmente financeiro) e por isso continua a merecer cada vez mais. Enquanto quem não alcança esse merecimento, mantém-se não merecendo em um ciclo repetitivo e reprodutivo.

Nessa perspectiva, observa-se que as leis que regem a pós-graduação e, em sentido mais *lato*, regulamentam o fazer educacional têm a função de moldar os jogos que precisam ser jogados – no dizer de Bourdieu (2010) – por meio da construção de um “discurso coerente que particularize os golpes” de que um poder é capaz em função de dados de fato, graças a uma arte de “tratar” os elementos impostos por um meio ambiente. Assim, jogar o jogo da pós-graduação pode se constituir em conhecer as leis e outros documentos da área, estar de acordo com os processos avaliativos – quantitativos ou qualitativos – que compõem a estrutura do nível de ensino mais bem sucedido do Brasil.

Mais uma vez é necessário repetir que o macro interfere no micro e vice-versa. As políticas de expansão de fronteiras e a necessidade de crescimento regional levaram ao desenvolvimento da UFMT e à carência de estudos que fizessem conhecer a região e as pessoas que lá estavam ou chegavam, principalmente a periferia. Vislumbrou-se na pesquisa a alternativa para esse conhecimento. A pesquisa, por sua vez, trouxe a inevitável carência de arcabouços teórico-metodológicos e aprofundamentos que os estudos sistemáticos do Mestrado e de seus partícipes provocam. O II PNPG articula essa experiência e esse desenvolvimento ao enrijecer os critérios de avaliação para manutenção e financiamento de programas (conforme Capítulo II).

Por outro lado, pode-se fazer a trajetória inversa e pensar que o Mestrado levou à reflexão teórico-metodológica necessária para o desenvolvimento da Universidade, fundamentalmente em seus recursos humanos, visto que muitos departamentos tiveram seus primeiros mestres e doutores formados no PPGE. E, desenvolvendo-se a Universidade, crescendo seus espaços de formação, desenvolvem-se também as pessoas que nela atuam e estudam e, como em um processo que traz prosperidade, o contexto como um todo também evolui.

Em 1991, houve a primeira defesa de dissertação de mestrado, realizada pela acadêmica Sylvia Victorino Alves Correa, orientada pela professora Maria de Lourdes Bandeira. Além da orientadora, a banca examinadora foi composta pelos professores Nicanor Palhares Sá e Célio da Cunha. O título da dissertação foi “Mulher, Trabalho e Educação: um estudo da diferença de gênero no magistério de 1º grau em Cuiabá (Primeira República e Estado Novo)”.

3.3 A primeira revisão estrutural (1993-1998: o segundo PPGE)¹⁹

Entre 1991 e 1992 ocorreu a primeira revisão regimental para que houvesse uma diminuição dos créditos em disciplinas, tendo como coordenador do programa, novamente, o professor Nicanor Palhares Sá (1992-1993 e 1994-1995). Desse modo, os créditos que eram em número de 29 passaram para 21. Já em 1992, houve três defesas e o programa sofreu uma reformulação baseada na avaliação interna realizada por docentes e discentes. Nessa reformulação, o foco principal foi a pesquisa, os créditos em disciplinas diminuíram para que houvesse tempo hábil para a realização dos estudos e investigações científicas necessárias para o desenvolvimento do estudo (dissertação). A reformulação realizada em 1992, com início de vigência a partir de 1993, alterou a organização do Programa e sua estrutura curricular fundamentalmente (RELATÓRIO, 1993).

Essa reformulação era audaciosa para a época e destoava da maioria das estruturas curriculares das pós-graduações. O mestrado do PPGE/UFMT priorizava a pesquisa e o aluno já iniciava seus estudos com o orientador estabelecido. A diminuição da carga horária em disciplinas fazia com que a ênfase acontecesse nas atividades de estudos de fundamentação teórica e coleta de dados para a produção da dissertação, além da participação em grupos de pesquisa e em eventos (RELATÓRIOS, 1993, 1994).

Assim, a estrutura curricular foi alterada no sentido de se enfatizar o processo de produção de conhecimento durante a pesquisa mais do que nas disciplinas. Em outras palavras, houve uma mudança de foco: antes havia uma tendência de maior transmissão de conceitos e conhecimentos, já em 1992 tem início uma mudança de perspectiva, em que o estudante começa a produzir seu conhecimento por meio das atividades de investigação.

Para tal, houve o estabelecimento de duas disciplinas obrigatórias, uma para o conjunto dos alunos e outra na linha de pesquisa a que ele estivesse vinculado. O aluno tinha ainda que participar de dois seminários avançados de pesquisa, todavia, já intrinsecamente relacionados com o projeto de sua dissertação e com resultados em sua

¹⁹ Destaca-se que, de acordo com os relatórios do PPGE e da CAPES, muitas reformulações foram realizadas no programa. Algumas menores e, por isso, menos contundentes, como as que modificam os nomes de disciplinas ou reduzem a carga horária em alguma atividade. Aqui, privilegia-se as modificações que trouxeram grandes consequências para o PPGE ou que foram motivadas por razões externas, como as avaliações da CAPES. No entanto, essas pequenas modificações evidenciam as várias configurações e mentalidades que constituem o PPGE até os dias atuais.

linha ou grupo de pesquisa. Isso é importante porque, até 1992, os alunos ingressantes não precisavam estar vinculados a um orientador ou linha de pesquisa, isso era definido no decorrer do primeiro semestre, após o curso das disciplinas. A partir de 1993, o aluno necessariamente ingressaria no programa já vinculado a um orientador e, por conta disso, a uma linha específica.

As disciplinas também estavam relacionadas com a pesquisa, de uma forma mais geral e a outra totalmente ligada às preocupações do orientador e do mestrando. O relatório de 1993 traz os principais resultados esperados dessa reformulação do Programa:

- a) Diminuição do tempo médio para conclusão da dissertação porque coloca o aluno desde o início trabalhando sob orientação na realização de sua dissertação;
- b) Aumento da produtividade do docente porque evita dispersão de atividade, na medida em que o ensino e pesquisa passam a ser atividades indissociáveis (RELATÓRIO, CAPES, 1993).

Outros mecanismos foram criados para reforçar esses resultados, os quais estavam conectados com a exigência de um anteprojeto durante o processo de seleção, o que obrigava o candidato a definir de pronto a linha de pesquisa na qual desenvolveria sua pesquisa e a qual orientador se vincularia. Além disso, houve uma integração de todos os docentes no programa, uma vez que eles teriam atividades e responsabilidades bastante semelhantes, além de terem o mesmo número de orientandos.

Os critérios de avaliação da CAPES norteavam um número restrito de orientandos por orientador e, principalmente, que os orientadores fossem da área do curso. Se o programa era em Educação, o corpo docente deveria ser pós-graduado em Educação também. De acordo com o Relatório de 1993, essa reformulação traria como consequência principal a consolidação do PPGE/UFMT como um curso de qualidade de acordo com os parâmetros de avaliação da CAPES. Porém, essa nova estrutura era bastante avançada para a época e causou algumas incompreensões, por parte de alguns integrantes do próprio PPGE. Essas incompreensões seriam razões para o descredenciamento em 1998²⁰.

²⁰ Ressalta-se que não se está dirigindo uma relação de causalidade entre a reforma de 1992 e o descredenciamento de 1998. Muito pelo contrário, se a reforma fosse mantida, muito provavelmente o descredenciamento não teria ocorrido. O que se está afirmando é que alguns integrantes do PPGE não compreendiam essas mudanças. Elas eram revolucionárias e poucos programas no Brasil tinham essa característica de organização em linhas e grupos de pesquisa. A mentalidade era escolástica e catedrática, com alunos atrelados aos seus orientadores e não à produção de pesquisas em uma linha.

Com a reformulação do programa em 1992, criaram-se novas linhas de pesquisa, resultando em sete linhas e onze sublinhas de pesquisa (RELATÓRIO, 1993):

- I. Educação, Cultura e Sociedade
 - i. Políticas Públicas e Educação
 - ii. História da Educação
 - iii. Movimentos Sociais e Educação
 - iv. Educação e Diversidade Étnico-Cultural
 - v. Educação e Psicologia Social
 - vi. O fazer Pedagógico
- II. Linguagem, Educação e Sociedade
 - i. Educação em Língua Materna
 - ii. Educação e Língua Estrangeira
 - iii. Educação e Artes
 - iv. Educação, Comunicação e Linguagens Não-Verbais
 - v. Educação e Literatura Infanto-Juvenil
- III. Filosofia na Educação
- IV. Educação e Meio Ambiente
- V. Ensino de Física
- VI. Educação Matemática
- VII. Ensino de Química

Os relatórios trazem evidências claras dessa reformulação as quais estão expostas claramente:

No período de 1992-1993, o Programa sofreu profunda reformulação baseada em avaliação interna dos professores e alunos. Essa mudança implicou em outra concepção curricular e organizacional. O Programa passou a se organizar através de linhas de pesquisa como unidades fins de ensino e pesquisa. Os coordenadores eleitos para as linhas compõem junto com dois alunos e o Coordenador do Programa o Colegiado de Curso. As linhas de pesquisa podem ser compostas por um ou mais grupos de pesquisa. Os projetos e grupos de pesquisa determinam o perfil dos candidatos a serem selecionados, o conteúdo e a dinâmica das disciplinas e forma de orientação (RELATÓRIO, 1993).

Essas modificações ocasionaram profunda mudança curricular e estrutural no Programa, mas também trouxe incompreensões e resistência por parte daqueles que se mantinham na doxa anterior.

Os alunos passam a fazer apenas duas disciplinas, uma obrigatória para todo o Programa e outra vinculada à linha de pesquisa. Além disso, o aluno está obrigado a participar dos seminários I e II que também são temáticos e ligados às linhas de pesquisa. Vários grupos de pesquisa surgiram no interior das diversas linhas de pesquisa permitindo que os alunos entrem num ambiente de estudo já estruturado, facilitando o seu processo de elaboração de dissertação. Os docentes e alunos antigos foram reunidos em uma única linha denominada “Educação, cultura e sociedade”, foram criadas mais cinco linhas em 1992 ligadas às licenciaturas e uma em 1992 em ensino de Química, resultando em sete linhas de pesquisa (RELATÓRIO, 1993).

Com base na avaliação interna e no parecer da CAPES por ocasião do credenciamento, esse reajuste foi uma tentativa de melhor articulação dos grupos de pesquisa entre si, aproximando os pequenos grupos por afinidades epistemológicas.

Essa reorganização implicou a incorporação de profissionais de outras áreas do conhecimento, fato que ocasionou uma produção mais interdisciplinar e não apenas na área de Educação. À primeira vista, esse processo parecia positivo e até desejado, mas o que se viu foi uma avaliação negativa aos olhos da CAPES, mesmo que a ANPED e outros órgãos educacionais preconizassem a necessidade de se desenvolver pesquisas multidisciplinares. Inclusive, houve rebaixamento da nota por conta da excessiva participação de docentes que não estavam diretamente vinculados à área da Educação e não tinham formação nessa área. Mesmo assim, essa aglutinação possibilitou a entrada de novos docentes, ampliando o corpo de oito para 21 professores.

O Doutorado foi criado, utilizando essa mesma estrutura e linhas de pesquisa por intermédio da Resolução CONSEPE/UFMT nº 12, de 20 de julho de 1994. No entanto, só houve uma turma, pois o descredenciamento de 1998 acarretou na extinção do curso de Doutorado. Por decisão colegiada pelo PPGE e a reitoria da UFMT, os alunos da turma foram enviados a outras universidades para concluírem seus trabalhos, mas, mesmo concluindo os estudos fora, ficaram aguardando uma solução para o impasse da incompletude de seu curso. Ao todo, quinze pessoas defenderam seus trabalhos e a relação de alunos, título da tese, linha de pesquisa e ano da defesa estão organizadas em um quadro disposto no Apêndice I.

Em 2011, essa solução ocorreu, com uma Resolução da CAPES que referendava as defesas e concedia o título de Doutor pelo PPGE/UFMT de todos os alunos que cursaram o Doutorado na época.

O curso só teve seu reinício que, na verdade, foi um início de novo curso, em 2009, com uma estrutura e uma formatação completamente novas, autorizado e credenciado pela CAPES, cujos detalhes serão descritos adiante.

Em 1995, a estrutura do Programa foi consolidada por intermédio de quatro linhas de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade; Linguagem, Educação e Sociedade; Educação em Ciências e Educação e Meio Ambiente, nas quais estão representados os treze departamentos de licenciaturas na UFMT. Essa articulação contribuiu para a ampliação e o avanço do debate sobre as temáticas educacionais, uma vez que eram (e ainda são!) frequentes os problemas de relacionamento entre Pedagogia e as outras Licenciaturas (RELATÓRIO, 1995).

Na perspectiva das ciências da Educação, essa organização do programa propiciou uma interlocução entre as diversas áreas de estudo, cujo comportamento era uma tendência científica contemporânea. De acordo com o Relatório de 1995, essa é a maior contribuição da experiência realizada durante o diálogo das várias áreas do conhecimento. Sua estrutura fundava-se no princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, assim as linhas de pesquisa funcionavam por intermédio de um ou mais grupos de pesquisa, as quais determinavam o conteúdo das disciplinas.

Tais disciplinas foram definidas em função de prioridade da atividade de pesquisa. Durante o período de reorganização, o programa concentrou sua preocupação na interlocução entre as diversas linhas por meio de reuniões ampliadas de Colegiado de Curso e na participação nas Bancas de Qualificação e Defesa, além do Seminário de Educação.

É claro durante a análise dos relatórios o esforço para que os avaliadores realizassem uma observação mais atenta e profunda no processo de construção e desenvolvimento do programa e não apenas para os dados estatísticos:

A avaliação deste Programa não pode ser corretamente analisada se utilizarmos parâmetros estáticos. É necessário compreender o processo de mudança, de construção de estruturas permanentes que conseguiu realizar nestes três anos. Criou-se um sólido programa de Mestrado e Doutorado em Educação na região Centro-Oeste e tal tarefa não é desprezível. Com esta avaliação, não se pretende dizer que suas metas já estejam realizadas, muito pelo contrário, trata-se de

um programa novo e, com certeza, ajustes, novas mudanças e desafios serão enfrentados. Como nada do que se fez aqui é artificial, mas fundado em reais necessidades de uma Universidade que necessita se afirmar como tal e como foi ele construído com enorme independência e autonomia e sempre submetido ao profissional debate democrático interno e externo. Por isso, acreditamos que o programa continuará recebendo o mesmo apoio em 1996 e 1997, senão será uma grande perda para a região Centro-Oeste. Porque esse processo possui mérito acadêmico fundamental para uma avaliação substantiva, razão pela qual nele insistimos. Por essa mesma razão, no entanto, não queremos qualquer privilégio ou tratamento especial, apenas que a avaliação seja feita pelo ângulo que melhor retrate esse desenvolvimento (RELATÓRIO, CAPES, 1995).

Os critérios de avaliação considerados igualitários, ou seja, todos os programas são avaliados segundo os mesmos critérios, traz essas consequências: programas jovens e em fase de consolidação ficam, muitas vezes, prejudicados em função de poucos recursos que permanecem poucos nos anos posteriores e em consequência da avaliação. Essa estratégia de avaliar igualmente os desiguais orientam-se para a “conservação da estrutura” vigente (BOURDIEU, 2004, p. 29). Um programa jovem e em fase de estruturação deveria, em tese, receber um olhar que oportunizasse condições de crescimento e consolidação, mesmo porque, no caso do PPGE/UFMT, era o único do Mato Grosso e um dos pioneiros na região Centro-Oeste (excluindo-se o Distrito Federal)²¹. No campo científico, principalmente no Brasil, onde os recursos são escassos, a luta por esses recursos se dá onde a concorrência é desequilibrada e os agentes dispõem de condições desiguais. Por exemplo, um programa em educação do Norte (menor e mais jovem) precisa concorrer por recursos financeiros com um programa do Sudeste (maior e com mais experiência). Ao mesmo tempo, a própria área da Educação precisa concorrer com outras áreas do conhecimento em uma luta desigual e com papéis marcados por adversários que possuem armas cuja potência e eficácia é diretamente proporcional à importância depositada no capital científico coletivamente acumulado no e pelo campo (BOURDIEU, 2004).

3.4 1998: o descredenciamento, a gênese da configuração atual e sua consolidação

No ano de 1998, dois eventos marcaram diferentemente o PPGE. O primeiro foi a greve das Instituições Federais de Ensino que iniciaram exatamente no dia em que o

²¹ O PPGE da Universidade de Brasília teve início em 1974, o da Universidade Federal de Goiás foi criado em 1986 e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 1988, como Minter com a UNICAMP.

ano letivo começaria. Isso atrapalhou de certa forma as atividades do PPGE, que precisava de todas as forças possíveis para que seu início fosse de sucesso. No entanto, nada abalou tanto o programa como a avaliação da CAPES naquele ano, sugerindo uma resposta negativa conferindo-lhe nota 2, o que resultou no seu descredenciamento. Para tentar explicar essa reconfiguração do PPGE/UFMT, questionamentos emergem: o que ocorreu entre 94 e 98? A reforma de 92-93 vinha ajustando o programa a padrões interessantes de qualidade e voltados à pesquisa, então, qual foi o problema?

Para responder esses questionamentos, buscou-se analisar os relatórios de 96, 97 e 98. O relatório de 1998 demonstra as modificações realizadas em 1996 e 1997, evidenciando a quantidade de áreas de concentração e linhas de pesquisa. Como se percebe no quadro abaixo:

Quadro 10 – Áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGE/UFMT²²

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO/ LINHAS DE PESQUISA CORRELATAS	NÍVEL	INÍCIO
EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	MESTRADO ACADÊMICO	1993
Educação ambiental		1996
Educação e meio ambiente		1993
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	MESTRADO ACADÊMICO	1993
Educação matemática		1994
Ensino de física		1993
Ensino de química		1993
EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE	MESTRADO ACADÊMICO	1993
Educação a distância		1996
Educação e diversidade étnico-cultural		1994
Educação indígena		1993
Filosofia na educação		1993
História da educação		1993
Movimentos sociais e educação		1993
Políticas públicas e educação		1993
Psicologia e educação		1993
Sociologia da linguagem e educação		1996
LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	MESTRADO ACADÊMICO	1993
Educação e língua estrangeira		1993
Educação e língua materna		1993
Fundamentos linguísticos		1993

Fonte: Relatório CAPES (1998).

Grosso modo e à primeira vista, o quadro evidenciaria que, em 1993, tiveram início 12 linhas de pesquisa, atreladas a 4 áreas de concentração. Considerando o

²² Esse quadro foi retirado integralmente do relatório de 1998. Não há adaptações. Ele denota um caos de datas, linhas e áreas de concentração. É exatamente este quadro, da forma como está, que foi examinado pelos membros avaliadores da CAPES.

relatório de 1998, poderia se dizer que são muitas linhas de pesquisa, pois ele evidenciaria 29 docentes ligados ao PPGE, o que garantiria em média, dois a três professores por linha, sendo que cada professor precisaria estar presente em áreas de concentração diferentes, dando conta de pesquisas diferentes. Já em 1996, foram três linhas e em 1994 duas, totalizando 17 linhas.

No entanto, apesar de o relatório denotar essa representação e esses cálculos, em verdade, esta não é a correta interpretação para esse quadro²³. Houve um equívoco no preenchimento desse relatório, no sentido em que se evidencia certa confusão do que se reconhece como área de concentração e linha de pesquisa.

O equívoco estava na forma como as linhas e os grupos de pesquisa ganharam visibilidade nos relatórios a partir de 96. Além disso, esse preenchimento desorganizou as produções dos integrantes do PPGE e o programa enfraqueceu-se. Se a estrutura curricular criada em 1992 e suas práticas de ênfase na pesquisa fossem mantidas conforme o original, talvez o descredenciamento não tivesse ocorrido. Tomando como base as linhas de pesquisa descritas no relatório de 93 é possível traçar uma comparação para tentar explicar o que aconteceu.

É possível identificar uma correlação muito próxima entre as linhas de pesquisa (1993) e as áreas de concentração (1998). Não há como questionar que houve uma transposição entre o que era linha de pesquisa a tornar-se área de concentração. Algumas sublinhas foram excluídas e a linha Filosofia na Educação de 1993 foi atrelada à área de concentração Educação, Cultura e Sociedade. O restante, o quadro fala por si só, através de um paralelo muito nítido entre cada uma das colunas.

Quadro 11 – Comparação entre Linhas de Pesquisa da reforma de 1993 e Áreas de Concentração do Relatório de 1998

LINHAS/SUBLINHAS (1993)	(RELATÓRIO,	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO/ LINHAS DE PESQUISA (RELATÓRIO, 1998)
-------------------------	-------------	---

²³ Se fosse realmente da forma como está exposto no relatório de 1998, toda a reforma de 1992 seria incoerente, no mínimo, para não dizer inexistente. Comparativamente, os relatórios são contraditórios. Mais uma evidência para identifica um equívoco ou incompreensão do processo.

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE Políticas Públicas e Educação História da Educação Movimentos Sociais e Educação Educação e Diversidade Étnico-Cultural Educação e Psicologia Social O fazer Pedagógico	EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE Educação a distância Educação e diversidade étnico-cultural Educação indígena Filosofia na educação História da educação Movimentos sociais e educação Políticas públicas e educação Psicologia e educação Sociologia da linguagem e educação
LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE Educação em Língua Materna Educação e Língua Estrangeira Educação e Artes Educação, Comunicação e Linguagens Não-Verbais Educação e Literatura Infanto-Juvenil FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO	LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE Educação e língua estrangeira Educação e língua materna Fundamentos linguísticos

(Continua)

(Continuação)

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE Educação ambiental Educação e meio ambiente
ENSINO DE FÍSICA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ENSINO DE QUÍMICA	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS Educação matemática Ensino de física Ensino de química

Fonte: Dados da pesquisa.

Os campos constituem-se como “lugares de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Essas relações de força se estabelecem no interior do próprio campo e nos locais onde ele se manifesta (um programa, por exemplo). Existiam, então, entre 1992 e 1998, forças concorrentes no interior do programa que foram determinadas pela participação dos vários professores de várias áreas das licenciaturas que tinham uma compreensão diferenciada de como o jogo da pós-graduação deveria ser jogado. As formas de atuação dentro do programa naquela época começaram a formar uma espécie de doxa sobre o PPGE/UFMT. No entanto, alguns integrantes do PPGE/UFMT, na época, atestam que não havia essas forças concorrentes, mas um coordenador que monopolizou o preenchimento do relatório, associado a um colegiado fraco.

Bourdieu (1996) define doxa como uma crença comum institucionalizada. Nesse contexto, o PPGE assumia várias mentalidades dentro de uma configuração interdisciplinar. Não havia uma condução interiorizada e inerente no programa, mas vários pensamentos sobre como ele deveria ser conduzido. Essa pluralidade de compreensões e entendimentos era a doxa do programa na época. Em outras palavras, as estruturas de pensamento a respeito do PPGE eram polissêmicas e a forma como cada licenciado (no sentido da graduação que havia realizado) pensava o programa era diferente.

Essa doxa multifacetada pode ter causado um clima de concorrência entre alguns participantes do PPGE. Essa observação procede pela leitura de um manifesto contra o descredenciamento de docentes do PPGE. Neste manifesto, o professor Antonio Máximo se pronuncia contrário à exigência de publicações para o credenciamento na Pós-Graduação e reitera críticas contra o PPGE/UFMT e a CAPES.

A doxa presente no PPGE/UFMT entre 1996 e 1997 estabeleceu uma configuração plurissistemática que denotava algumas incompreensões e várias interpretações de um mesmo programa. A reforma de 1992 deveria ter sido mantida e respeitada, mas isso não ocorreu, pelo menos no preenchimento dos relatórios. No preenchimento do relatório (já que existia o campo para preenchimento sobre a área de concentração) havia uma área de concentração apenas: a Educação Pública (RELATÓRIO, 1992; RELATÓRIO, 1993; SÁ, 2004), mas o relatório foi preenchido contendo várias áreas.

Então, para esclarecer, no PPGE/UFMT, em 1998, havia sete linhas de pesquisa organizadas em uma área de concentração – Educação Pública – (RELATÓRIO, 1993; 1994; 1997; 1998). Porém, o preenchimento dessas linhas e sublinhas da forma como foi feita, denotou essa multiplicidade de áreas de concentração. É possível afirmar que isso ocorreu porque, nos relatórios anteriores (1992, 1993, 1994 e 1995) há evidências de quatro linhas e os grupos de pesquisa. Sendo assim, houve uma mudança de nomenclatura entre 1996 e 1997 e não na estrutura (RELATÓRIO, 1996; RELATÓRIO, 1997).

A desordem começa a se estabelecer a partir de 1996, com a mudança de coordenação, os relatórios preenchidos de forma equivocada e uma reforma desastrosa. Entretanto, a avaliação da CAPES evidenciou outros obstáculos no PPGE. Ele não sofreria uma nota 2 (passível de descredenciamento) apenas em função da grande

quantidade de linhas de pesquisa. Esse não foi o único, muito menos o maior motivo para o descredenciamento.

Os critérios de avaliação da CAPES, estabelecidos a partir do triênio 1996-1998, também não foram efetivamente atendidos:

1. Proposta do Programa
2. Corpo Docente
3. Atividades de Pesquisa
4. Atividades de Formação
5. Corpo Discente
6. Teses e Dissertações
7. Produção Intelectual

Em primeiro lugar, o relatório da CAPES (1998) menciona problemas de abrangência e amplitude, destacando certo distanciamento da área da Educação. Desse modo, não havia coerência, consistência e adequação das pesquisas – ao que a CAPES denomina aderência – que, muitas vezes, sequer passavam próximas da área em questão. Nos dados levantados sobre os egressos, é possível perceber a quantidade de pesquisas realizadas na área de Química, Biologia e Física que não contemplavam a Educação.

Quanto ao corpo docente, a crítica pairava sobre o acúmulo de atividades, pois os professores dedicavam menos de 30 horas às atividades de pós-graduação. O fato é que eram passados 10 anos da implantação da pós-graduação em Educação na UFMT, mesmo parecendo o contrário, esse tempo é exíguo para formação de recursos humanos disponíveis e suficientes para atuação na Pós-Graduação. Além disso, esses professores também precisavam atuar na graduação, por conta de suas atribuições profissionais e pela carência de pessoal para essas tarefas. No entanto, a reunião de professores de outras áreas (fora da Educação), principalmente das licenciaturas, acarretou essa crítica, uma vez que esses profissionais também precisavam estar em seus respectivos departamentos, tanto em áreas acadêmicas quanto administrativas.

A maior crítica reside na dispersão dos projetos de pesquisa com relação à Educação:

[...] fragmentação do trabalho; projetos que, pela sua temática, poderiam estar em outra linha. [...] Independente da opção do Programa por manter um perfil de diversidade, o agrupamento feito

para as linhas e projetos, além de ainda manter uma fragmentação excessiva, não revela sequer uma consistência interna (CAPES, 1998).

Era como se houvesse vários programas em um. A Educação em si estava distante. Havia estudos nas áreas de Física, Química, Matemática, Geografia, Biologia..., e alguns em Educação como área de pesquisa. Esse aspecto corroborou o rebaixamento da nota de avaliação e o conseqüente descredenciamento do programa, pois não havia seqüência, consistência e coerência entre a proposta do programa e o que se fazia realmente.

Evidencia-se aqui um paradoxo, percebido também pela avaliação da CAPES. Como organizar uma proposta interdisciplinar dentro de uma política de criação de pequenos grupos por afinidade epistemológica? Na prática, o que permaneceram foram os grupos realizando pesquisas em suas respectivas áreas. A interdisciplinaridade não ocorreu efetivamente e resultou incipiente, ou seja, no início, tudo parecia que surtiria efeito e traria frutos em termos de pesquisas integradas e conjuntas entre as áreas das licenciaturas, mesmo em Pedagogia. Porém, o que ocorreu é que cada área permaneceu estudando e investigando questões de conteúdos específicos da própria área e não temáticas integradas efetivamente à Educação. Talvez tenha faltado clareza dessa busca ou, talvez, o que se queria era concluir o curso e voltar para seus departamentos mesmo. Mais uma evidência para afirmar que o PPGE possuía várias mentalidades em um lugar só, várias configurações.

Essa mentalidade referida acima refere-se a uma concepção anterior de universidade, pós-graduação e pesquisa. A organização do trabalho acadêmico por linha e grupo de pesquisa era uma forma nova de trabalho coletivo acadêmico. Isso entra em choque com a mentalidade artesanal e, portanto, individual de trabalho. A insistência nas sublinhas de pesquisa, na multiplicação de linhas revela justamente a permanência de mentalidade anterior e a resistência na adoção da nova.

Além disso, as publicações também não alcançaram um patamar satisfatório:

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

NRD6 (10/18) têm alguma publicação de trabalho completo (CAPES, 1998).

Algumas produções foram misturadas ou confundidas nos relatórios. Isso resultou em diminuição do número de publicações, as quais já eram baixas. Essa baixa produtividade também pode ser resultado dos anos anteriores (96-97). São dez anos de PPGE, em que os seis primeiros anos foram dedicados à conclusão de uma considerável carga horária em disciplinas. A primeira dissertação foi defendida em 1991 (quatro anos depois). Então, as estratégias foram modificadas em 1992, quando a pesquisa ganhou destaque, cujas práticas deveriam ter sido fortalecidas, mas não foram. Essa situação pode justificar a pouca produção. Independentemente dos erros de preenchimento, a produção científica docente era baixa.

Em resumo, Sá (2004) apresenta evidências em termos de causas para toda essa sorte de equívocos de áreas de concentração, linhas de pesquisa e preenchimento de relatórios. Isso pode ter sido a razão para o descredenciamento: uma reforma desastrosa que estabeleceu excessivas áreas de concentração e linhas de pesquisa, conforme explicitado anteriormente. Além disso, a falta de habilidade para o preenchimento do DataCapes, em que foram introduzidos dados de produção técnica e bibliográfica em áreas equivocadas, misturadas, onde eram impossíveis de se visualizar as produções na área da Educação. Todos esses fatores resultaram no descredenciamento, que só não teve consequências ainda mais avassaladoras em função da uma destacável inserção social e de seu impacto regional.

Essas características – caráter regional do programa e o fato de ele ter “impacto regional forte” – foram decisivos para que a CAPES sugerisse uma readequação total e completa do PPGE, afirmando que valia “a pena o esforço para um rearranjo interno que” permitisse “consolidar melhor algumas linhas e articular a pesquisa ao processo de formação” (CAPES, 1998).

Assim, novas metas foram propostas:

a) Obtenção de uma política de pós-graduação mais explícita na UFMT:

Não havia, na época, mesmo depois de dez anos de existência do PPGE, políticas que revelassem seu verdadeiro valor dentro da UFMT, inclusive de recursos e de pessoal técnico que o habilitasse de forma conveniente. Naquele ano, foi organizado um evento com a participação dos quatro cursos de pós-graduação já existentes e todas

as instâncias da universidade com vistas a dar visibilidade aos programas e uma sintonia entre eles e as reitorias.

b) Reconhecimento do programa por seus próprios pares:

O programa precisava ser valorizado por aqueles que dele participavam (pós-graduandos) ou participariam (graduandos). Não havia essa valorização, por isso implementaram-se atividades em que todos tomassem parte. As Linhas/Grupos de Pesquisa iniciaram a trabalhar também com docentes de graduação. Além disso, as avaliações sobre as dissertações de mestrado consideraram sua pertinência em relação à área da Educação. “Pode-se dizer que, a despeito das suas dificuldades, o Programa vem garantindo e ampliando o seu reconhecimento interno e externo, o que faz pesar a sua responsabilidade quanto à elevação de sua qualidade em resposta aos interesses e expectativas da comunidade social e intelectual” (RELATÓRIO, 1998).

A imagem do programa estava abalada. Inclusive internamente, a autoestima de um programa cujo credenciamento havia sido cancelado repercutiu negativamente. As pessoas que nele trabalhavam ou estudavam sentiam-se desvalorizadas e isso refletia na desvalorização do programa. No entanto, os relatórios da época (1998, 1999, 2000) apontam que essa situação motivou o crescimento, a mudança e o esforço de reinserção.

c) Fortalecimento de seu colegiado:

O texto do relatório deixa entender que naquela época não havia muita preocupação com a participação dos discentes e docentes no colegiado: “Este certamente será o ponto de partida para o encaminhamento de ações integradas dentro e entre linhas/grupos e áreas de concentração (RELATÓRIO, 1998). Poder-se-ia dizer que, de acordo com Bourdieu (2011, p. 113), “em um processo de circulação e de consumo dominado pelas relações objetivas entre as instâncias e os agentes que nele estão envolvidos”, o PPGE percebeu que seu fortalecimento deveria vir de dentro para fora, para que a transformação ocorresse no seu contexto interior, possibilitando não a reprodução das condições de circulação e suas propriedades de recepção, mas a sua valorização. O sentido público (BOURDIEU, 2011) do PPGE deveria ser transformado e sua posição no campo da Educação precisava ser renovada.

Para isso, eram precisos dois movimentos que, à primeira vista, pareciam opostos, mas imbricados. O primeiro era conhecer e reconhecer as normativas e formas de avaliação mais a fundo. O segundo era fortalecer os agentes internos do PPGE e levá-lo ao reconhecimento por parte das instâncias internas da UFMT. O PPGE formava

e ainda forma o pessoal que trabalha em vários setores da universidade e esse fator já poderia ser justificativa suficiente para seu fortalecimento.

d) Redução do tempo de titulação;

Neste item, mais uma vez, a ideia de movimento e esforço estão presentes: “Considerando a melhora ocorrida no tempo médio de titulação durante o biênio anterior, houve, em 1998, um esforço por parte do programa no sentido de manter o bom resultado e de promover a sua gradativa redução”. Parece que o bom resultado era o que se buscava, tendo em vista os últimos resultados e o desequilíbrio gerado em consequência deles. Então, houve, na época, uma tentativa de conectar os mestrados às áreas de pesquisa e não apenas aos orientadores. Isso perdura até hoje e é benéfico, tendo em vista que diminui os riscos de ausência de orientadores para os orientandos, caso isso ocorra.

Essa aceleração das defesas traz consigo uma reflexão sobre a produção no campo científico. Não apenas em Educação, mas na maioria deles. A escrita de artigos, dissertações, teses e outros relatórios de pesquisa são o passaporte para um título e esse título é a prerrogativa de manutenção de uma posição no campo. Então, alguns desses sujeitos, de posse desse passaporte passa a empreender pesquisas em seu grupo de pares que os reconhecem como capazes de desenvolver algum estudo. Diz-se alguns, porque outros permanecem “regurgitando” suas pesquisas modificando títulos, publicando traduções ou modificando uns dados ali outros aqui.

A noção ideal de produção científica deveria ocorrer no caminho oposto do que se verifica. Os artigos, dissertações e teses deveriam ser o resultado de um pensar científico e de uma pesquisa que resultasse nesses relatórios. A ideia seria de produzir para publicar um resultado, socializar uma inovação e não para cumprir metas e somar pontos para avaliação.

e) Melhoria do trabalho técnico-administrativo;

Havia, como dito no relatório, “relações profissionais de natureza corporativista solidária e de domesticidade”. Isto foi reduzido por meio do desligamento de uma empresa e contratação de outra (RELATÓRIO, 1999).

f) Reformulação do programa frente as suas insuficiências:

O trecho:

[...] a evolução observada no trabalho desenvolvido pelo Programa e no seu perfil, ainda que reduzida deve-se principalmente à atual

Equipe de Apoio Técnico e à atuação forte e conjugada do Colegiado do programa, na qual Coordenadores de área e representantes do Corpo discente trabalham em consonância com a coordenação do programa, no que se refere às decisões e planejamento coletivo de ações mediatas e imediatas. Paralelamente a isto, o que se observa é que as áreas de concentração e os grupos de pesquisa têm buscado a sua gradual consolidação, uma vez que se ela é difícil um trabalho conjunto e em parcerias (RELATÓRIO, 1999)

Denota o quanto o PPGE foi abalado pelo descrédenciamento, mas ao mesmo tempo, como isso o impulsionou a realizar as melhorias necessárias. Neste sentido, observa-se, novamente, o conceito de movimento atuando fortemente tanto no que tange ao processo avaliativo externo como no interno. Esse movimento se constrói a partir de influências externas que trazem consequências internas. Vainfas (2002) afirma que não há contextos diferenciados quando se analisa um objeto em uma perspectiva micro-histórica. O que ocorre é uma relação imbricada, uma interface entre superfícies e profundidades, como se alguém jogasse uma pedra no lago. Fernandez Buey (2009) corrobora essa noção de imbricação quando afirma que o ideal de um cientista social é de relacionar tudo com tudo, ou seja, tudo está conectado em um imenso universo de possibilidades e movimentos. Bourdieu (2004, p. 20) define campo como um “espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias”. No entanto, é essa relativa autonomia que constitui a interface entre os campos e entre os sujeitos dentro do campo, ao que ele (Bourdieu) denomina “autonomia parcial” ou autonomia heterônoma.

O movimento que passa da heteronomia para a autonomia se dá no momento em que:

Um dos problemas conexos será, evidentemente, o de saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p. 21).

As pressões externas ao PPGE estão atreladas à voracidade legiferante das instâncias ligadas ao SNPG, que legislam por meio de pareceres e resoluções. Tudo muda o tempo todo. Não há uma constância nas normativas e nos padrões e critérios avaliativos. As sucessivas Comissões de Avaliação que possuíam perspectivas diversas sobre os critérios de avaliação, além de modificações nesses critérios, criam no interior

dos programas uma insegurança e uma necessidade constante de readequação. Para os programas com menores contingentes financeiros e que precisam se consolidar, esse eterno readequar causa transtornos que atravancam o processo de crescimento.

No caso do PPGE, os mecanismos acionados para a libertação das imposições são precários, mesmo porque não há como se desatrelar de normativas, de modo que a autonomia não fica completa. Se o programa não se adequa à norma vigente, as notas nas avaliações caem e, conseqüentemente, os financiamentos não chegam.

É possível perceber na memória da pós-graduação, no banco de dados da CAPES, que a avaliação negativa de 1998 ocasionou um “baque”, um susto em todos os integrantes do PPGE: esperava-se uma nota ruim, mas não o descredenciamento. Porém, ele não foi de todo mau, pois estabeleceu novas metas a serem alcançadas a médio e longo prazo, além de medidas urgentes que seriam tomadas já em 1999, como a reconfiguração total do programa, de suas áreas de concentração e de suas linhas de pesquisa.

De acordo com o relatório (1998):

Apesar da avaliação negativa do Programa pela Capes, este teve uma procura bastante significativa dentro do processo seletivo para a Turma 1999, significando que Programa ainda guarda a confiança por parte da comunidade local e da região. É interessante citar aqui que as pessoas que buscaram o Programa são pessoas em torno de seus trinta anos de idade, e em sua maioria, pessoas inseridas no mercado de trabalho nas diversas instituições públicas ou privadas de todos os graus de ensino. Estes dados revelam que o Programa ainda tem uma demanda bastante considerável de profissionais que busca cada vez mais a qualificação dentro de IES públicas, em especial, federais. Em síntese, pode-se dizer que a tendência de crescimento de procura tende a assegurar a vitalidade do Programa (RELATÓRIO, 1998).

Esse crescimento de procura pode ser evidenciado no quadro a seguir. Percebe-se que houve inscrições em número maior do que vagas e isso conferiu ao programa a sua manutenção no sistema com as readequações necessárias, até mesmo em termos financeiros, pois o programa sobreviveu por muito tempo apenas com o valor das inscrições para o processo seletivo.

Quadro 12 – Processo seletivo e selecionados para a turma de 1999

PARTICIPANTES NO PROCESSO SELETIVO	
Docentes da UFMT	27
Docentes de outras instituições de ensino superior	30
Docentes da Educação Básica da UFMT	29

Docentes da Educação Básica de outras instituições de ensino superior	17
Não docentes egressos da UFMT	16
Não docentes	21
Sem identificação explícita	26
TOTAL	166
PARTICIPANTES SELECIONADOS	
Docentes da UFMT	16
Docentes de outras instituições de ensino superior	08
Docentes da Educação Básica da UFMT	08
Docentes da Educação Básica de outras instituições de ensino superior	06
Não docentes egressos da UFMT	06
Não docentes	01
Sem identificação explícita	03
TOTAL	48

Fonte: Relatório (1998)

De acordo com Sá (1998), “o programa tinha problemas, mas não para descredenciamento – foi feita uma reforma desastrosa que criou uma multiplicidade de áreas de concentração e linhas de pesquisa e um relatório mal feito”. Todos esses problemas foram sanados no processo (como será visto posteriormente). Das consequências do descredenciamento, a mais custosa foram cinco anos sem qualquer apoio de instituições de fomento à pesquisa, como o CNPq e a CAPES.

Por meio do relatório de atividades postado no DataCapes é possível perceber o empenho de todos para que a situação se revertesse. Ao longo do ano de 1998, o maior empenho do Programa talvez tenha sido com relação à discussão das insuficiências internas. E quanto a isso, ressalta-se que uma história de dez anos de existência não pode ser desfeita ou refeita em curto espaço de tempo. Ao contrário, o PPGE acreditava que as mudanças e os avanços deviam dar-se com base em discussões coletivas, uma vez que todo progresso requer redelineamento de concepções e de perspectivas. Este processo de discussões ocorreu durante o ano de 1998 e promoveu um gradativo envolvimento tanto dos docentes e discentes do Programa, como dos docentes e discentes do próprio Instituto de Educação, preocupados com a sua sobrevivência e permanência na região.

Na autoavaliação do Programa, é perceptível a tentativa de reversão, o movimento de mudar a situação atual, inclusive a autoestima das pessoas que nele se encontravam. Na época, ainda se vislumbravam muitas dificuldades como a redução do número de áreas de concentração e de linhas de pesquisa para apenas duas e o dimensionamento da produção discente e docente, fazendo que estes valorizasse, suas atividades produzidas. Além disso, a valorização da área da Educação também cresceu,

tendo em vista que os projetos passaram a ter dupla avaliação (Colegiados de Área e Colegiado do Programa).

Toda essa reformulação implicaria em tomar algumas decisões drásticas como o descredenciamento de professores com baixa produção ou fora da área da Educação, a aceleração de defesas em atraso, além da reconfiguração do currículo do curso e de toda sua estrutura. Essas duas últimas ações dependiam de negociações e discussões, mas, comparadas às duas primeiras, seriam possíveis de solucionar. O impasse residia naquelas duas primeiras, pois se tratava de convidar professores a se retirarem do programa em razão de sua pouca produtividade ou da área de formação não ser em Educação. De acordo com o coordenador do programa na época, essa tarefa não ocorreu de forma pacífica e deixou algumas sequelas. No entanto, essas decisões foram necessárias para a sobrevivência do PPGE.

3.5 Depois da tempestade... vem o trabalho árduo de reconstrução

Em 1999, as mesmas áreas de concentração e linhas de pesquisa permaneciam em atividade, conforme se percebe na memória do sistema de avaliação da CAPES. Isto porque foi nesse ano que houve o processo reformulação do programa, que começaria a funcionar no ano 2000. Por isso, por meio do relatório, percebe-se que foi um ano de muito trabalho e reordenação inclusive daquelas mesmas linhas. Sendo assim: a proposta para 2000 ficou estabelecida desta forma:

Quadro 13 - Estrutura do PPGE/UFMT (2000)

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE	Educação e ambiente Movimentos sociais, política e educação popular Educação e psicologia Educação e temporalidade
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Discurso e práticas pedagógicas Educação em ciências Educação para o pensar Formação de professores

Fonte: Relatórios CAPES (1999, 2000).

Essa reformulação estava atrelada a uma base epistêmica definida, conforme o próprio relatório admite:

Sabia-se desde o início que não se poderia avançar apenas no nível de ensino *stricto sensu*. O conhecimento educacional deveria ser referenciado por uma abordagem mais abrangente da questão regional. Daí que os projetos e linhas de pesquisa tenham evoluído desde então,

também, na perspectiva de busca da interface da educação com as outras áreas de conhecimento, para investigar não só os processos educativos escolares como aqueles que se dão extramuros. Reconhecendo essa opção epistêmica como campo legítimo para a reflexão sobre a Educação, todo o esforço desenvolvido pelo Programa tem por meta construir o diálogo entre as ciências em geral. Essa decisão decorre do reconhecimento de que a práxis educativa apresenta-se como momento sintético de determinações múltiplas que somente pode ser apreendido na e pela reflexão multifacetada que reconstitua o objeto educação em sua complexidade. A reflexão sobre a Educação devolve dessa maneira, através de movimentos de múltiplas abrangências para os quais as diversas ciências apresentam suas contribuições (RELATÓRIO, 1999).

Essas são as configurações que se busca descrever e explicar. Essa ida e vinda entre o que se tem, a realidade posta, e o que se busca, a melhoria, tanto pelas determinações da CAPES, mas também pelo que constitui o programa. É necessário destacar que, de 1998 até 2000, o PPGE permaneceu descredenciado do SNPG, mas não inativo. As atividades ocorreram normalmente e, de acordo com o relatório de 2000, “este fato, principalmente em IES pública, costuma ter impacto devastador. No caso do PPGE, o Programa teve uma reação diferenciada, que permitiu mudanças significativas em seu perfil” (RELATÓRIO, 2000). O PPGE não se abateu e buscou movimentar-se, transformar-se e continuar suas atividades; inclusive com termos de ciência assinados pelos discentes que ingressavam sabendo do estado credencial do PPGE. Nota-se no relatório de 2000, uma preocupação com a área de pesquisa, isto é, parece sempre recorrente que alguns trabalhos não ressonam com a área da Educação e, a todo momento, isto deve ser conquistado.

Em 2000, houve nova reformulação das linhas de pesquisa do Programa. Este fato se deve, principalmente, por duas razões. Primeiro pela avaliação negativa da CAPES sobre como ficaria o novo formato e, em segundo, a tentativa de “manutenção daquelas linhas realmente ativas e com uma dinâmica de produção que revela o processo histórico de desenvolvimento do Programa”.

Estabelecida esta nova estrutura, procurou-se organizar um currículo com características tais que pudessem fundamentar o trabalho das linhas e precisar o seu vínculo com a área da Educação. Procurou-se com este novo currículo, criar uma dinâmica de trabalho centrado nas linhas de pesquisa, de tal modo que o mestrando pudesse concluir sua dissertação nos prazos considerados ideais pela CAPES (RELATÓRIO, 2000).

Havia muito trabalho a ser feito, como se percebe por todo esse movimento de transformação do PPGE. Ainda sobre toda essa reestruturação, abaixo segue a organização da nova estrutura curricular contida no relatório de 2000:

Quadro 14 – Estrutura curricular 2000

SEM	OBRIG.	ÁREA	DISCIPLINA/ATIVIDADE	CRÉDITOS/CH
I	GERAL	Multidisciplinar	Pesquisa em ciência da Educação	04/60
			Paradigmas contemporâneos em ciência da Educação	04/60
	POR LINHA DE PESQUISA		Seminário avançado I (Orientação)	03/45
II	POR ÁREA	Educação, Cultura e Sociedade	Seminário de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade I	04/60
	POR ÁREA	Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	Seminário de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Formação de Professores I	04/60
	POR LINHA	Por linha de pesquisa	Seminário Avançado II	03/45
	GERAL		Orientação	30
	GERAL		Qualificação com banca interna	02
III	POR ÁREA	Educação, Cultura e Sociedade	Seminário de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade II	04/60
	POR ÁREA	Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	Seminário de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Formação de Professores II	04/60
	GERAL		Orientação	30
			Seminário Temático	01/15
			Atividades Programadas	04
		Estágio Docência	04	
IV	GERAL		Qualificação/Defesa	23

Fonte: Relatório (2000)

Na época, não havia ainda definição do momento exato do Estágio de Docência e, pelo que se avalia dessa estrutura, ela era ainda bastante isolante, ou seja, os discentes de áreas distintas dificilmente se encontravam, a não ser no início do curso e no seminário temático. Um ano depois, a CAPES, ironicamente, criticaria a falta de interdisciplinaridade do mestrado.

O fator que merece mais destaque é que o descredenciamento ainda fazia sentir suas consequências e a noção de movimento e transformação faz-se notar novamente:

Os últimos três anos foram particularmente difíceis para o Programa. O impacto do descredenciamento revelou-se muito profundo, e mesmo os docentes tinham pouca clareza a ideia das implicações e consequências. A partir de um amplo processo de discussão foi possível ir, paulatinamente, traçando os rumos que permitiriam ao

Programa continuar realizando o seu trabalho e apresentar uma continuada produtividade (RELATÓRIO, 2000).

Ao mesmo tempo em que houve dificuldades e necessidades de mudanças profundas no seio do Programa, houve também avanços e conquistas. O processo seletivo foi mantido em todos os anos subsequentes ao descredenciamento, sempre com uma ressalva no edital para que o candidato estivesse ciente da situação do PPGE. Porém, esse fato, em vez de criar mais dificuldades, despertou a responsabilidade dos alunos que tiveram “uma maior participação e aumento da sua produção”.

Parece que tudo foi reorganizado, reordenado. As dissertações, a partir de então, começaram a ser arquivadas no CETEDE (Centro de Tecnologia e Documentação Educacional) e na biblioteca da UFMT. Antes isso dificilmente ocorria. Não havia consciência de todos do que era fazer um Programa de Pós-Graduação: “O estoque de intenções não se esgotou. Desejamos estar percorrendo o caminho certo. As fragilidades existem e não podem ser negaceadas. A seriedade e o empenho de todos é real”. Este processo fez com que todos amadurecessem, uma vez que não foi em um clima pacífico que tudo isso aconteceu.

3.6 A partir de 2001: a fase de consolidação (a vinda da nota 4)

Todo esse esforço culminou em 2001, quando o Programa passou a contar com 59 colaboradores (RELATÓRIO, 2002) em seus recursos humanos e o novo projeto teve início efetivo.

Sendo assim, novos objetivos foram traçados:

- a) Consolidar o seu papel como instituição formadora de docentes e pesquisadores em educação no Estado de Mato Grosso;
- b) Afirmar a relevância de suas linhas de pesquisa para a produção do conhecimento em educação;
- c) Ampliar sua participação na produção bibliográfica e técnica em Educação;
- d) Firmar-se como Programa de referência em pós-graduação em educação na região centro-oeste.

É possível fazer uma comparação entre esses objetivos e os de 1987:

- a) Preparar docentes, pesquisadores, e especialistas da educação capazes de atuar na escola pública de 1º e 2º graus, a partir de uma visão totalizadora, mediada pelas especificidades da Região;

- b) Propiciar condições para o repensar contínuo da escola pública, visando a aprofundar e sistematizar conhecimentos alternativos à prática vigente do sistema de educação;
- c) Socializar a produção científica no setor educação por meio de formas diversificadas de participação e/ou divulgação nos diferentes níveis do Sistema de Educação

Em análise é visível a diferença entre os objetivos de 1987 e os de 2001: os primeiros tinham foco no ensino e os de 2001 na pesquisa.

Todo o esforço empreendido no triênio 1998-2000 surtiu efeito e a avaliação foi positiva:

O esforço que o Programa empreendeu para reestruturar-se e com isto poder retomar o seu lugar como referência formadora de docentes e pesquisadores em educação no Estado de Mato Grosso ficou, sem dúvida, refletido no resultado do último triênio. Apesar de todas as fragilidades foi possível obter resultados que mostraram a viabilidade do Programa. É possível que agora, com uma estrutura mais estável, estejam dadas a condição para sua consolidação. Ainda que, neste primeiro momento, isto não possa se expressar por um aumento significativo nos seus indicadores de produtividade. Ao contrário existe, dadas as restrições a qual o programa ainda está submetido, dificuldades para manter alguns dos seus índices. Portanto é necessário agir com acautela. O objetivo agora é garantir a continuidade do Programa e preservar a possibilidade dos seus mestrandos e mestrandas obterem uma boa formação acadêmica (RELATÓRIO, 2001).

O relatório de 2001, dessa forma, aponta para uma espécie de “alívio”, de saída de águas revoltas para águas calmas em que se pode apreciar a paisagem e aprender com ela. No entanto, essas “águas revoltas” também foram professoras, uma vez que mostraram o caminho a ser seguido e fizeram com que um Programa instável e desordenado ganhasse, inclusive, visibilidade de algumas linhas de pesquisa já naquele ano.

Ainda havia a necessidade de diminuir o tempo de titulação. Os mestrandos estavam concluindo seus cursos em dois e meio a três anos, enquanto a CAPES exigia a conclusão em até dois. A pesquisa ainda era uma meta a ser alcançada, porém mais greves das instituições federais de ensino tanto em 2000 quanto em 2001 atravancaram o processo das atividades do PPGE. Sendo assim, não houve seleção de discentes para ingresso em 2001 e a turma de 2002 começou suas atividades em março. Muitas foram

as dificuldades enfrentadas pelo Programa, “apesar de todas as dificuldades conjunturais enfrentadas, o Programa conseguiu manter sua trajetória ascendente e mostrar resultados que revelam um crescimento positivo em seus indicadores” (RELATÓRIO, 2003).

Foram coordenadores nesta fase:

- 2004-2005: Marta Maria Pontin Darsie
- 2005-2006: Filomena Maria de Arruda Monteiro
- 2006-2007: Maria Lucia Rodrigues Muller
- 2007-2009: Nicanor Palhares Sá
- 2009-2010: Nicanor Palhares Sá

O PPGE tinha grande capacidade de intercâmbio dentro das diversas áreas do conhecimento, viabilizando a multiplicação de conhecimentos dentro da política de formação de docentes. Além disso, era uma forma de criar uma visão interdisciplinar e de pesquisa em uma instituição que, até então, se caracterizava pela escassa pesquisa e atenção maior dada ao ensino. O movimento e o esforço de transformação prosseguem:

Ao finalizar o triênio a esperança é a de que as ações encetadas pelo Programa possam ser reconhecidas em sua relevância acadêmica, social e política. Com isto, apesar de todas as dificuldades conjunturais enfrentadas, seja possível constatar que ele apresenta uma produção acadêmica ascendente que aponta para sua consolidação como um Programa de reconhecida excelência na formação de quadros para a educação no Estado, na Região e no País (RELATÓRIO, 2003).

O desejo de reconhecimento pelo trabalho de dois triênios ganha visibilidade. Não há que negar que houve crescimento. Após um longo processo de reestruturação, o Programa caminha para uma fase de estabilidade. As mudanças realizadas por todo esse tempo foram pautadas centralmente na ficha de avaliação e no documento de área. Dentre essas modificações está o da finalização da implantação da nova matriz curricular e da reestruturação das áreas e linhas de pesquisa. O que se percebe é o processamento das mudanças se expressando de forma lenta, implicando no fato de os resultados não serem vistos de imediato. Essa invisibilidade dos resultados torna ainda frágeis os indicadores quantitativos mais recentes, distorcendo possíveis modificações nos resultados de médio e longo prazo. Um Programa que passou por uma política de ajustes de seu corpo docente, atendendo critérios do documento de área e indicados em sua ficha de avaliação têm dificuldades de apresentar resultados substantivos já no

primeiro triênio da avaliação. Existem indicadores que podem ser interpretados como negativos em um primeiro momento, mas que podem ser indícios de crescimento acadêmico. Por essa razão é que indicadores, como os que mostram um bom número de resumos publicados, podem perfeitamente ser interpretados como algo positivo. A existência desses resumos pode ser, em uma análise mais qualitativa, indicadora de uma produção crescente e de qualidade. Produção essa que ainda não teve como se expressar adequadamente nos veículos e eventos da área.

Novamente emergem as afirmações de Bourdieu (2004) em corolário com Severino (2007) e Sguissardi (2008). A maior parte das publicações precisa estar em consonância com os veículos aos quais se destinam. Por isso, havia que se esperar mais tempo²⁴ para que houvesse prestígio suficiente para alcançar as publicações.

Outra dificuldade ainda não totalmente superada foi com relação às atividades de pesquisa. Estabelecer vínculo entre o conjunto de disciplinas e seminários e as atividades de pesquisa respeitando a pluralidade teórica e a diversidade das linhas não foi uma tarefa simples. É inegável que o Programa registrou avanços nesta direção. Sua reestruturação voltou-se essencialmente para atingir esse objetivo, uma vez que essas ações empreendidas levaram os que constiuem o Programa a considerá-lo em sua autoavaliação como estando em processo de consolidação (RELATÓRIO, 2003).

Esses fatos apresentam algo um tanto quanto novo em relação aos relatórios anteriores. Neles, identificava-se esforço, muito trabalho, na busca de qualificar o Programa de acordo com o que exigiam as avaliações. Na verdade, um movimento constante de transformar-se em um todo unido a uma única causa: recredenciar o PPGE. Agora, observa-se certa justificação. Justificar porque ainda não se alcançou o alto padrão.

Em análise, os relatórios anteriores denotam a necessidade de justificar os percalços e as dificuldades com as quais o programa se deparou, até aproximadamente o recredenciamento. A partir de 2003, os textos relatam uma tentativa de visibilidade de suas potencialidades.

Em 2004 e 2005, o PPGE admitia que houvesse problemas com relação ao credenciamento de docentes e também com as publicações vinculadas. Na tentativa de sanar esses obstáculos, foram identificados alguns ajustes a serem feitos, como a

²⁴ Isso não significa que a construção do prestígio no campo científico ocorra em função do tempo. O que se tenta explicar aqui é que as produções de pesquisa do PPGE aconteciam e ainda acontecem. O que ainda precisava ocorrer era a efetiva publicação dos resultados de pesquisa e o tempo era necessário para a conclusão dos trabalhos.

manutenção do corpo docente com professores da área da Educação e em dedicação exclusiva (NRD 6); realização de credenciamentos dentro da área, com professores com publicações e pesquisas desenvolvidas e registradas; identificar e superar a dispersão na produção bibliográfica (produções realizadas fora da área da Educação); ampliação do corpo docente na Linha História da Educação por meio do programa PRODOC, para formação de doutores nessa linha.

Em 2006, após longas discussões, houve uma reorganização aprofundada do programa, principalmente no que tange ao credenciamento e credenciamento de docentes, além da oferta de vagas para novos mestrados. Assim, alguns critérios para credenciamento e credenciamento foram elencados de acordo com o Relatório (2006) e aprovados pelo Colegiado do Programa:

1. Produção e comprometimento com o programa no triênio:
 - a) Artigos QUALIS publicados;
 - b) Capítulos de livro QUALIS publicados;
 - c) Livro QUALIS;
 - d) Apresentação em congresso com publicação de texto integral;
 - e) Disciplinas ministradas;
 - f) Projeto de pesquisa com financiamento externo;
 - g) Projeto de pesquisa sem financiamento externo;
 - h) Projeto de pesquisa com envolvimento de orientandos;
 - i) Relatório de conclusão de projeto de pesquisa;
 - j) Participação em um grupo de pesquisa certificado pela UFMT e pelo CNPq, em que constem os projetos de pesquisa em desenvolvimento e a participação de seus mestrados;
 - k) Participação na administração do PPGE, em colegiado e comissões;
 - l) Disciplinas ministradas;
 - m) Seminários, workshops, cursos oferecidos aos mestrados;
 - n) Entrega anual de plano de trabalho ao colegiado do programa;
 - o) Entrega trienal de dados requeridos pelo DATACAPES;
 - p) Comprovação de dados registrados na Plataforma Lattes.

2. Motivos para descredenciamento: baixa produtividade em:
 - a) Publicações;
 - b) Pesquisa;

- c) Ensino;
- d) Fluxo de mestrandos abaixo da média anual de cinco alunos;
- e) Fluxo de conclusão de orientação abaixo de quatro orientandos concluintes por ano;
- f) Falta de atendimento às solicitações formais por informações.

Assim, o PPGE buscava adequar-se às normas avaliativas priorizadas pela CAPES, uma vez que as mudanças nos critérios para credenciamento/descredenciamento de docentes ocorreram mormente em função dessas normativas. À primeira vista e, aos olhos de muitas pessoas, inclusive docentes, esses critérios eram demasiadamente exigentes, mas eram necessários para que as metas fossem atingidas:

A ficha de avaliação e seus critérios, mais as sugestões de descredenciamento foram aprovadas pelo Colegiado do Programa. Entendemos que a consolidação de uma cultura de qualificação da produção docente, ainda está em processo de construção. Não se poderia afirmar que todos os docentes que foram recredenciados no Programa tenham uma produção compatível com suas potencialidades. Assim, a eles foram dirigidas recomendações no sentido de estimulá-los a ampliar sua produção bibliográfica ou o fluxo de defesas. Entretanto, os primeiros passos foram dados no sentido de garantir uma maior qualidade do corpo docente. Outras duas recomendações da Comissão aprovadas pelo Colegiado foram:

- a) A utilização da ficha de avaliação anualmente, para orientar os professores sobre sua produção anual, e;
- b) A exigência da apresentação de um plano de trabalho anual, a ser entregue ao Colegiado os primeiros meses de cada ano, definindo a previsão de:
 - Publicação de artigos e demais produção bibliográfica;
 - Apresentação de trabalhos em Congressos ou outros eventos científicos;
 - Qualificação e defesas de orientandos;
 - Disciplinas a serem ministradas na Pós-Graduação;
 - Seminários temáticos ou outras atividades de ensino;
 - Projetos de pesquisa em desenvolvimento ou a serem desenvolvidos;
 - Articulação acadêmico-científica com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais;
 - Outras atividades (RELATÓRIO, 2006).

Essas decisões trouxeram repercussões bastante profundas no PPGE, que teve descredenciados quatro professores:

- I. Dra. Miramy Macedo;
- II. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta;

III. Dr. Javert Melo Vieira;

IV. Dra. Izumi Nozaki.

Em 2007, outros sete professores foram descredenciados:

I. Antonio Carlos Máximo;

II. Maria Aparecida Morgado;

III. Suise Bordest Leão;

IV. Germano Guarim-Neto;

V. Paulo Speller;

VI. Peter Bütner;

VII. Sergio Roberto de Paulo.

Essas ações deixam evidente o esforço do PPGE de elevar seu nível qualitativo em relação às avaliações da CAPES. Porém, eles também evidenciam um movimento extremo e desconectado da consequência natural de produção científica. Se as pesquisas estão sendo desenvolvidas, seria natural que as produções bibliográficas e defesas de dissertação também estivessem. Mas não foi o que ocorreu. Houve e ainda há uma busca desenfreada por produzir e produzir para surtir um efeito não na construção do conhecimento, um efeito qualitativo, mas quantitativo: ampliar a produção bibliográfica do programa.

Esses descredenciamentos criaram certo clima de insatisfação no PPGE, pois alguns professores tiveram que concentrar orientandos, além daqueles que já estavam consigo. Também houve um período em que os descredenciados permaneceram no programa até a defesa de seus alunos. Isso dificultou o diálogo e alguns processos internos, pois o clima não era de cooperação, uma vez que aqueles professores que não mais participariam do programa, sentiam-se de alguma forma excluídos do processo e realmente estavam.

Até o ano de 2007, alguns alunos que defendiam suas dissertações, não voltavam com a versão final do texto, tendo em vista o recebimento da Ata de Defesa. No entanto, a partir daquele ano, a secretaria do programa não mais emitia qualquer documento comprobatório de defesa sem a devida entrega da versão final. Isso facilitou a inserção de informações mais fidedignas no site do PPGE e, principalmente, fez com que o ciclo completo da pesquisa do orientando fosse concluído.

3.7 O atual PPGE

Essas decisões tiveram como consequência a redução de três para dois anos no prazo de credenciamento dos professores e uma otimização na quantidade de trabalhos produzidos e apresentados.

Além disso, em 2008 uma nova estrutura curricular foi proposta, mais enxuta e realmente voltada para a pesquisa. Agora, há apenas uma área de concentração – a Educação²⁵ – em torno da qual se ligam cinco linhas de pesquisa – Cultura, memória e teorias em educação; Culturas escolares e linguagens; Educação em ciências e educação matemática; Movimentos sociais, política e educação popular; Organização escolar, formação e práticas pedagógicas.

Neste mesmo ano, a decisão madura – visto que gestada nos três anos anteriores – da proposição do projeto de doutorado do PPGE trouxeram frutos:

Essa estrutura curricular, produto de longa evolução do PPGE, foi utilizada como base da estrutura curricular do Programa e para os dois cursos, mestrado e doutorado. As duas disciplinas iniciais são diferentes para o curso de mestrado e doutorado. Esta lógica de preparar o pesquisador foi mantida. A estrutura de disciplinas também. Ampliou-se os créditos das atividades programadas do doutorado passando de quatro para oito (aluno em quatro anos pode e deve ter uma produção maior do que em dois) e da tese com 35 créditos. É uma estrutura leve, mas que permite um processo de acompanhamento sistemáticos dos alunos e tem as condições para auxiliá-los a concluir o mestrado ou o doutorado no tempo previsto – os dois e quatro anos, respectivamente (RELATÓRIO, 2008).

Em 2009, foram descredenciados os professores²⁶:

- I. Ahyas Siss
- II. Germano Guarim Neto;
- III. Lourenço Ocuni Cá;
- IV. Maria Augusta Rondas Speller;
- V. Maria Lucia Cavalli Neder;

²⁵ Em análise, durante toda a história do PPGE, percebe-se que houve apenas duas áreas de concentração. De 1988 até 2007, Educação Pública, e, de 2008 até hoje, Educação. As determinações diferentes disso foram aleatórias e desconexas com a proposta do Programa. Não se considerava uma área de concentração, mas um recorte epistemológico, ou seja, uma área do conhecimento.

²⁶ Parece haver um descompasso durante a leitura dessas listas de descredenciados do PPGE, pois os professores aparecem e reaparecem. Esse fato é muito interessante e denota, novamente, que as configurações do programa tinham um caráter plural, múltiplo. O que ocorria, na verdade, é que os professores eram convidados a se retirar por um coordenador cujo mandato se extinguia. Depois, o professor retornava e recomeçava suas atividades, sem muita produtividade na área da Educação e, novamente, era convidado (ou convocado) a se retirar. Assim, nos relatórios, os nomes aparecem e reaparecem, mostrando à primeira vista, uma desorganização textual, mas, na verdade, identificam justamente o que se pretende descrever: o caráter multifacetado do PPGE.

- VI. Maria Aparecida Morgado;
- VII. Lázara Nanci de Barros Amâncio;
- VIII. Suíse Monteiro Leon Bordest;
- IX. Sumaya Persona de Carvalho;
- X. Izumi Nozaki.

A revista de Educação Pública foi qualificada pela ANPED como A e pela CAPES como B1 e, atualmente, como A2.

Em 2010, sob a coordenação da professora Tânia Maria Beraldo (2010-2011 e 2011-2012), além do início das atividades de doutorado, o quadro docente do programa adquire força, uma vez que a maioria tem formação na área de Educação. Sendo assim, os professores credenciados são:

No mestrado:

- I. Ana Rafaela Pécora (solicitou seu descredenciamento, no fim de 2010);
- II. Andreia Dalcin;
- III. Ana Arlinda de Oliveira;
- IV. Artemis Augusta Mota Torres;
- V. Cleomar Ferreira Gomes;
- VI. Daniela Barros da Silva Freire Andrade;
- VII. Edson Caetano;
- VIII. Elizabeth Figueiredo de Sá;
- IX. Eugenia Coelho Paredes;
- X. Filomena Maria de Arruda Monteiro;
- XI. Gladys Denise Wielewski;
- XII. Irene Cristina de Mello;
- XIII. Jorcelina Elisabeth Fernandes;
- XIV. Kátia Morosov Alonso;
- XV. Luiz Augusto Passos;
- XVI. Luzia Aparecida Palaro;
- XVII. Márcia dos Santos Ferreira;
- XVIII. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta;
- XIX. Maria das Graças Martins da Silva;
- XX. Maria Lúcia Rodrigues Muller;
- XXI. Marta Maria Darsie;
- XXII. Michael Friederich Otte (visitante);

- XXIII. Michèle Tomoko Sato;
- XXIV. Nicanor Palhares Sá;
- XXV. Ozerina Victor de Oliveira;
- XXVI. Silas Borges Monteiro;
- XXVII. Tânia Maria Lima Beraldo;
- XXVIII. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso.

No Doutorado:

- I. Artemis Augusta Mota Torres;
- II. Eugenia Coelho Paredes;
- III. Luiz Augusto Passos;
- IV. Maria Lúcia Rodrigues Muller;
- V. Michael Friederich Otte;
- VI. Michèle Tomoko Sato;
- VII. Nicanor Palhares Sá;
- VIII. Silas Borges Monteiro.

No mesmo ano, o PPGE solicitou a ampliação de vagas do curso de doutorado, obtendo parecer favorável da CAPES, por conta da avaliação positiva do programa e do número de professores credenciados. Sendo assim, houve a abertura de 19 vagas para o processo seletivo de 2011. Ao mesmo tempo, houve também processo seletivo para a formação de docentes em mestrado e doutorado por meio do programa PRÓ-SAÚDE.

Esses são os fatos considerados meritórios de destaque nestes 25 anos de existência do PPGE, sem computar os dez anos em que o NPG/EDU atuou. Parte-se agora para a apresentação de alguns dados que também podem caracterizar o programa.

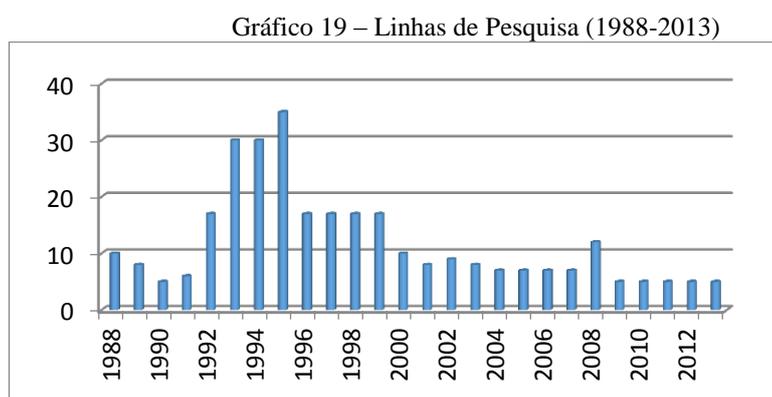
3.8 O PPGE em números

Para não haver repetição nos títulos dos gráficos, ressalta-se que todos se relacionam ao PPGE/UFMT. Inevitavelmente, os períodos de verificação tiveram que ser mantidos tendo em vista que alguns dados foram coletados entre 1988 e 2013 e outros entre 1998 e 2013, tendo em vista sua disponibilidade nos sítios de coleta. Foi possível coletar dados nos relatórios do PPGE entre os anos de 1988 e 2013, mas no site da CAPES só há disponibilidade de dados a partir de 1998. Realizou-se uma consulta na CAPES, solicitando os dados anteriores, no entanto, as variáveis mudaram e, antes de

1998, os critérios de avaliação eram diferentes. Dessa forma, houve a necessidade de organizar os dados conforme sua disponibilidade.

Nesse processo de adequação de dados aos novos parâmetros de avaliação e de preenchimento de formulários, houve vários equívocos que não foram ignorados pelas comissões avaliadoras. Além disso, não havia clareza sobre o conceito de áreas de concentração. Em parte, porque a noção de área de concentração era rejeitada, pois se trabalhava com a organização de linhas de pesquisa. Por outro lado, no momento do preenchimento de alguns relatórios, cometeram-se erros e o que era linha de pesquisa foi considerado como área de concentração. Por outro lado, o PPGE, desde o início, não operou com uma área de concentração restrita, mas com um recorte epistemológico, um campo científico (BOURDIEU, 1994): a Educação.

O próximo gráfico, denota a evolução na quantidade de linhas de pesquisa do programa.



Fonte: Relatórios do PPGE.

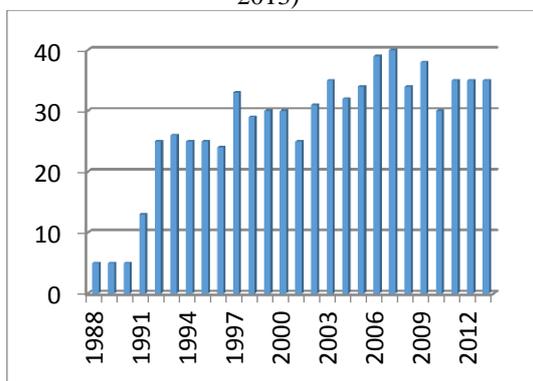
Observa-se que as linhas de pesquisa tiveram uma quantificação entre os anos de 1991 e 1998, com um gradual decréscimo a partir do ano 2000. Essas readequações foram resultado de uma maior clareza do que significavam as tais linhas e como deveriam ter sua atuação conduzida. Além disso, é possível perceber que atualmente há uma área de concentração na qual atrelam-se cinco linhas de pesquisa.

Vale destacar que essas linhas não foram permanentes durante toda a história do PPGE. A fragmentação consequente das constantes readequações ou reestruturações resultaram também em modificações nas respectivas linhas. Sendo assim, mesmo que a denominação tenha se mantido, características de investigação, professores responsáveis e formas de atuação mudaram o caráter de cada linha.

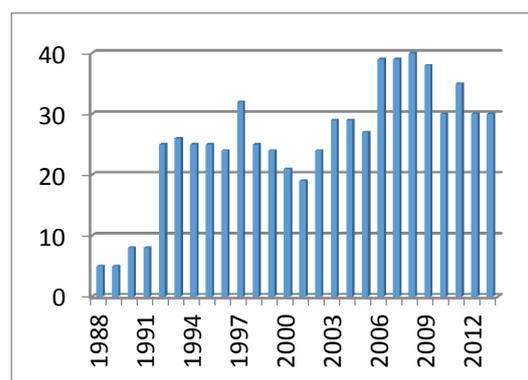
Essas readequações e reestruturações também podem ser resultado do movimento que se percebe no PPGE. Eles também corroboram a afirmação de que é possível dizer que existiram vários PPGEs em um só, são micro-histórias que se conectam ou se repelem e constroem múltiplas configurações em que coexistem contiguamente várias ideias-força, assim como variadas mentalidades.

O próximo gráfico mostra a quantidade de professores atuando no PPGE da UFMT.

Gráfico 20 – Número de professores (1988-2013)



Fonte: Relatórios do PPGE.



Fonte: Relatórios do PPGE.

Gráfico 21 – Número de professores permanentes (1988-2013)

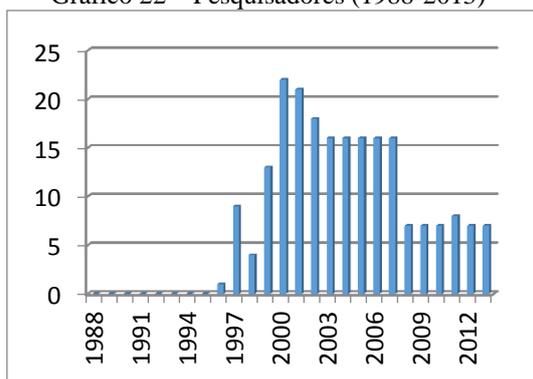
A evolução do programa pode ser evidenciada pelo crescimento no número de professores que compõem o corpo docente. Em 1988, eram apenas cinco pessoas, chegando a aproximadamente 30 em 1998 e, atualmente, são 35 professores. A maior parte deles são doutores na área da Educação, aqueles que não o são, atendem ao critério de 20% de doutores de outras áreas e possuem produção predominantemente na área do Programa.

Entre 1988 e 1990, esse número foi de cinco pessoas, que precisavam se desdobrar em atividades acadêmicas e administrativas. Mesmo que a CAPES não tenha visto com bons olhos a inserção de professores doutores de outras áreas, essa ação foi benéfica para o PPGE, pois pôde formar mestres em Educação e ampliar os quadros, inclusive do próprio programa. Essa compreensão é bastante visível se relacionar o fato à época vivida em Mato Grosso e na região. As possibilidades de saída do Estado para realização de estudos implicavam em permanecer em outros lugares por longos

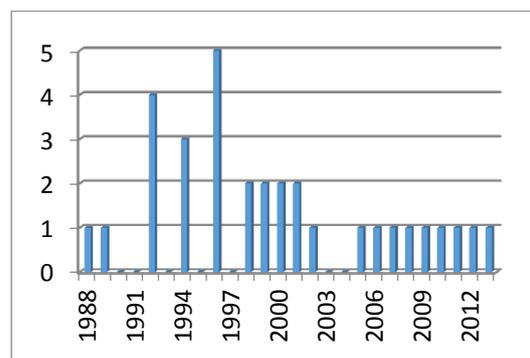
períodos, não havia condições, até mesmo de infraestrutura, para ir e voltar em dois ou três dias, por exemplo.

Do total de professores no programa, é possível verificar que a maioria (30 professores) são efetivos na pós-graduação, como se percebe no Gráfico 21. No próximo gráfico, identifica-se o número de pesquisadores no programa.

Gráfico 22 – Pesquisadores (1988-2013)



Fonte: Relatórios do PPGE.



Fonte: Relatórios do PPGE.

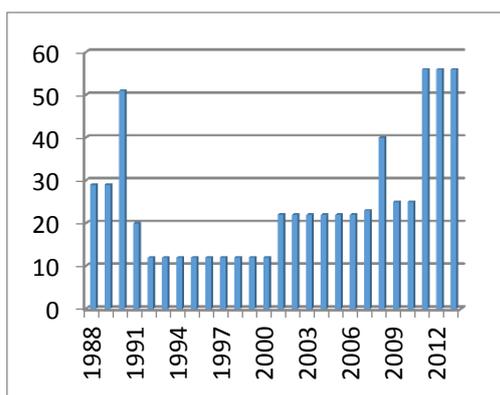
Gráfico 23 – Professor Visitante (1988-2013)

Entre os anos de 1988 e 1997 não havia registro da atuação de pesquisadores nas instituições de pós-graduação brasileiras. Isso não significa que eles não atuavam, significa apenas que essa atuação não era discriminada nos relatórios dos programas e da própria CAPES. Essa situação sofreu alteração a partir de 1998, quando se passou a exigir que os programas atrelassem efetivamente as atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação e, com isso, a figura do pesquisador ganhou destaque. Atualmente, são sete pesquisadores que atuam no PPGE/UFMT, sendo que um deles é pesquisador de nível CNPq, a professora Michele Sato.

No caso dos professores visitantes, verifica-se que desde 2006 (apesar de que os professores atestem sua presença desde 1993), há um professor na casa nesta situação: o professor Michael Otte, da Alemanha.

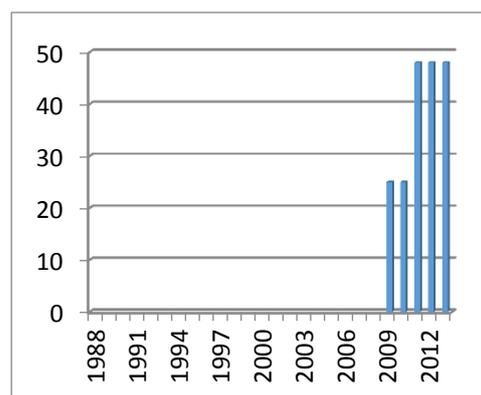
Os gráficos abaixo denotam a quantidade de disciplinas ofertadas no mestrado e no doutorado, respectivamente.

Gráfico 24 – Número de créditos em disciplinas do Mestrado (1988-2013)



Fonte: Relatórios do PPGE.

Gráfico 25 – Número de créditos em disciplinas no Doutorado (2009-2013)

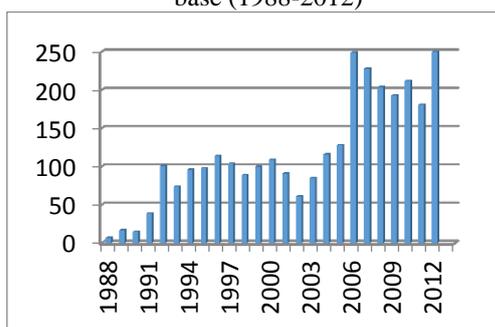


Fonte: Relatórios do PPGE.

A oferta de créditos em disciplinas no mestrado sofreu várias mudanças desde a abertura do programa, devido às readequações propostas desde o projeto original. Desde 2011, são 56 créditos que o mestrando deve cursar com relação a disciplinas. Já no doutorado, são 48 créditos. A maior parte dos créditos é relativa ao desenvolvimento das atividades de pesquisa e produção da dissertação/tese. Essa observação é pertinente se comparada ao início das atividades do programa, quando a maioria dos créditos destinava-se à participação nas disciplinas do curso.

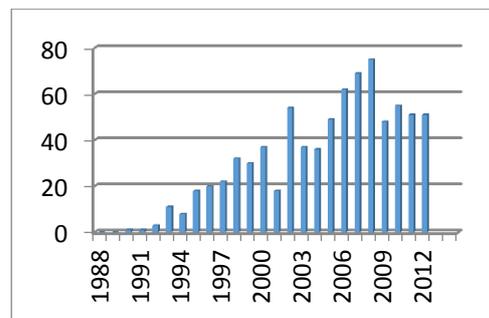
A seguir são evidenciadas as informações sobre os discentes que já passaram pela instituição, além da quantidade de titulados.

Gráfico 26 – Número de alunos no final do ano-base (1988-2012)



Fonte: Relatórios do PPGE.

Gráfico 27 – Acadêmicos titulados (1988-2012)



Fonte: Relatórios do PPGE.

No fim de 1988, eram sete alunos matriculados. Esse número subiu para 250 em 2012, representando um crescimento de aproximadamente 3.500%. Isso também evidencia a consolidação do programa na região, tendo em vista que são esses mesmos

alunos que atuarão na Educação, principalmente no Estado de Mato Grosso, conforme será demonstrado no próximo capítulo. Além disso, ao se considerar o número total de titulados no mesmo período (entre 1988 e 2012), identifica-se que 809 pessoas tornaram-se mestres pelo PPGE/UFMT, lembrando que a primeira defesa de dissertação ocorreu em 1991.

As temáticas das pesquisas também são abrangentes e denotam a consolidação do PPGE. Tais temáticas são apresentadas no Apêndice II deste estudo. Ele demonstra, logicamente, a grande frequência de temáticas ligadas às linhas de pesquisa e aos grupos de pesquisa do programa, sendo que o tema Educação ambiental é o mais fortemente abordado, com 272 trabalhos publicados ou apresentados em eventos.

Neste processo de análise, pode-se perceber o quanto o PPGE cresceu nestes 25 anos. A identidade de um programa do interior e que muitos pensavam que estava fadado ao insucesso, o descredenciamento de 1998 e a interrupção do doutorado foram graves eventos que trouxeram percepções de distanciamento da consolidação. Contraditoriamente, foram eles também que impulsionaram as pessoas que construíam o programa a fortalecê-lo, transformá-lo. Ele não poderia findar, precisava persistir e persistiu. Foi capaz de formar vários docentes do próprio corpo da universidade, além de outros locais.

A nota 4 conferida na segunda avaliação seguida ao PPGE em 2013 foi resultado da luta e do esforço, o que denota a consolidação do programa que viveu obstáculos vários como a distância dos centros de excelência preconizados pelas políticas públicas; a posição de desmerecimento da área; a falta de docentes formados que pudessem dar continuidade ao processo; a baixa produção de alguns que ali estavam. Vários fatores pareciam influenciar e ser argumentos para o fim, mas, ao contrário, foram o pretexto para o recomeço, a reconstituição e a reconstrução. Em outras palavras, foram pretexto para a transformação de um programa que hoje se insere em grupos e projetos nacionais e internacionais, buscando a manutenção dessa consolidação.

Apenas a título de resumo, insere-se abaixo uma linha do tempo dos principais eventos do PPGE/UFMT:

1970: Plano Institucional de Capacitação (UFMT)

1978: Criação do NPG/EDU

1986: Projeto de Mestrado do PPGE/UFMT

1988: Implantação do Curso de Mestrado do PPGE/UFMT

1991: Primeira defesa de dissertação do PPGE/UFMT

1992: Credenciamento do PPGE/UFMT (CAPES); primeira reforma do programa

1994: Implantação do Curso de Doutorado do PPGE/UFMT

1998: Descredenciamento do PPGE/UFMT; extinção do curso de doutorado

2000: Segunda reforma do PPGE/UFMT

2008: Implantação do Curso de Doutorado do PPGE/UFMT.

Para constar, segue abaixo a relação de coordenadores do PPGE:

1988: Nicanor Palhares Sá (pró-tempore)

1989-1991: Tarso Bonilha Mazzotti

1992-1993: Nicanor Palhares Sá

1994-1995: Nicanor Palhares Sá

1996-1997: Miguel Pedro Lorena de Moraes

1998-1999: Izumi Nozaki

2000-2001: Manoel Francisco de Vasconcelos Motta

2002-2003: Manoel Francisco de Vasconcelos Motta

2004-2005: Marta Maria Pontin Darsie

2005-2006: Filomena Maria de Arruda Monteiro

2006-2007: Maria Lucia Rodrigues Muller

2007-2009: Nicanor Palhares Sá

2009-2010: Nicanor Palhares Sá

2010-2011: Tânia Maria Lima Beraldo

2011-2012: Tânia Maria Lima Beraldo

2013-2014: Márcia dos Santos Ferreira

Há que se considerar que esta é apenas uma leitura possível das várias que podem existir sobre o PPGE/UFMT. A ideia foi de apreender as configurações existentes no programa e como ele se insere no interior do campo educacional (BOURDIEU, 2004) a partir de uma perspectiva micro-histórica (HARTOG, 1996; 2006). As análises dos relatórios e das formas de relação observadas no programa levam a crer que existem sete campos semânticos atuando no seu interior e que constituem as configurações essenciais do PPGE/UFMT.

Assim, é possível buscar as respostas para os questionamentos apresentados na introdução deste capítulo.

Qual a configuração essencial do PPGE/UFMT?

O PPGE/UFMT não possui uma configuração essencial. Pode-se identificar várias configurações que se construíram no decorrer das relações entre seus participantes e como eles se movimentaram no programa. Essa multiplicidade de configurações pode ser explicada através de uma perspectiva micro-histórica, em que várias histórias fizeram parte do programa, possibilitando inclusive a afirmação de que houve vários programas em um só.

É possível descrever a mentalidade do PPGE? Se sim, como ela seria?

A mentalidade do PPGE também é plurissignificativa. Observa-se um processo contínuo no decorrer do **tempo**, em que **pessoas** atuaram e atuam para que o **PPGE/UFMT** se mantivesse no interior do campo educacional. Essas atuações proporcionaram **obstáculos** e/ou **avanços**, dependendo de seus posicionamentos teóricos ou metodológicos, além de suas perspectivas políticas com relação à pós-graduação brasileira.

Quais são as ideias-força presentes no PPGE? Que movimentos podem ser identificados no interior dessa instituição?

Sincronicamente às mentalidades e configurações do PPGE, seus próprios obstáculos também motivaram as **mudanças** que, por sua vez, levaram aos **avanços** necessários para a obtenção da nota 4 e a **manutenção** e fortalecimento do programa a partir de 2008.

Como compreender e explicar o significado histórico do PPGE no conjunto do tempo escopo deste estudo?

Então, o PPGE pode ser definido como um Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo transcorrer histórico pode ser caracterizado como um espaço multifacetado e plurissistemático onde pessoas passam algum tempo e contribuem para sua história. Neste processo, o contexto macroestrutural (CAPES, CNPq, leis e outras normativas) agem de fora para dentro, obrigando o programa a se movimentar e gerar resultados para consolidar-se e permanecer formando recursos humanos. Por um tempo, para a UFMT, depois para os espaços escolares de Cuiabá, para o Estado de Mato Grosso e o Brasil e, atualmente, observa-se um processo de internacionalização, com o crescimento gradativo da mobilidade acadêmica para fora do país.

Desse modo, o contexto microestrutural também atua reproduzindo ou modificando o PPGE ou outros espaços, no momento em que as pessoas que ali

passaram e ainda passarão poderão observar, compreender ou criar novas ondulações nesse Rio.

Novas pedras serão atiradas no Rio e novas configurações surgirão. A necessidade de crescimento levará à obtenção da nota 5, além do alcance de visibilidade em nível internacional.

O próximo Capítulo (Capítulo IV) trata sobre os egressos do PPGE/UFMT.

CAPÍTULO IV

ALGUNS NAVEGANTES: OS EGRESSOS (1988-2013)

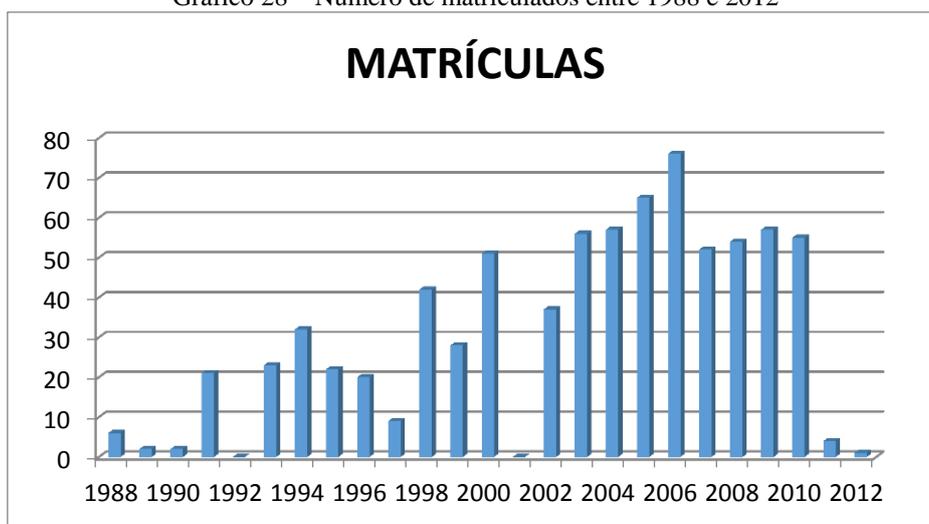
Este capítulo pretende apresentar um panorama geral dos alunos que já concluíram seus estudos até 2013. Eles fazem parte da configuração do PPGE e por isso essa análise rendeu um capítulo sobre eles.

De acordo com os relatórios apresentados à CAPES e registrados no PPGE, já foram tituladas 809 pessoas desde 1991. Apenas a título de curiosidade, constata-se que a quantidade de mulheres tituladas no PPGE é bem maior que a quantidade de homens. Esse contraste se dá pela característica ainda feminina da formação em Educação, que reúne mais mulheres do que homens nas instituições, em processo de feminização das práticas pedagógicas ocorridas no começo do século XX. Quantitativamente, são 72% de mulheres e 28% de homens matriculados no programa.

A primeira defesa foi realizada em dezembro de 1991 por Sylvia Alves Correa, tendo se matriculado no ano de 1988 e recebido orientação de Maria de Lourdes de Lamônica Freire. Desde então, o número de egressos apresenta uma tendência de crescimento bastante significativa, como se pode perceber no Gráfico 28 que mostra o número de matriculados e o Gráfico 29 com o de defesas.

É visível o crescimento de ingressos nos processos seletivos até o ano de 2006, o qual atingiu a marca de 76 matriculados. Esse número começa a cair a partir de 2007. No entanto, a queda é bruscamente visível em 2011 e ainda maior em 2012. A razão para isso está atrelada à Portaria CAPES nº 1, de 4 de janeiro de 2012, que define a quantidade de orientandos por orientador de no máximo 8 alunos.

Gráfico 28 – Número de matriculados entre 1988 e 2012



Fonte: Dados da pesquisa.

O Art. 2º da Portaria dá visibilidade para essa normativa:

Art. 2º A relação de orientandos/orientador fica condicionada ao limite máximo de 8 (oito) alunos por orientador, considerados todos os cursos em que o docente participa como permanente.

§1º Competirá a cada área de avaliação ou grande área, dentro dos parâmetros definidos como aceitáveis pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior e consideradas suas especificidades e as dos programas em análise, estabelecer em seu documento de área o impacto desta relação na avaliação dos programas, as exceções que podem ser atribuídas, bem como sistemáticas de adaptação e atendimento ao disposto no caput do artigo (CAPES, 2012).

Essa normatização do número de acadêmicos por orientador já havia sido anunciada e, assim, houve a necessidade de readequação da proporção orientando/orientador no PPGE. Essa readequação obrigou à diminuição drástica da oferta de vagas no processo seletivo referente a 2011/2012.

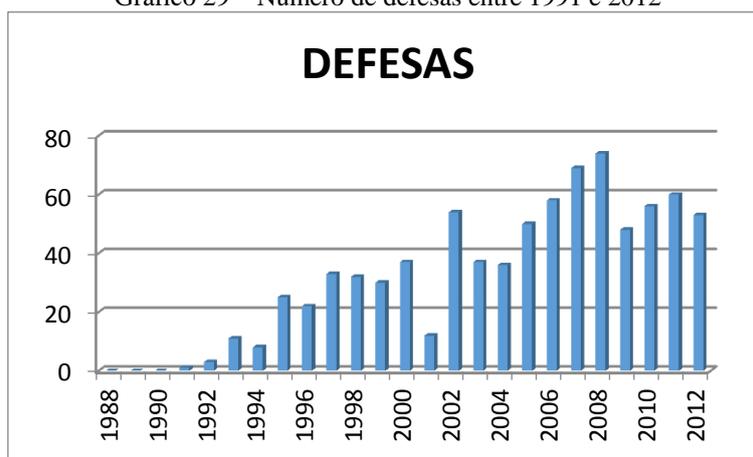
No entanto, essa razão tem caráter macroestrutural. Existem razões microestruturais para essa diminuição do número de matriculados em 2012. Já havia ciência de que o número de orientandos por orientador deveria estar entre o mínimo de três e o máximo de oito alunos. Essa proporcionalidade era determinada pela CAPES e ganhava visibilidade nas avaliações. No entanto, ela também garantia um mínimo qualitativo aos grupos e linhas de pesquisa, pois um número grande de orientandos pode dificultar o processo de orientação e leitura dos escritos dos alunos pelos orientadores.

Mesmo com todas essas considerações, no PPGE, existiam professores que chegavam a ter 20 orientandos, como é o caso do professor Silas Borges.

Além disso, em junho de 2011, a professora Eugenia Coelho Paredes solicitou seu desligamento do programa, deixando sem orientador dois alunos de doutorado e três de mestrado. Esse número, mesmo parecendo pequeno, gerou um reordenamento de orientações. A coordenação do PPGE (professora Tania Beraldo, na época), juntamente com o Colegiado, viu-se obrigada a realizar um levantamento detalhado da proporção orientador/orientando e, posteriormente, uma redistribuição de alunos por professor. Além disso, muitos tiveram que acelerar suas datas de conclusão e defesa para que a proporcionalidade oito para um fosse respeitada.

Não se pode comparar esse obstáculo com o processo de descredenciamento em 1998. Todavia, esse momento foi desgastante e gerou novos conflitos e novas configurações.

Gráfico 29 – Número de defesas entre 1991 e 2012



Fonte: Dados da pesquisa.

O ano de 2008 foi aquele que alcançou o maior número de defesas, com 74 titulados. No entanto, durante as pesquisas e coletas de dados dentro da secretaria do PPGE, identifica-se que no primeiro semestre de 2013 houve um número considerável de defesas, alcançando a marca de 72 apresentações²⁷.

Essa tendência de crescimento é positiva e atesta novamente a consolidação do PPGE, que busca a todo o tempo sua manutenção e luta para criar condições para que a pesquisa seja o foco, principalmente de discentes e docentes.

²⁷ Ainda não há registros dessas estatísticas, pois o relatório de 2013 só será concluído em fevereiro de 2014, quando ocorre a elaboração do DataCapes.

É preciso ainda ressaltar que o ano de 2012 foi inaugural para a nova fase do curso de Doutorado do PPGE/UFMT, pois houve três defesas de tese, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 15 – Defesas de Tese de Doutorado em 2012 (inaugurais)

NOME	TÍTULO DA TESE	ORIENTADOR
Alexandro Silva Abido	A interpretação geométrica dos números imaginários segundo Jean Robert Argand	Michael Friedrich Otte
Maria Aparecida Rezende	A organização social e educativa das mulheres da aldeia Pimentel Barbosa: uma etnografia das educadoras <i>piô a'uwe</i> (mulheres xavantes)	Luiz Augusto Passos
Raquel Martins Fernandes	O olhar: a menina dos olhos, única e fatal - uma abordagem fenomenológica da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes na interface com a educação	Luiz Augusto Passos

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses acadêmicos matricularam-se no ano de 2009 e concluíram suas pesquisas em 2012. Todos eles são docentes em instituições públicas do centro-oeste do país, sendo dois em Cuiabá e um em Dourados, em Mato Grosso do Sul.

Sobre as linhas de pesquisa, também é possível fazer uma categorização interessante com relação a elas e às defesas realizadas desde 1991 até 2012.

É necessário ressaltar que há linhas de pesquisa já excluídas do programa, tanto de mestrado quanto de doutorado. Sendo assim, seria necessário especificar a relação grupo de pesquisa/defesas por ano letivo. Por isso, segue o quadro a seguir que faz essa especificação.

O PPGE sofreu muitas transformações, a ponto de se poder observar por meio da análise documental que a quantidade de reformulações permite perceber que foram vários PPGEs em apenas um. A história do PPGE não é linear e muito menos respeita um *continuum* do decorrer do tempo. Os atores são diferentes e os contextos também. É possível verificar que em cada triênio os critérios de avaliação se modificam, a forma de avaliar também. Além disso, a cada cinco anos (com exceção do último), os PNPGs também modificaram a configuração dos programas, principalmente dos menores e mais periféricos, uma vez que são eles que necessitam de fomento e articulação minuciosa com as determinações para poder suprir suas necessidades financeiras e estruturais.

O PPGE sofreu reestruturações em sua grade curricular e mesmo em seu projeto pedagógico que limitaram o número de linhas de pesquisa; tendo em vista o melhor funcionamento de suas atividades. Nesse processo reestrutural, persistem até hoje cinco linhas em plena atividade e com crescente quantidade de mestrandos e doutorandos, mantida, é claro, a ponderação a respeito do limite de orientandos por orientador.

Essa pluralidade de transformações trouxe consigo várias consequências, várias ondulações no rio. Uma delas é a existência de apenas um ou dois trabalhos de pesquisa articulados a uma linha. Além disso, a descontinuidade de linhas de pesquisa também gera, obviamente, a inexistência de defesas no decorrer do tempo. Essas consequências podem ser explicadas pela supressão de linhas de pesquisa e a manutenção de cinco.

Tal fato é argumento suficiente para corroborar a afirmação de que o PPGE não é constituído por apenas uma configuração, mentalidade e ideia-força, mas de várias. Cada período, cada obstáculo e cada potencialidade gerou em seu cerne modificações profundas que transformaram sua forma de atuar no contexto da pós-graduação brasileira. Essas transformações mostram um processo de amadurecimento interno da estrutura do programa. Esse amadurecimento, provavelmente, não terá conclusão, pois o crescimento e a evolução de algumas linhas podem desaparecer (se houver pouca produção) ou se transformar em um programa independente (se a produção e a evolução forem patamar para isso).

Sendo assim, as linhas de pesquisa do PPGE podem ser categorizadas da seguinte forma:

a) Linhas desativadas:

- I. Educação e meio ambiente;
- II. Formação de professores e organização escolar;
- III. Educação em ciências;
- IV. Educação e linguagem;
- V. Educação e psicologia;
- VI. História da educação;
- VII. Filosofia na educação;
- VIII. Psicologia e educação;
- IX. Sociologia da linguagem e educação;
- X. Ensino de química;
- XI. Ensino de física;
- XII. Educação matemática;

- XIII. Educação e diversidade étnico-cultural e educação indígena;
- XIV. Educação e língua estrangeira;
- XV. Políticas públicas e educação;
- XVI. Formação de professores;
- XVII. Educação e língua materna;
- XVIII. Educação a distância;
- XIX. Fundamentos linguísticos;
- XX. Educação indígena;
- XXI. Educação e psicologia social;
- XXII. Texto literário e educação.

b) Linhas em funcionamento:

- I. Movimentos sociais, política e educação popular;
- II. Organização escolar, formação e práticas pedagógicas;
- III. Educação em ciências e educação matemática;
- IV. Cultura, memória e teorias em educação;
- V. Culturas escolares e linguagens.

É interessante verificar esse movimento de desativação e ativação de linhas de pesquisa como o resultado do amadurecimento de um programa de pós-graduação e o desenvolvimento da clareza do que essa instituição busca como princípios e objetivos fundamentais. Antes, a diversidade de linhas de pesquisa deixava o programa à mercê do trabalho redobrado de docentes e discentes que precisavam se desdobrar em várias pesquisas para a manutenção de tantas linhas. Atualmente, há cinco linhas às quais se articulam os grupos de pesquisa se organizam, estruturam suas pesquisas e esforçam-se por se consolidar por meio das investigações, publicações, participação e organização de congressos e outros eventos.

O mesmo movimento de consolidação e amadurecimento pode ser percebido por meio do cruzamento de informações entre as defesas realizadas e as áreas de concentração instituídas no PPGE desde 1988.

O PPGE atingiu, ao todo, oito áreas de concentração que podem ser categorizadas da seguinte forma:

- 1. Áreas sem vigência;
 - I. Educação, cultura e sociedade;
 - II. Teorias e práticas pedagógicas da educação escolar;

- III. Educação em ciências;
- IV. Educação e meio ambiente;
- V. Práticas pedagógicas e formação de professores;
- VI. Linguagem, educação e sociedade.

2. Área em vigência: Educação.

As áreas estavam conectadas ao caráter multi/interdisciplinar do programa, agregando várias áreas das licenciaturas. Isso ocorria por várias razões, dentre as principais elenca-se a quantidade limitada de docentes que poderiam atuar em nível de pós-graduação. Esse limite obrigou a um tipo de congregação de professores de áreas diferentes, em termos estritos de classificação, mas todas afins com a Educação, pois eram das licenciaturas.

Outra razão, era o desejo de se construir mesmo um programa interdisciplinar. Porém, isso não foi possível, pois cada área não se comunicava com a outra. Essa falta de comunicação ocasionou apenas a somatória dos campos do saber, mas não sua interface.

Com o tempo, essas características foram sendo excluídas do programa, pois ele trouxe novos professores que poderiam atuar na pós-graduação e formados na área da Educação. Mas não só isso, o tempo e o crescimento da UFMT como um todo trouxe novos programas mais relacionados às áreas daqueles professores licenciados das Letras, Química, Física etc. e eles foram saindo do PPGE. Então, o corpo docente do PPGE passa a ser constituído majoritariamente por Doutores em Educação²⁸. Além disso, a análise dos projetos e dos relatórios do PPGE e da CAPES denotam que, na realidade, a área de concentração do programa sempre foi uma única: Educação. A ocorrência de outras formatações e perspectivas propostas por alguns integrantes do PPGE é que criou esses equívocos de denominação entre área de concentração e linha de pesquisa.

Por meio da coleta de dados referente aos egressos do PPGE da UFMT, também foi possível construir um panorama bastante abrangente sobre os projetos desenvolvidos, uma vez que as defesas precisam ter vínculo a um projeto relativo a um grupo de pesquisa.

De 1991 a 2012 foram desenvolvidos 142 projetos, os quais foram listados e inseridos no Apêndice III, uma vez que não é intenção deste estudo fazer uma análise

²⁸ Ainda há doutores de outras áreas, mas dentro do limite de 20% fixado pela CAPES.

pormenorizada desses projetos. Por isso há apenas uma listagem de todos eles, devido à sua pertinência em relação à história do PPGE.

Essa pluralidade de projetos desenvolvidos no PPGE pode ser observada por dois ângulos. Primeiro, a partir da perspectiva de que há uma busca de desenvolvimento de atividades de pesquisa e de investigação em interface, em que os pesquisadores (alunos e professores) interagem dentro do grupo de pesquisa.

Segundo, também é possível perceber, talvez, a procura pelo atingimento de uma meta determinada normativamente pela CAPES, qual seja: é preferível que a dissertação ou tese esteja conectada a um projeto de pesquisa, em uma espécie de guarda-chuva. Esse fator pode influenciar a quantidade de projetos, uma vez que em praticamente 25 anos de existência, o PPGE desenvolveu pouco mais de 5 trabalhos por ano. Considerando as cinco linhas de pesquisa atuais do programa isso significa um projeto por linha por ano.

No entanto, levando em consideração o número de grupos de pesquisa, então a relação torna-se mais interessante. Para explicá-la, listo abaixo os grupos de pesquisa em funcionamento no PPGE/UFMT, com seu respectivo ano de formação e professor(es) responsável(is)/coordenador(es):

Quadro 16 – Grupos de Pesquisa do PPGE/UFMT

GRUPO DE PESQUISA	COORDENADOR	ANO DE FORMAÇÃO
Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação – GPMSE	Dra. Artemis Augusta Mota Torres; Dr. Luiz Augusto Passos	1993
História da Educação e Memória – GEM	Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá Dra. Elizabeth Madureira Siqueira Dra. Márcia dos Santos Ferreira Dra. Nilce Vieira	1993
Grupo Pesquisador em Educação Ambiental – GPEA	Dra. Michèle Sato	2000
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE	Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller Dra. Candida Soares da Costa	2001
Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento – GEPLL	Dra. Ana Arlinda de Oliveira	2004
Corporeidade e Ludicidade	Dr. Cleomar Ferreira Gomes	2004
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: Ensino Fundamental e Superior	Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro	2004
Grupo de Estudos e Pesquisas em	Dra. Marta Maria Pontin Darsie	2004

Educação Matemática – GRUEPEM		
-------------------------------	--	--

(Continua)

(Continuação)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Filosofia e Formação do Educador – GEDFFE	Dr. Silas Borges Monteiro	2005
Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente	Dra. Ozerina Victor de Oliveira	2007
Laboratório de Estudos sobre Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação – LêTece	Dra. Kátia Morosov Alonso	2008
Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química	Dra. Irene Cristina de Mello	2008
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GEPDES	Dra. Maria das Graças Martins da Silva	2009
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências da Natureza - EDUCIN/MT	Dra. Tânia Lima Beraldo	2009
Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância – GPPIN	Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade	2010
Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho	Dr. Edson Caetano	2010
Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação Básica – GEPGFEB	Dra. Rose Cléia Ramos da Silva	2012

Fonte: Adaptado de <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/siteAlt/4213/4112/PPGE>.

Considerando, então, o número de 17 grupos de pesquisa em funcionamento, verifica-se que houve uma média de aproximadamente 9 projetos por grupo nestes 25 anos de história do PPGE/UFMT. É um número bastante considerável tendo em vista sua recentidade, o que denota mais uma vez o processo de amadurecimento do programa.

Porém, algo é destacável neste quadro. Nota-se que dos 17 grupos em funcionamento, apenas dois foram criados antes de 2000. Os dois grupos de 1993, estão a cargo de professores que permanecem no programa desde sua concepção, Nicanor Palhares Sá e Artemis Torres. Durante a leitura dos relatórios, observa-se que essas pessoas tinham, desde o início, visão de que o PPGE precisava voltar-se para a pesquisa e que os grupos de pesquisa seriam um caminho para tal. Tanto que, durante a existência dos NPGs, já existiam grupos de discussões e projetos conduzidos por dois ou mais docentes. Por outro lado, os outros grupos, criados a partir de 2000 podem ter surgido devido a uma exigência da CAPES: os discentes devem produzir pesquisa

ligados a grupos de pesquisa que, por sua vez, conectam-se a linhas de pesquisa do programa (CAPES, 1999; 2002; 2004).

Aproveitando o Quadro 16, também vale destacar que os grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação – GPMSE e História da Educação e Memória – GEM são os grupos mais antigos, tendo iniciado em 1993. Já o grupo mais recente é o Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação Básica – GEPIGFEB que começou em 2012. Não é o foco desta pesquisa, porém seria interessante realizar um estudo que desse visibilidade a esses grupos, como eles funcionam, se reúnem e organizam suas atividades.

Ao retornar para os projetos de pesquisa, a partir de seus títulos, percebe-se ainda que eles desenvolvem as mais variadas investigações. Além disso, o Estado de Mato Grosso é alvo de muitas pesquisas, desde a formação de professores, processos de ensino e aprendizagem e outras temáticas ligadas à Pedagogia, como também em áreas como educação ambiental e movimentos sociais. Isso é importante, pois viabiliza um apanhado de dados, informações e conhecimentos acerca do Estado e que podem e são utilizados pelos estudantes e estudiosos da Educação do Brasil para auxiliar em suas atividades tanto estudantis quanto profissionais. Como evidenciar-se-á mais adiante, é possível também identificar que o Estado de Mato Grosso é bem representado em pesquisas, quando boa parte dos Mestres do PPGE tem vínculo empregatício com instituições de ensino básico estaduais e municipais.

Analisando os relatórios do PPGE e do DataCapes, pode-se identificar também a quantidade de orientandos já titulados em relação a cada orientador do programa. Essa relação é demonstrada por meio do Apêndice IV de acordo com a configurações do PPGE apresentadas no capítulo anterior:

Ao todo, são 79 orientadores. Alguns já estão desligados ou descredenciados do programa. Não se trata de competição, porque como em qualquer grupo de pessoas que se unem com o objetivo de organização de uma instituição, pessoas vão e vêm, permanecem por algum tempo ou muito tempo, e essa permanência é que determina a quantidade de acadêmicos orientados.

Nesse sentido, os professores Nicanor Palhares Sá (45 titulados), Artemis Augusta Mota Torres (33 titulados), Luiz Augusto Passos (31 titulados), Eugenia Coelho Paredes (31 titulados) – já desligada do programa – e Maria Lúcia Rodrigues Muller (31 titulados) são os professores com maior número de acadêmicos Mestres e

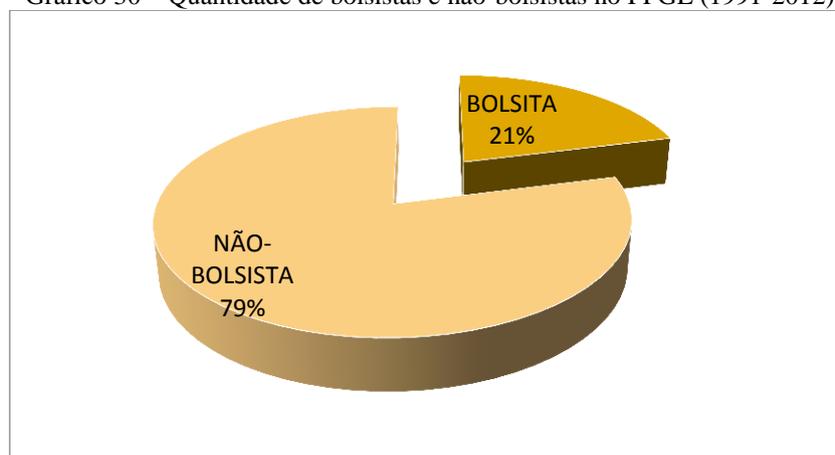
Doutores em seu currículo. Os cinco, juntos, somam 21% dos acadêmicos que já defenderam seus trabalhos no programa.

O que se pode perceber no Apêndice IV é que os orientadores do PPGE foram vários e se inserem nas configurações apresentadas no capítulo anterior. Existem professores que permaneceram no PPGE desde sua origem (Nicanor e Artemis). Há também aqueles que ali trabalharam no início, entre 1988 e 1994. E também há aqueles que se desligaram do PPGE no momento em que ele foi descredenciado, em 1998 ou pouco depois, devido às finalizações de orientação.

Além disso, observa-se que alguns professores tiveram passagens circunstanciais titulando apenas uma pessoa, ao mesmo tempo em que há professores iniciando suas carreiras, como é o caso da professora Elizabeth Sá e de Márcia Ferreira (atual coordenadora do programa).

Os dados sobre os egressos também trouxeram um número um tanto preocupante: a relação entre bolsistas e não bolsistas no PPGE. O gráfico seguinte evidencia essa relação:

Gráfico 30 – Quantidade de bolsistas e não-bolsistas no PPGE (1991-2012)

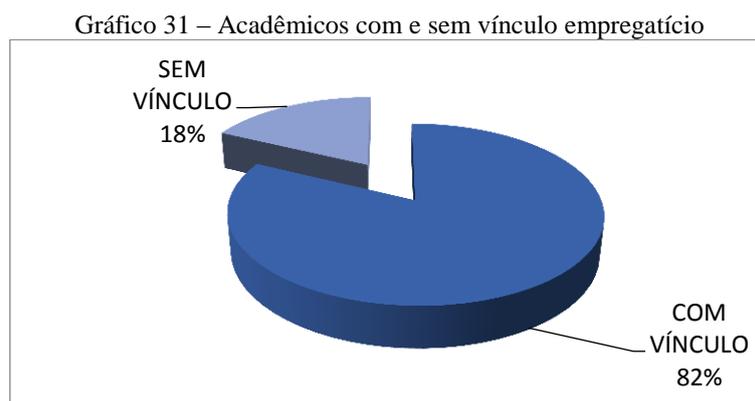


Fonte: Dados da pesquisa.

Essa proporção intimidada, pois significa que 79% dos alunos do PPGE precisaram organizar sua vida financeira e familiar para dar conta de concluir seus estudos. Além disso, também demonstra que o programa não é atendido por um número de bolsas sequer a uma proporção de 1:1, ou seja, um aluno bolsista para cada aluno não-bolsista. No fim das contas, essa constatação denota todo um processo de descaso já discutido anteriormente por parte do Estado.

Por outro lado, esse resultado também demonstra a força que as pessoas fazem para conseguirem uma formação e continuidade em seus estudos. Além disso, desses 79%, pelo menos 50% obteve algum benefício para realização de seus estudos, como dispensa das atividades profissionais ou outros equivalentes.

Outro fator que corrobora a constatação de que os alunos do PPGE buscam estudar ao mesmo tempo em que trabalham está no gráfico a seguir:

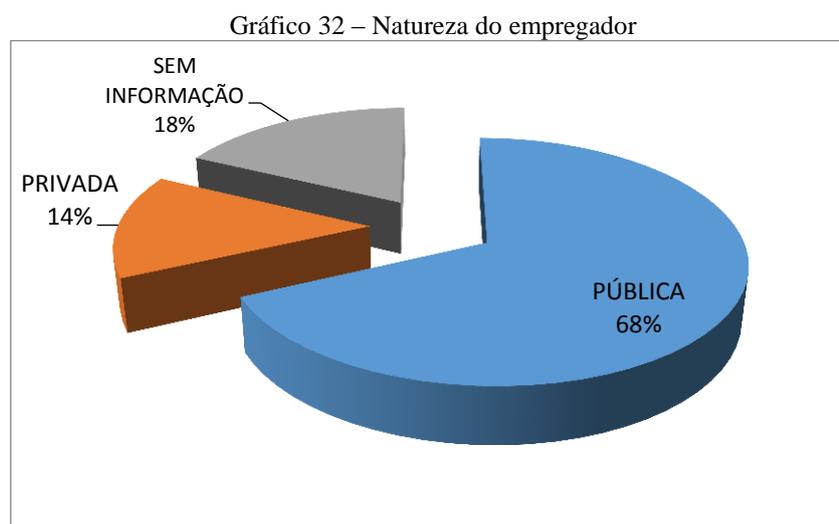


Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber que a proporção de 21% de bolsistas pode estar relacionada aos 18% sem vínculo empregatício, enquanto a proporção de 79% de alunos não bolsistas relaciona-se com os 82% que trabalham. Novamente, evidencia-se a necessidade que os acadêmicos têm de trabalhar ao mesmo tempo em que desenvolvem suas pesquisas de mestrado e doutorado. A princípio, haveria condições de pensar que eles poderiam ser sustentados com outras fontes (família, trabalho informal etc.), porém isso é descartado quando se verifica a taxa de pessoas vinculadas a um trabalho formal (82%). Além disso, quando os acadêmicos possuem vínculo empregatício, mas estão em regime de dispensa para desenvolvimento de formação universitária, eles permanecem vinculados, o que aumenta a quantidade de estudantes com vínculo.

Nos Capítulos I e II discutiu-se sobre a localização da Educação no campo acadêmico e científico. Essa localização se define como uma área de massa, em que há muito programas e muitas pessoas inseridas. Neste contexto, agrega-se a características de a maioria das pessoas serem de posições no campo social que, desde a graduação, precisam trabalhar enquanto estudam e o Gráfico 31 mostra essa configuração.

Ainda com relação às atividades profissionais dos acadêmicos egressos, sua participação em órgãos estatais também é bastante considerável, como demonstra o gráfico seguinte:



Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível verificar pelo Gráfico 32, 68% dos egressos desenvolvem atividades profissionais em instituições públicas, enquanto apenas 14% estão inseridos em instituições privadas. Não foi possível identificar a natureza do vínculo empregatício de 18% dos egressos do PPGE.

Ao relacionar essa proporção (68%) com os projetos desenvolvidos nos grupos de pesquisa, fica evidente a participação dos acadêmicos na vida de instituições públicas diretamente ligadas ao Estado de Mato Grosso e com o Brasil. Assim, posso afirmar que o PPGE cumpre seu papel na construção de conhecimentos e na observação de fenômenos ligados às políticas e práticas do povo, das questões públicas e das coletividades relativas à área da Educação.

Ainda nesse sentido de buscar traçar o perfil profissional dos egressos do PPGE, mostra-se o próximo quadro:

Quadro 17 – Função desenvolvida pelos egressos do PPGE/UFMT

FUNÇÃO	QUANTIDADE DE EGRESSOS
Docente	542
Sem Informação	145
Coordenação	20
Administração	17
Estudante	10
Técnico	8
Psicologia Clínica	8
Assessoria	8
Pesquisador	7
(Continua)	
(Continuação)	
Supervisão	4
Tutoria	4
Aposentado	3
Gestão	3
Orientação Educacional	3
Editoria	2
Magistratura	2
Voluntário	2
Direção	2
Promotor Público	1
Militar de Carreira	1
Enfermeira	1
Bibliotecário	1
Defensoria Pública	1
Secretário	1
Designer	1
Fisioterapia	1
Historiador	1
Investigador de Polícia	1
Major	1
Padre	1
Policia Militar	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 809 egressos titulados do PPGE, 542 são professores, equivalentes a 67% do total. Esse número por si só é bastante evidente e deixa clara a vocação do PPGE para formação de quadros docentes para todos os níveis de educação, como demonstrarei adiante, quando tratar das instituições onde os egressos atuam.

No entanto, a quantidade de funções identificadas também demonstra outro fenômeno: a diversidade de pessoas que já se formaram no PPGE. Padre, pastor, major,

investigador de polícia, juízes, promotores etc. que encontraram no programa uma formação para desenvolvimento de suas carreiras.

Esses resultados vão ao encontro do desejo da maioria dos egressos pesquisados. Eles pretendem concluir seus estudos para melhoria financeira e da qualidade de vida conforme a coleta realizada por meio dos questionários aos egressos e alunos.

Durante a coleta de dados, as respostas evidenciaram o desejo da maioria de dar prosseguimento aos estudos e manter-se como professores, com salário digno e qualidade de vida. O mestrado e o doutorado são portas para a realização desses desejos. Mais uma vez, verifica-se a característica das pessoas que já passaram pelo PPGE: elas, em sua maioria, trabalharam e estudaram e vislumbram na Pós-Graduação uma perspectiva de melhoria de vida (por meio da melhoria salarial) e ascensão no campo educacional.

Esses profissionais estão distribuídos em várias áreas, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 18 – Área de atuação dos egressos do PPGE/UFMT

ÁREA DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE DE EGRESSOS
Educação	457
Sem Informação	145
Psicologia	25
Matemática	24
Biologia	23
Letras	18
Química	15
Direito	13
Administração	11
Filosofia	10
História	10
Saúde	6
Física	5
Geografia	5
Segurança Pública	5
Artes	3
Ciências	3
Jornalismo	3
Engenharia	3
Serviço Social	2
Turismo	2
Antropologia	1
Sociologia	1
Economia	1

Radiologia	1
Geologia	1
Editoria	1
Nutrição	1
Fonoaudiologia	1
Enfermagem	1
Arquitetura e Urbanismo	1
Zootecnia	1
Cultura	1
Pastorais	1
Gestão	1
Informática	1

(Continua)

(Continuação)

Trânsito	1
Não encontrados	4
TOTAL	809

Fonte: Dados da pesquisa.

Como era de se esperar, a Educação é a área de atuação de 457 egressos. Porém, há também químicos, físicos, matemáticos, administradores, engenheiros, arquitetos, psicólogos, pós-graduados em Educação pelo PPGE/UFMT.

A maior parte dessas pessoas está na própria UFMT e em outras instituições de ensino superior públicas, como evidencia o quadro seguinte:

Quadro 19 – Local de trabalho dos egressos do PPGE/UFMT

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS	327
SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO	172
SEM INFORMAÇÃO	144
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	91
SERVIÇO PÚBLICO	36
EMPRESAS PRIVADAS	14
ESCOLAS PRIVADAS	13
INSTITUIÇÕES DE ENSINO ESTRANGEIRAS	12
TOTAL	809

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte dos titulados egressos do PPGE/UFMT encontram-se desenvolvendo suas atividades profissionais em instituições públicas dentro do próprio Estado de Mato Grosso (UFMT, IFMT, SEDUC-MT, SMEC-Cuiabá, dentre as mais

frequentes)²⁹. Isso denota o potencial formativo de recursos humanos para o próprio Estado e a vocação do programa em atender as demandas internas universitárias e regionais. Além disso, a conexão entre o PPGE/UFMT e a Educação Básica é muito expressiva, indo ao encontro das últimas normativas da CAPES com relação ao impacto da pós-graduação no referido nível de ensino, uma vez que muitos professores titulados atuam no ensino médio em Mato Grosso. O quadro sobre a localidade de trabalho dos egressos corrobora essa evidência ao demonstrar as localidades onde trabalham os egressos (Apêndice VI).

Este quadro pode ser desdobrado em outros dois que facilitam a visualização das localidades onde se encontram acadêmicos egressos do PPGE/UFMT. A primeira desdobra as localidades pelos estados brasileiros (Apêndice VI) e a segunda pelos países.

Quadro 20 – Quantidade de egressos do PPGE/UFMT em cada estado brasileiro.

ESTADOS	QUANTIDADE DE EGRESSOS
Mato Grosso	577
Goiás	10
Rondônia	10
Distrito Federal	8
São Paulo	8
Mato Grosso do Sul	5
Pará	5
Acre	4
Tocantins	4
Bahia	4
Rio de Janeiro	3
Rio Grande do Sul	3
Minas Gerais	3
Paraná	3
Santa Catarina	3
Rio Grande do Norte	1
Maranhão	1
Sergipe	1
Piauí	1
Pernambuco	1
Amapá	1
TOTAL	809

Fonte: Dados da pesquisa.

²⁹ A relação completa de instituições está no Apêndice V.

É visível a diferença e auxilia na identificação de onde se encontra a maioria dos egressos. Como afirmou-se anteriormente, são acadêmicos que permanecem em Mato Grosso para desenvolver suas atividades profissionais.

Quadro 21 – Localização dos egressos do PPGE/UFMT de acordo com os países

PAÍSES	QUANTIDADE DE EGRESSOS
Brasil	805
Japão	1
Espanha	1
Colômbia	1
Portugal	1
TOTAL	809

Fonte: Dados da pesquisa

A inserção internacional de egressos do PPGE não é significativa, visto que eles buscam permanecer mesmo no Estado de Mato Grosso ou em outros estados brasileiros.

No entanto, 186 egressos buscaram dar continuidade aos estudos: 165 alunos tiveram como última titulação o Doutorado e 21, o Pós-Doutorado. Como demonstrado pelo quadro a seguir.

Quadro 22 – Última titulação dos egressos do PPGE/UFMT

ÚLTIMA TITULAÇÃO	QUANTIDADE DE EGRESSOS
Mestrado	622
Doutorado	166
Pós-Doutorado	21
TOTAL	809

Fonte: Dados da pesquisa.

As razões para o pequeno número de pessoas a darem continuidade a seus estudos são elencadas abaixo:

- I. Falta de exigência de nível maior que mestrado em suas instituições;
- II. Falta de oferta de doutorado durante um bom tempo no PPGE/UFMT;
- III. Desinteresse.

O quadro seguinte demonstra as instituições onde os 186 egressos realizaram suas formações:

Quadro 23 – Egressos que desenvolveram outras titulações

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE EGRESSOS
UFMT	35

PUC-SP	21
USP	19
UNESP	15
UNICAMP	13
UFSCAR	12
UNB	6
UFG	6
UFF	5
UFMG	5
UERJ	5
UFSC	4
LISBOA	4
UFRGS	4

(Continua)

(Continuação)

UEM	3
PORTUGAL	3
UFPB	3
SALAMANCA	2
OTAWA	2
BARCELONA	2
COIMBRA	1
VENEZA	1
UFRN	1
LONDRES	1
UCAM	1
HAVANA	1
UNIMEP	1
UFPE	1
UCDB	1
UFU	1
UFES	1
ESPANHA	1
PUC/MG	1
PARIS	1
POMPEO FABRA	1
ARGENTINA	1
UFC	1
TOTAL	186

Fonte: Dados da Pesquisa

O quadro 22 denota uma contradição com o quadro 23, que trata dos países onde os egressos atuam. Neste caso, eles buscaram formação fora do país: Inglaterra, Canadá,

Argentina, Portugal, Espanha etc. No entanto, a maioria retornou para trabalhar no Brasil.

4.1 Algumas considerações sobre os egressos

É possível sintetizar minimamente as características básicas dos egressos do PPGE da UFMT, que defenderam seus trabalhos entre 1991 e 2012.

De acordo com os relatórios apresentados à CAPES e registrados no PPGE, já foram tituladas 809 pessoas desde 1991, 72% são mulheres e 28% são homens.

É visível o crescimento de matrículas até o ano de 2006, o qual atingiu a marca de 76 matriculados. Esse número começa a cair a partir de 2007. No entanto, a queda é bruscamente visível em 2011 e ainda maior em 2012. A razão para isso está atrelada à Portaria CAPES n° 1, de 4 de janeiro de 2012, que define a quantidade de orientandos por orientador de no máximo 8 alunos. Essa normatização do número de acadêmicos por orientador já havia sido anunciada e, assim, houve a necessidade de readequação da proporção orientando/orientador no PPGE. Essa readequação obrigou à diminuição drástica da oferta de vagas no processo seletivo referente a 2011/2012. Além disso, essa normativa ia ao encontro ao já se preconizava dentro do PPGE há muito tempo: vários orientadores tinham um número muito alto de orientandos.

Todavia, essa mesma normativa também influenciou na busca de se levar à defesa os acadêmicos já matriculados no PPGE o que ampliou o número de defesas no período. Porém, ressalta-se que essa já era uma tendência desde 2002. O ano de 2008 foi aquele que alcançou o maior número de defesas, com 74 titulados. Essa tendência de crescimento é positiva e atesta novamente a consolidação do PPGE, que busca a todo o tempo sua pujança e luta para criar condições para que a pesquisa seja foco de todos, principalmente de discentes e docentes.

O ano de 2012 foi inaugural para a nova fase do curso de Doutorado do PPGE/UFMT, pois houve três defesas de tese. Os três acadêmicos matricularam-se no ano de 2009 e concluíram suas pesquisas em 2012. Todos eles são docentes em instituições públicas do centro-oeste do país, sendo dois em Cuiabá e um em Dourados, em Mato Grosso do Sul.

O PPGE sofreu reestruturações em sua grade curricular e mesmo em seu projeto pedagógico que limitaram o número de linhas de pesquisa; tendo em vista o melhor funcionamento de suas atividades. Nesse processo reestrutural, persistem até hoje cinco

linhas em plena atividade e com crescente quantidade de mestrandos e doutorandos, mantida, é claro a ponderação a respeito do limite de orientandos por orientador.

De 1991 a 2012 foram desenvolvidos 142 projetos, cujas pesquisas de dissertação e tese têm vínculo ativo. Esses projetos desenvolvem as mais variadas investigações. Além disso, o Estado de Mato Grosso é alvo de muitas pesquisas, desde a formação de professores, processos de ensino e aprendizagem e outras temáticas ligadas à Pedagogia, como também em áreas como educação ambiental e movimentos sociais. O Estado de Mato Grosso é bem representado em pesquisas, quando boa parte dos Mestres do PPGE tem vínculo empregatício com instituições de ensino básico estaduais e municipais.

Com relação às atividades profissionais dos acadêmicos egressos, sua participação em órgãos estatais é bastante considerável. Sessenta e oito por cento dos egressos desenvolvem atividades profissionais em instituições públicas, enquanto apenas 14% estão inseridos em instituições privadas.

Dos 809 egressos titulados do PPGE, 542 são professores, equivalentes a 67% do total. Esse número por si só é bastante evidente e deixa clara a vocação do PPGE para formação de quadros docentes para todos os níveis de educação.

A inserção internacional de egressos do PPGE não é significativa, visto que eles buscam permanecer mesmo no Estado de Mato Grosso. No entanto, 186 egressos buscaram dar continuidade aos estudos: 165 alunos tiveram como última titulação o Doutorado e 21, o Pós-Doutorado e buscaram várias instituições para desenvolver seus estudos, inclusive fora do país, retornando para o Brasil posteriormente.

Na análise dos questionários respondidos pelos egressos, pode-se perceber que o desejo da maioria é concluir seus estudos para melhorar a qualidade de vida e aumentar as possibilidades de renda. Não houve sequer um acadêmico que afirmou conhecer o projeto do curso e suas prerrogativas.

Com relação à avaliação do programa, nenhum acadêmico pronunciou conhecer o processo, ou ao menos ter conhecimento de que sua atuação também influencia na nota do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS PROFUNDEZAS QUE SE DESEJA ALCANÇAR

A pós-graduação brasileira configura-se em contextos multifacetados que, ao mesmo tempo, integram-se e repelem-se. São micro-histórias que constituem novas micro-histórias que, por sua vez, formarão a macro-história (o mar). Não como uma parede de tijolos que vai sendo construída nível a nível, mas como uma colmeia em que cada alvéolo tem importância direta no favo todo. A ideia da interação utilizada nesta investigação está muito próxima da noção de círculos que se repetem, o qual figura um movimento constante e que não desconstrói as hierarquias dentro do campo educacional.

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar e descrever um programa de pós-graduação em educação, o PPGE/UFMT, entre 1988 e 2013. Essa perspectiva implicou escrever um texto a partir de um programa de pós-graduação em Educação de uma universidade considerada de periferia (a UFMT), mas também compor uma narrativa sobre a pós-graduação no Brasil. Não havia como narrar esse texto sem que ele fosse permeado pelos “grandes fatos” (em oposição aos “pequenos fatos” (SZIJÁRTÓ, 2002)). Porém, sendo uma interpretação de fatos e ideias, de posicionamentos vários durante a vida do PPGE/UFMT, realizou-se a micro-história dessa instituição. Essa é exatamente a ideia de se desenvolver um estudo por esse viés: várias histórias são possíveis a partir de um mesmo objeto e serão essas várias histórias que poderão ser capazes de dar conta de um desejo antigo – explicar a história total –, não pela sua soma, aglomeração, empilhamento ou justaposição, mas por sua imbricação, mediante círculos concêntricos, espirais e relacionais de todos os tipos e formas constituídos pelas relações e inter-relações entre pessoas, objetos, espaços, processos, manutenção, tempo, mudanças e avanços e obstáculos, consigo mesmos e com os outros; assim como quando se joga uma pedra na água.

O estudo corroborou a tese, pois possibilitou identificar que o programa possui várias configurações e mentalidades, que resultam em micro-histórias formadoras da sua história com características não lineares.

Assim, buscou-se construir um conjunto de conhecimentos para explicar o funcionamento de um programa especificamente: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso sob um enfoque relacional (BOURDIEU, 1996, 2013) com viés micro-histórico. Esse conjunto de conhecimentos diz respeito a algumas categorias de análise que foram utilizadas para caracterizar o PPGE/UFMT: configurações, mentalidades e ideias-força.

Para tanto, o problema configurou-se a partir da observação de que o PPGE/UFMT está inserido em um contexto histórico, político, econômico e social em que as relações micro-históricas que se estabelecem não são lineares e permitem identificar especificidades e peculiaridades. Dessa forma, perguntou-se: quais as especificidades de um programa de pós-graduação em Educação no Centro-Oeste do Brasil?

Existem várias especificidades identificadas no PPGE. Elas podem ser sintetizadas em sete campos semânticos distintos, os quais também podem ser conformados como micro-histórias. Essas micro-histórias, por sua vez configuram as mentalidades coexistentes no PPGE, podendo ser identificadas nos campos semânticos: pessoas, processo, obstáculos, manutenção, mudanças, avanços, tempo. Esses campos semânticos configuram-se como as ondulações na água e movimentam-se de modo a formatar ou estruturar o programa de acordo com as relações que se estabeleçam entre si. Eles não são estanques, pelo contrário, exercem influência entre si e fazem com que cada um se movimente ou tome uma decisão de acordo com os outros.

A mentalidade do PPGE também é plurissignificativa. Observa-se um processo contínuo no decorrer do tempo, em que pessoas atuaram e atuam para que o PPGE/UFMT se mantivesse no interior do campo educacional. Essas atuações proporcionaram obstáculos e/ou avanços, dependendo de seus posicionamentos teóricos ou metodológicos, além de suas perspectivas políticas com relação à pós-graduação brasileira. Sincronicamente às mentalidades e configurações do PPGE, seus próprios obstáculos também motivaram as mudanças que, por sua vez, levaram aos avanços necessários para a obtenção da nota 4 e a manutenção e fortalecimento do programa a partir de 2008.

As questões norteadoras deste estudo foram:

Qual a configuração essencial da pós-graduação brasileira? Suas condições de surgimento e estruturação no contexto das políticas públicas no Brasil?

A pós-graduação brasileira configura-se como o nível de ensino mais bem sucedido, apesar de isso não se refletir nos outros níveis. Em outras palavras, mesmo que o topo da cadeia educacional possa ser inserido em paradigmas internacionais de qualidade, notadamente em termos de avaliação, os níveis restantes (Ensino Superior, Ensino Médio e Ensino Fundamental) não recebem grandes contribuições em função disso. Basta verificar os índices do IDEB ou os rankings internacionais educacionais que posicionam o Brasil nas últimas colocações.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) congrega os programas de pós-graduação brasileiros que, por sua vez, organizam-se por áreas. Apesar de ser um sistema, não existe linearidade interna. No entanto, o que se percebe é que a comunidade acadêmica não está diretamente relacionada à política brasileira de pós-graduação. O que ocorre é um sistema de parceria (termo atualmente cunhado), uma espécie de coparticipação em um processo em que ela mesma atuará. Assim, a tão desejada autonomia cai por terra, em meio a resoluções, decretos e demais legislações que tolhem e delimitam a construção do conhecimento em nível superior. Existe um enorme grau de intervenção estatal no setor que mais poderia contribuir para o crescimento do país, posto seu acesso e construção do conhecimento. A “voracidade legiferante” estatal leva os programas de pós-graduação a um esforço desenfreado ao atendimento de normativas que, muitas vezes, opõem-se às normativas anteriores, obrigando a todos a buscarem em um movimento frenético *ad eternum* à tão sonhada perfeição descrita e determinada por meio dessas mesmas normativas pelo Estado.

Qual a configuração essencial do PPGE/UFMT inserido nessas condições? É possível descrever a mentalidade do PPGE? Se sim, como ela seria? Quais são as ideias-força presentes no PPGE? Que movimentos podem ser identificados no interior dessa instituição? Como compreender e explicar o significado histórico do PPGE no conjunto do tempo em estudo?

O PPGE/UFMT possui 35 professores efetivos e aproximadamente 290 alunos matriculados. Ele está vinculado à estrutura administrativa do Instituto de Educação e, por conseguinte, da UFMT. Sua gestão didático-científica realiza-se de maneira colegiada. O programa organiza-se em cinco linhas de pesquisa com diferentes matrizes teórico-metodológicas para condução de investigações:

- a) Culturas Escolares e Linguagens;
- b) Educação em Ciências e Educação Matemática;
- c) Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas;

- d) Cultura, Memória e Teorias em Educação;
- e) Movimentos Sociais, Política e Educação Popular

Em cada uma dessas linhas professores e alunos desenvolvem pesquisas e buscam a divulgação científica ampliando as possibilidades de publicações.

Não foi possível identificar uma mentalidade do PPGE, mas várias. Esse fato foi interessante porque, em vez de negar a tese, corroborou-a, pois trata-se de identificar as micro-histórias contidas no programa. Elas se constituíram de um conjunto de ações e atividades voltadas para sua consolidação e amplitude de qualidade e excelência. O PPGE é o primeiro programa de pós-graduação de Mato Grosso, tendo sido fundado em 1988, a partir do NPG/EDU. Sua função primordial era a formação de corpo docente qualificado para atuação dentro da própria universidade. Localiza-se como um polo de pesquisa e produção de conhecimentos em uma área periférica (distante dos centros sul e sudeste) e, paulatinamente, adquire visibilidade que pode ser atestada pelos últimos processos seletivos para alunos (com a participação de alunos de todas as regiões brasileiras) e pela participação de acadêmicos e professores em eventos em âmbito nacional e internacional.

Dessa forma, pode-se afirmar que as mentalidades do PPGE podem estar passando por algumas mudanças que, talvez, só sejam identificadas mais tarde. Até a pouco tempo atrás, o PPGE formava docentes para atuarem em instituições da região, atualmente ele recebe alunos de vários estados que, após concluírem seus estudos, retornam para suas cidades de origem. Atualmente, o PPGE forma profissionais qualificados para atuação em universidades mato-grossenses, notadamente a UFMT e a UNEMAT, e para atuação na educação em cargos administrativos em secretarias e escolas estaduais e municipais mato-grossenses. Todavia, se esse estudo tiver continuidade, é possível que se identifique uma migração dos egressos para outras áreas brasileiras, uma vez que a participação de pessoas originárias de outras unidades federativas é crescente.

Não é possível afirmar que exista apenas uma ideia-força no PPGE, mas várias. Porém, existe uma que é predominante: a incessante busca pela melhoria, pelo crescimento e pela qualidade a partir de esforços de todos para que isso ocorra. Constantes reuniões, comunicados e organização de eventos com vistas a criar uma fidelidade acadêmica são frequentes. Além disso, existe no PPGE uma ideia-força que persiste e que é motivo para a alavancagem de seus status consolidado: sua localização

periférica. Nas conversas com os entrevistados, isso é muito frequente, às vezes negando, às vezes confirmando esse posicionamento.

É como se uma situação negativa pudesse ser considerada positivamente. Quando se conversa sobre o programa, as pessoas citam em suas falas a distância dos grandes centros, mas, ao mesmo tempo, demonstram o desejo de criar ligações entre núcleos de pesquisa e interfaces entre estudantes. Essa busca constante pelo desenvolvimento pessoal traz benefícios para o programa, que se desenvolve junto com seus integrantes.

Cronologicamente, a abrangência desta pesquisa alcançou o período de existência do PPGE/UFMT, qual seja, entre 1988 e 2013. No entanto, a coleta de dados e organização de escrita de alguns anos anteriores a 1988 foram necessárias para a compreensão do referido período.

Esta pesquisa teve sua importância centrada na verificação desses processos em função da relevância deste tema atualmente – avaliações mais rigorosas das instituições governamentais imprimidas aos programas de pós-graduação, por exemplo –; assim como da necessidade de se conhecer a si mesmo, no momento em que, ao se compreender como o PPGE se constituiu em todos esses anos, houve a possibilidade da compreensão de seus processos internos.

Como se pôde notar, essas questões sofreram algumas modificações no decorrer da investigação e tornaram-se plurais. Assim, a pesquisa identificou que não há uma configuração, uma mentalidade no PPGE, mas várias. Por isso, os campos semânticos identificados também foram plurissignificativos.

Lançar luzes sobre as percepções do PPGE da UFMT sob uma perspectiva metodológica micro-histórica e com base em pressupostos bourdieuanos significou estabelecer um diálogo multidisciplinar entre a História e a Educação. Portanto, se a Educação só pode ser concebida a partir do ponto de vista do estabelecimento de relações interpessoais, que pressupõem o contato e a comunicação entre seres humanos na construção de suas práticas e representações, possibilitou estabelecer algumas considerações sobre o processo de constituição desse programa.

Assim, demonstrou-se como um programa de pós-graduação em Educação se consolidou após quase 30 anos de existência. A instituição PPGE não se constitui apenas como um lugar, mas como um conjunto de pessoas, eventos, histórias, documentos e processos que se coadunam num conglomerado não simplesmente somativo, mas uma unidade de oposições e consensos em que convivem ideias iguais,

diferentes e/ou contraditórias. Uma metáfora permite dizer que os dados, informações e descrições realizadas neste estudo deram-se a verificar que os círculos criados no rio relacionam-se não apenas por proximidade, mas por serem formados da mesma substância. Legislação, dados quantitativos, relatórios, propostas do programa, o projeto e suas reformulações estão totalmente imbricadas.

Essa perspectiva é trazida pela leitura de Fernández Buey (2002) e sua prática investigativa de relacionar “tudo com tudo”. Não se pode deixar de lembrar esse filósofo que ensinou, por meio de seus textos e, principalmente, com sua história, como o ser humano não pode se ver isolado em seu pequeno mundo, pois ele não existe. As pessoas fazem parte de um contexto amplo, onde se movimentam e atuam. Assim, não é plausível atribuir uma visão fragmentária à análise-micro-histórica, pois ela só convém à compreensão parcelada dos fenômenos e dos processos. Os processos de luta, implantação e consolidação do PPGE em uma instituição universitária distanciada dos grandes centros e, também, dos vultosos financiamentos favoreceu ainda visibilidade à situação da pós-graduação brasileira integralmente. E não apenas isso, um programa de pós-graduação inserido em um campo de conhecimento que padece com os ataques comparativos entre as ciências duras (exatas) e as ciências humanas e sociais caracteriza esse campo científico em construção. E essa crítica não se constitui sobre o quantitativismo, mas sobre o qualitativismo às avessas em que um país com um dos melhores sistemas de pós-graduação do mundo possui um dos piores resultados em Educação Básica, em que pese o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira como sendo exemplo para outros países.

Não houve a descrição de uma instituição como um prédio ou um lugar, mas a história constante em Chartier (2010) e a ideia de representação: a instituição como espaço de cultura, de aprendizagem, encontro de pessoas e ideias. Se ‘instituição’ significava formação, criação; então se descreveu um espaço onde concorrem e atingem consenso culturas, ideias e pessoas que possuem, pelo menos, um fim comum, a formação intelectual e a construção/reprodução de conhecimentos. Nesse processo, a pesquisa apontou para uma descontinuidade de representações, em que a maioria dos acadêmicos buscam a formação e a construção de sua carreira acadêmica, ampliação de recursos financeiros; enquanto o discurso das avaliações e relatórios denotam a preocupação com o desenvolvimento do programa e de sua consolidação.

Nesse espaço, pode-se perceber a existência de algumas representações que podem barrar o processo consolidatório da instituição, em termos de crescimento na

avaliação, por exemplo. Existe um sentimento de proteção que leva a evitar algumas decisões sobre o descredenciamento ou o desligamento de alguns (tanto professores quanto alunos). Reconhece-se a necessidade disso, mas não há como fazê-lo sem macular a amizade e o sentimento de pertença dos pares. Além disso, os alunos em geral não têm noção de sua importância para obtenção dos resultados institucionais (mesmo que isso soe como o discurso institucional propriamente dito). O desejo da maioria é formar-se e viver a vida, ampliar sua remuneração e seguir com suas vidas. Por outro lado, isso evidencia que não há um discurso pronto e formulado sobre a construção de conhecimentos, mesmo que isso ocorra através da produção das pesquisas com potencial impacto e inserção sociais.

Além disso, considerou-se que a Pós-Graduação está inserida em inter-relação das circunstâncias somadas à proposta das políticas públicas legitimadoras do Estado capitalista, ao mesmo tempo em que podem ser resultantes de importantes conquistas advindas da luta de classes. O contexto socioeconômico-político em que se localizam os programas de pós-graduação brasileiros concentra-se ao redor de dados que estabelecem um movimento de ir e vir entre as políticas públicas e seu cumprimento por parte dos programas. O Estado, por meio do SNPG, institui políticas de gestão, organização, determinando práticas e estratégias de inclusão e exclusão dessas instituições. Simultaneamente, os programas também atuam sobre essas políticas por meio de suas manifestações, nos relatórios enviados para a CAPES, nos fóruns e em outros momentos. Ainda, a participação dos coordenadores dos programas e de seus professores em fóruns de discussões e em comissões avaliativas também é capaz de transformar essas políticas.

Um exemplo disso, é a atual modificação do sistema de coleta de dados. Até 2013, todos os dados eram coletados com um *software* denominado ColetaCAPES. A partir de 2014, a plataforma para inserção de dados chamar-se-á Sucupira, apresentada em março desse ano e, até onde se sabe, tem criado fortes dores de cabeça aos coordenadores e secretários dos programas. Inclusive com espaço em publicações para manifestos misturados a várias proposições de manuais explicativos.

Assim, foi possível traçar algumas características sobre a pós-graduação brasileira, características essas bastante gerais e que podem sofrer modificações. O considerável aumento dimensional dos cursos, principalmente no fim do século XX e início do século XXI; a concentração da responsabilidade de gestão na esfera federal; a concentração dos cursos nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências

Sociais e Multidisciplinar; o considerável crescimento dos cursos privados; a concentração dos cursos nas regiões Sul e Sudeste do país; a relação de 1,6 programas para cada 100 mil habitantes; a maioria dos programas de pós-graduação com nota 4 (de 1 a 7), sendo que os mestrados concentram-se na nota 4 e os doutorados nas notas 4 e 5; os discentes concentrados nas áreas de Ciências Humanas, Engenharia e Ciências Sociais; a existência de aproximadamente 93059 alunos no mestrado e de 57923 alunos no doutorado; a grande diferença entre o número de discentes matriculados e titulados, sendo que uma parte considerável dos matriculados não é titulada; a grande diferença entre a quantidade de doutores no Brasil em relação com outros países (Suíça, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Portugal); docentes concentrados nas Ciências Sociais, Ciências Humanas e Engenharias, e; docentes vinculados permanentemente na instituição, denotam a heterogeneidade do SNPG e dos programas que o constituem. Esse fator, por sua vez, pode configurar que a padronização das modalidades de avaliação da CAPES não é suficiente para abarcar e/ou descrever esses programas.

Observou-se em todos os PNPGs, um movimento em torno da indução estratégica do desenvolvimento da pós-graduação e, principalmente, um controle sistemático do processo de avaliação das atividades de pós-graduação. Assim, identificou-se o lugar de relevo que a avaliação ocupou e ainda ocupa nos planejamentos periódicos para a pós-graduação, que norteou ações tanto em âmbito nacional – as manifestações da ANPEd em torno das propostas de modificação do processo –, como também ações locais – as readequações e esforços em prol do crescimento e evolução do PPGE/UFMT de acordo com os norteamientos das políticas públicas.

Outro fator interessante a ser considerado é o esforço pela diversificação e a flexibilização de modelos que vão ao encontro de uma perspectiva expansionista nos moldes da mercantilização e da capitalização da educação em nível de pós-graduação. Essa observação foi corroborada pela intensificação das estratégias de internacionalização dos programas e da perseguição incansável pelos níveis considerados de excelência no aspecto qualitativo, mas notadamente no quantitativo.

A política da autonomia vigiada, em que as instituições têm liberdade de escolher participar ou não dos processos, mas em que não participar implica permanecer à mercê do desenvolvimento (em termos financeiros, de apoio técnico e tecnológico) manifesta-se como um sinal da obrigação dos programas a se submeterem às exigências

de produtividade, eficiência, eficácia, quantificação e internacionalização que visam, em um nível imediato, à sua sobrevivência em todos os aspectos e, em um nível mediato, a construção do conhecimento e o crescimento intelectual daqueles que participam do processo. Nesse sentido, caminha-se para a reprodução das situações e das paisagens atuais da pós-graduação: os bem avaliados permanecem assim e os não tão bem avaliados também (BOURDIEU, 2004).

Vale destacar, ainda, que essa quantificação da qualidade, em função do controle da produção de docentes e discentes da pós-graduação também tem aspectos positivos, apesar de vários autores, como Sguissardi (2004) tratam esse produtivismo apenas como um ponto negativo. Essa exigência de produção e publicação faz com que os programas se desenvolvam e prossigam com seus trabalhos e pesquisas. Além disso, essa mesma exigência é que trouxe benefícios para o PPGE/UFMT que, ao começar a conhecer essas exigências, passou também a criar campo fértil para suas produções científicas, publicando artigos, capítulos e livros bem avaliados nacional e internacionalmente.

Sabe-se também que as exigências não são tão absurdas ou difíceis de se alcançar: se um professor orienta quatro ou cinco alunos, são quatro ou cinco pesquisas que podem ter partes publicadas, dados preliminares analisados, e o mínimo de três ou quatro publicações por ano é alcançado.

Por outro lado, o problema está em como se verificam essas publicações. Pela lógica, a publicação deveria ser o resultado, a divulgação de dados analisados e de contribuições para a área. No entanto, o que se observa com certa frequência é a publicação pela publicação, apenas como cumprimento de uma exigência. Essa mentalidade é que deveria ser transformada e, talvez, com o tempo, seja.

Foi possível sintetizar minimamente as características básicas dos egressos do PPGE da UFMT, que defenderam seus trabalhos entre 1991 e 2012. Isso foi significativo porque possibilitou identificar características sobre o PPGE não identificadas nos relatórios e outros documentos. Além disso, os egressos atestam a afirmação de que o programa possui impacto social e inserção local bem desenvolvidos.

De acordo com os relatórios apresentados à CAPES e registrados no PPGE, já foram tituladas 809 pessoas desde 1991, 72% são do sexo feminino e 28% do sexo masculino. O ano de 2012 foi inaugural para a nova fase do curso de Doutorado do PPGE/UFMT, pois houve três defesas de tese. Os três acadêmicos matricularam-se no ano de 2009 e concluíram suas pesquisas em 2012. Todos eles são docentes em

instituições públicas do centro-oeste do país, sendo dois em Cuiabá e um em Dourados, em Mato Grosso do Sul.

O PPGE sofreu reestruturações em sua grade curricular e mesmo em seu projeto pedagógico que limitaram o número de linhas de pesquisa; tendo em vista o melhor funcionamento de suas atividades. Nesse processo reestrutural, persistem até hoje cinco linhas em plena atividade e com crescente quantidade de mestrandos e doutorandos, mantida, é claro a ponderação a respeito do limite de orientandos por orientador.

De 1991 a 2012 foram desenvolvidos 142 projetos, cujas pesquisas de dissertação e tese têm vínculo ativo. Esses projetos desenvolvem as mais variadas investigações. Além disso, o Estado de Mato Grosso é alvo de muitas pesquisas, desde a formação de professores, processos de ensino e aprendizagem e outras temáticas ligadas à Pedagogia, como também em áreas como educação ambiental e movimentos sociais. O Estado de Mato Grosso é bem representado em pesquisas, quando boa parte dos Mestres do PPGE tem vínculo empregatício com instituições de ensino básico estaduais e municipais.

Com relação às atividades profissionais dos acadêmicos egressos, sua participação em órgãos estatais é bastante considerável. Sessenta e oito por cento dos egressos desenvolvem atividades profissionais em instituições públicas, enquanto apenas 14% estão inseridos em instituições privadas. Dos 809 egressos titulados do PPGE, 542 são professores, equivalentes a 67% do total. Esse número por si só é bastante evidente e deixa clara a vocação do PPGE para formação de quadros docentes para todos os níveis de educação.

Neste processo de análise, identificou-se a evolução do PPGE/UFMT nestes 25 anos. O descredenciamento de 1998 e a interrupção do doutorado foram graves eventos que trouxeram algumas percepções de descontinuidade. Contraditoriamente, foram eles também que impulsionaram as pessoas que construíam o programa a fortalecê-lo, transformá-lo. Ele não poderia findar, precisava persistir e persistiu. Foi capaz de formar vários docentes do próprio corpo da universidade, além de outros locais.

O descredenciamento de 1998 foi resultante de vários fatores internos e externos. Internamente, observou-se a assunção de mandato de um coordenador que não possuía a mesma visão do coordenador anterior. Nessa troca, uma reforma abrangente, profunda e avançada para a época, iniciada em 1992, não teve continuidade. Além disso, o preenchimento equivocado do relatório da CAPES, misturando linhas de pesquisa e colocando publicações em áreas equivocadas foram o estopim do processo.

Externamente, o triênio 1995-1997, cujos resultados foram apresentados em 1998, teve os critérios de avaliação dos programas totalmente reformulados. Era uma mudança cujos detalhes não eram conhecidos pela maioria dos programas, chegando ao ponto até de os programas acusarem os avaliadores de uso de informação privilegiada, uma vez que alguns programas sabiam com antecedência dessa mudança e do funcionamento de seus critérios avaliativos. O PPGE/UFMT não era um deles.

Depois de 1998, foram alguns anos de muitas dificuldades, em que a sobrevivência dependia apenas das inscrições para os processos seletivos. A nota 4 conferida ao PPGE em 2013 foi resultado da luta e do esforço, denotando a consolidação do programa o qual viveu obstáculos vários como a distância dos centros de excelência preconizados pelas políticas públicas; a posição de desmerecimento inicial da área; a falta de docentes formados que pudessem dar continuidade ao processo; a baixa produção daqueles que ali estavam. Tudo parecia influenciar e ser argumento para o fim, mas, ao contrário, foi exatamente o pretexto para o recomeço, a reconstituição e a reconstrução. Em outras palavras, foi pretexto para a transformação de um programa que hoje se insere em grupos e projetos nacionais e internacionais, buscando a manutenção dessa consolidação.

Isto posto, a tese de que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso é uma instituição de ensino *stricto sensu* consolidada que possui micro-histórias que se reproduzem e se transformam no decorrer do tempo confirma-se uma vez que do ponto de vista interno (micro-histórico) há uma quantidade considerável de pessoas tituladas pelo programa atuando em diversas áreas da Educação, não apenas em Cuiabá ou no Estado de Mato Grosso, como também em outras universidades brasileiras e internacionais. Além disso, o PPGE/UFMT tem uma inserção social significativa ao se verificar que vários de seus mestres e doutores atuam na Educação Básica e na administração pública ligada à Educação (como secretarias municipais e estaduais de Educação). Do ponto de vista externo, o PPGE/UFMT consolidou-se a partir da constante reconfiguração de suas características, que emergem das legislações sobre a pós-graduação e das avaliações da CAPES. Em que pesem a mudança de área de concentração de Educação Pública para Educação, o descredenciamento em 1998, a extinção do Doutorado na mesma época e, posteriormente, a implantação do novo curso de Doutorado e a conquista da nota 4.

Para a perspectiva da Micro-História, escrever ou descrever o contexto em que uma instituição se constrói e se desenvolve é estabelecer entre ela e a macroestrutura

uma relação. Não é possível identificar, pelo menos do ponto de vista da análise do PPGE, uma história desconexa ou isolada. Ela está sim imbricada, em interface com a Macro-História.

Reafirma-se, então, a necessidade de que uma perspectiva micro-história não é uma estratégia de exploração pormenorizada e específica de um contexto microestrutural. O contexto, neste caso, é o das políticas públicas relacionadas ao SNPG e os movimentos ocorridos no seio de um programa de pós-graduação em educação. Sendo assim, a relação de imbricação, interface e movimento estiveram presentes e percorreram as análises, corroborando a hipótese levantada na Introdução e apresentada anteriormente.

Novas pesquisas podem ser empreendidas, principalmente dentro do próprio PPGE/UFMT. Ao organizar e sistematizar um conjunto de conhecimentos que fossem capazes de explicar o funcionamento do PPGE/UFMT, percebe-se, em suma que novas investigações se abrem. A título de sugestão, por exemplo, seria possível identificar pormenorizadamente os projetos desenvolvidos dentro dos grupos de pesquisa e como eles são tratados. Ainda, seria possível realizar um estudo de teses e dissertações para identificar as temáticas, abordagens e metodologias mais utilizadas no programa. Esses estudos poderiam oportunizar um aprofundamento ainda maior de como o PPGE desenvolve suas pesquisas. Essas novas pesquisas podem encontrar outras pedras jogadas no lago, as que não foram identificadas e as que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

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**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

BARROS, E. M. C. **Política de pós-graduação no Brasil (1975/1990): um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: edUFSCar, 1998.

BERALDO, T. M. L. **Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada : percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000374288> Acessado em 20 mai 2014.

BERTOLIN, J. C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**. Campinas, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, P. **Contre-feux: propos pour servir à la résistance contre l'invasion neo-libérale**. Paris: Éditions Liber-Raisons d'Agir, 1998.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BRASIL, (s. d.). **Conselhos**. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Conselhos.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Ficha de avaliação do programa (1998-2000)**. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG) 2005-2010**. In: *Revista Brasileira de Educação*. Volume 02, n. 3, jan./abr. 2008, 185-198 p.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (1998)**. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (1999)**. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2000)**. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2001)**. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2002)**. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2003)**. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2004)**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2005)**. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2006)**. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2007)**. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2008)**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2009)**. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2010)**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2011)**. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2012)**. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório do programa (2013)**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Sinopse da avaliação trienal da Pós-Graduação 2004**. In: *Revista Brasileira de Educação*. Volume 02, n. 3, mar. 2005, 176-184 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 465**, 11 de fevereiro de 1969. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **I PNPG**, Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **II PNPG (1982-1985)**, Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **III PNPG (1986-1989)**, Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **IV PNPG**, Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **V PNPG (2005-2010)**, Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **VI PNPG (2011-2020)**, Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4024**, 20 de dezembro de 1961. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4881**, 06 de dezembro de 1965. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 5539**, 27 de novembro de 1968. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 5540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm > acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 8405**, de 06 de janeiro de 1992. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18405.htm > acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11502**, de 11 de julho de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/111502.htm > acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 5647**, de 10 de dezembro de 1970. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15647.htm > acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 8028**, de 12 de abril de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18028.htm > acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 29.741**, de 11 de Julho de 1951. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 50737**, de 07 de junho de 1961. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1961-06-07;50737> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 53932**, de 26 de maio de 1964. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1964-05-26;53932> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 51146**, de 05 de agosto de 1961. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1961-08-05;51146> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 51405**, de 06 de fevereiro de 1962. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1962-02-06;51405> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 52456**, de 19 de outubro de 1963. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1963-10-19;52456> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 53325**, de 18 de dezembro de 1963. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1963-12-18;53325> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 54356**, de 30 de setembro de 1964. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1964-09-30;54356> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 59707**, de 12 de dezembro de 1966. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1966-12-12;59707> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 66662**, de 05 de junho de 1970. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1970-06-05;66662> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 74299**, de 18 de julho de 1974. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1974-07-18;74299> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 86816**, de 05 de janeiro de 1982. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1982-01-05;86816> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 92642**, de 12 de maio de 1986. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1986-05-12;92642> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 19.851**, de 11 de abril de 1931: Estatuto das Universidades Brasileiras. In FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e**

poder: análise crítica e fundamentos históricos: 1930-1945. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 92642**, de 12 de maio de 1986. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1986-05-12:92642> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 67348**, de 10 de junho de 1970. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1970-10-06:67348> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 73411**, de 04 de janeiro de 1970. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1974-01-04:73411> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 86791**, de 28 de dezembro de 1981. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1981-12-28:86791> acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória 150**, de 15 de março de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/150.htm acessado em 12 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 977**, 03 de dezembro de 1965. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 51**, 11 de junho de 2004. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 68**, 03 de agosto de 2004. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 84**, 26 de outubro de 2004. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 87**, 09 de novembro de 2004. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>> acessado em 10 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria n. 01**, de 04 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-2_4-Jan-2012_DefineCategoriasDocentes.pdf acessado em 15 jun 2013.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus, 1988.

CAPES. Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998. Brasília: 1998.

CASTRO, R. M. **O programa de pós-graduação em educação da UNESP de Marília**: contribuições para uma agenda de discussões sobre aspectos da política de

pós-graduação no Brasil. *In: Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, volume 16, n. 1, p. 183-200, mar. 2011.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2ed, Rio de Janeiro: Forense, 2010.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Volume 1: Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 18ª edição.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Memória e sociedade. Portugal: DIFEL, 2002.

_____. O mundo como representação. In: _____. **À beira da falésia: a História entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Memória e sociedade. Portugal: DIFEL, 2010.

_____. **O mundo como representação**. Revista Estudos Avançados, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, n.11, v. 5, p. 173-191, 1995.

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CUNHA, L. A. **A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social**. Revista de Administração de Empresas. 14 (5): 67-70, set-out, 1974.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **In: Revista Brasileira de Educação**. Volume 15, n. 43, jan./abr. 2010.

_____. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. **In: Revista Brasileira de Educação**. Volume 13, n. 37, jan./abr. 2008.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C.M. **A universidade dilacerada**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

FARIA-BAIBICH, T. M. A dimensão teórica da formação dos formadores em didática e práticas de ensino: influências no pensamento contemporâneo e repercussões nas práticas de formação. **Avaliação**. Campinas, v. 14, n. 3, p. 727-753, nov. 2003.

FERNÁNDEZ BUEY, F. **Por una universidad democrática: escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)**. Espanha: El Viejo Topo, 2009.

FISCHER, T. **Reimaginar a Pós-Graduação: Resgatando o Elo Perdido**. Curitiba: RAC, v. 14, n. 2, p. 372-376, Mar./Abr. 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

_____. Política social e educação. **Em aberto**, Brasília, 4 (27): 1-15, jul-set, 1985.

_____. Prefácio. In: MOREL, R. L. M. **Ciência e estado: a política científica no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./dez. 2001.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Microhistory**: two or three things that i know about it. *Critical Inquiry*, Vol. 20, No. 1. (Autumn, 1993), pp. 10-35. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1343946?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21103562495141>. Acessado em 12 set. 2013.

GOLDANI, M. Z. et al. A questão da produção do conhecimento: desafios na gestão dos programas de pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Volume 7, n. 12, p. 104-116, julho de 2010.

GOMES, N. S.; VILELA, S. Pós-graduação: para quê? Disponível em <http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Pos-graduacao-para-que-Newton-S.-Gomes-e-Suely-Vilela.pdf> Acessado em 19 mai 2014 às 14h28min.

GRZYBOWSKI, C. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. **Boletim Anped**. Rio de Janeiro: ANPED, (1): 34-38, jan/mar 1987.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. 5.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse In: **Escola de Frankfurt**. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. Técnica e ciência enquanto ideologia In: **Escola de Frankfurt**. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975b.

HAMBURGER, E. **Para que pós-graduação?** Encontros com a civilização brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARTOG, F. **Tempo e Patrimônio**. *Varia História*, Belo Horizonte, vol 22, nº 36: p. 261-273, jul/dez, 2006.

_____. **Regimes de Historicidade**: Presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

- _____. **Memoire d'Ulisse**. Paris: Gallimard, 1996.
- _____. **Des sciences et des techniques**. Paris: EHESS, collection Cahiers des Annales, vol.45, 1998.
- _____; REVEL, J. **Les Usages Politiques du Passé**. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001.
- _____. **A testemunha e o historiador**. In: PESAVENTO, S. J. *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: ed da Universidade, UFRGS, 2001.
- HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, Set. Out. Nov. Dez., 2005
- HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em Educação: embates ontológicos e epistemológicos**. Florianópolis: UFSC. Tese de Doutorado, 2006.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.
- LEPETIT, B. Sobre a escala na História. In: **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n 1, p. 7-36, mar. 2008.
- MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.43, pp. 166-176. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782010000100012.
- MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.
- MONARCHA, C. (Org.). **História da educação brasileira: formação do campo**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 23-42. ISSN 0102-4698. doi: 10.1590/S0102-46982009000300003.
- _____. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 23-42, 2009.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-Graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008.

MOTOYAMA, S. (Org.). **Construindo o futuro: 35 anos de Pós-graduação da USP**. São Paulo: Parma, 2004

NETO, I. R. Prospectiva da Pós-Graduação no Brasil (2008-2022). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 58-79, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAIVA, A. M. **Rumos e perspectivas do egresso do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da PUC-Campinas (1993-2004)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

Programa de Pós-Graduação em Educação (1990). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1990.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1991). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1991.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1992). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1992.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1992). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1992.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1993). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1993.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1994). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1994.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1995). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1995.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1996). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1996.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1997). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1997.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1998). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1998.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1999). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1999.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2000). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2000.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2001). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2001.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2002). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2002.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2003). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2003.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2004). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2004.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2005). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2005.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2006). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2006.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2007). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2007.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2008). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2008.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2009). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2009.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2010). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2010.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2011). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2011.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2012). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2012.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (1999). Projeto de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 1999.

Programa de Pós-Graduação em Educação. (2000). Relatório de Mestrado em Educação. Cuiabá-MT, 2001.

REVISTA de Educação Pública. Cuiabá: PPGE/IE/UFMT, n. 37, 2009.

PUCCI, B.; SÁ, N. P. O programa de pós-graduação em Educação da UFMT. Cuiabá: PPGE/IE/UFMT. Relatórios do PPGE, 1985.

REVEL, J. (Org.) **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998

_____. **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 57, p. 20-29, mai. 1986.

_____. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Memorial descritivo. Banca de avaliação para professor titular. PPGE/IE/UFMT, 2014.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto, 2003.

SCHETTINI, B. Bolonha versus Lisboa: contradições e ambiguidades na Itália e na Europa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 37, p. 273-294, maio/ago. 2009.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: Condições epistemológicas, políticas e institucionais. São Paulo: FEUSP, **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 1, p. 40-52, jan./abr. 2006.

_____. **A pesquisa na pós-graduação em Educação**. São Carlos: Revista Eletrônica de Educação, ISSN 1982-7199, UFSCar, v.1, no. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SCHMIDT, B. V. **O estado e a política urbana no Brasil**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

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

SILVA, M. G. M. **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.

SGUISSARDI, V. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2008.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, 19 (54), 2005.

SZIJÁRTÓ, I. M. Microhistory in the broader sense: the Anglo-Saxon landscape. In: MAGNÚSSON, S.G.; SZIJÁRTÓ, I. M. **What is Microhistory?** Theory and practice. United Kingdom: Routledge, 2002.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino Superior no Brasil:** Análises e interpretações de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1989.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (Comp.). **Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas?** La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

UFMT. **Projeto de Mestrado em Educação.** Cuiabá, MT, Brasil: Universidade Federal de Mato Grosso, 1987.

UFMT. Instituto de Educação. **Programa de Pós-graduação em Educação.** Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge> acessado em 05 abr 2011 (primeiro acesso).

VAINFAS, R. . **Micro-história:** os protagonistas anônimos da história. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

_____ (Org.) ; CARDOSO, C. F. (Org.) . **Novos domínios da História.** 1. ed. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2011.

VARELLA, F. F. et all (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: USP, (73): 67-75, maio 1990.

WATERS, L. **Os inimigos da esperança:** publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ZANCAN, G. **Análise da avaliação da Capes.** *Jornal da Ciência,* Rio de Janeiro, v. 11, n. 360, maio 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE I – DEFESAS DE TESES DA PRIMEIRA TURMA DE DOUTORADO (1994)

NOME	TÍTULO DA TESE / LINHA DE PESQUISA	ANO
Luiz Augusto Passos	Aguaçu: na dança dos tempos e a educação da escola. O Tempora, O Mores! Educação, Cultura e Sociedade	1998
Álvaro Sobralino de Albuquerque Neto	Política educacional e formação de profissionais da educação no estado do Acre Educação, Cultura e Sociedade	1999
Darci Luiz Pivetta	Amazônia Meridional: território deflagrado, escola pacificadora Educação, Cultura e Sociedade	1999
Elizabeth Madureira Siqueira	Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso: 1870-1889 Educação, Cultura e Sociedade	1999
Maria Lúcia Cavalli Neder	Formação do professor a distância: diversidade como base Conceitual Educação, Cultura e Sociedade	1999
Matilde Araki Crudo	Os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso: trabalho infantil e educação (1842-1899) Educação, Cultura e Sociedade	1999
Roberto de Barros Freire	Elementos para pensar a universidade Educação, Cultura e Sociedade	1999
Vera Lúcia M. Santos Guarim	Educação e sustentabilidade ambiental em comunidades ribeirinhas tradicionais Educação e Meio Ambiente	2000
Elizabeth da Conceição Santos	Educação ambiental e festas populares: um estudo de caso na Amazônia, utilizando o festival folclórico de Parintins (AM) Educação e Meio Ambiente	2001
Carlos Rinaldi	Características do perfil atual e almejado do professor de ciências de Mato Grosso: subsídios para o estabelecimento do <i>status</i> epistemológico da Educação Ética Educação em Ciências	2002
Elias Renato da Silva Januário	Caminhos da fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres-MT) Educação, Cultura e Sociedade	2002

(Continua)

(Continuação)

Rosângela Saldanha Pereira	Conexão entre desigualdade de renda, educação e mercado de trabalho: o caso de Mato Grosso na década de 90 Educação, Cultura e Sociedade	2002
Mariluce Badre Teixeira	Concertos e consertos na escola: a regência do tempo e do espaço em dois momentos polares da escolaridade Linguagem, Educação e Sociedade	2003
Yvone Inez R. Boaventura	Educação e cultura: a pedagogia do feminino da Seichon-IE Educação, Cultura e Sociedade	2003
Joaquim de Oliveira Barbosa	Ciência, tecnologia e cidadania: um trinômio (não quadrado) imperfeito em busca de ressonância frente aos desafios do Centro Federal de Educação e a Educação Tecnológica em Mato Grosso Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar	2004

Fonte: Relatórios PPGE/UFMT.

APÊNDICE II – TEMÁTICAS TRATADAS NA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA (1998-2009)

TEMÁTICA	f
Meio ambiente	272
Movimentos sociais	137
Representações sociais	127
Formação de professores	102
História da educação	89
Juventude	81
Relações raciais	67
Gestão escolar	64
Filosofia na educação	63
Alfabetização	50
Linguagem	47
Processos de ensino aprendizagem	36
Leitura	33
Biologia	30
Universidade	30
Turismo	26
Currículo	24
Espaço escolar	23
Políticas educacionais	23
Ensino de química	23
Educação para o pensar	21
Violência na escola	21
Física	21
Psicologia e educação	18
Tecnologia	16
Ensino de matemática	15
Gênero	13
Curso de pedagogia	12
Ludicidade e educação	11
Família	9
Educação a distância	8
Educação física	8
Língua estrangeira	7
Festas populares	7
Sexualidade	7
Educação inclusiva	6
Corporeidade	6
Dicionário	5

(Continua)

(Continuação)

Cultura e diversidade	5
Jornalismo	5
Psicanálise e educação	5
Práticas excludentes nas escolas	5
Interdisciplinaridade	4
Fundamentos da educação	4
Temas de pesquisa	4
Fenomenologia	4
Educação popular	4
Educação de jovens e adultos	3
Políticas afirmativas	3
Educação e trabalho	3
Pesquisa	3
Literatura	2
Escola indígena	2
Papéis sociais	2
Propagandas de televisão	2
Trabalho	2
Educação	2
Ensino superior	2
Marcas da oralidade	2
Eleições	2
Drogas	2
Projeto Elovida	2
Cursos profissionalizantes	2
Migração	2
Educação e renda	2
PPGE	2
Noções em alunos do ensino fundamental	1
O professor de inglês	1
Biodiversidade	1
Importância dos alimentos	1
Arte no muro	1
Educação e colônia penal	1
Comunidades	1
Ensino de biologia	1
Matemática	1
Alimentação escolar	1
Construtivismo	1
Intelectuais	1
Identidade	1
Comunidades tradicionais	1
Mal estares na educação	1

(Continua)

(Continuação)

Diversidade cultural	1
ENEM	1
Plantas medicinais	1
Etnias	1
Foulcalt	1
Invenção do cotidiano	1
Sociopoética	1
Adolescente infrator	1
Serviço social	1
Produção de textos	1
Geografia	1
Indisciplina	1
Universidade popular comunitária	1
Xadrez	1
Revista de educação pública	1
Escolas indígenas	1
Televisão	1
Livro didático	1

Fonte: Relatórios do PPGE e CAPES.

APÊNDICE III – PROJETOS DESENVOLVIDOS NO PPGE (1988-2013)

1. Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas, editoriais, construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1997);
2. Educação e meio ambiente: a conexão multidisciplinar para a prática pedagógica emanada dos saberes escolarizados e não escolarizados;
3. Educação da juventude em Mato Grosso: impasses e perspectivas político-pedagógicas;
4. Conhecimentos profissionais e formação de professores para a educação matemática;
5. Educação e relações étnico-raciais: um olhar sobre a escola;
6. Organização e participação cidadã: espaço de educação política;
7. Laboratório de estudos sobre tecnologias da informação e comunicação na educação;
8. Representações sociais de pré-adolescentes e adolescentes, alunos da rede pública, e seus professores acerca de problemas atuais, e diretrizes para formação de professores;
9. Ambientes telemáticos de ensino não presencial: contribuições ao ensino médio e superior de química no Estado de Mato Grosso;
10. Políticas, teorias e práticas curriculares em escolas públicas de ensino fundamental, médio e superior de Mato Grosso;
11. Corporeidade e ludicidade: estudos sobre conteúdos trabalhados por professores de educação física;
12. Concepções e práticas de professoras alfabetizadoras;
13. Práticas sociais de leitura no ensino fundamental de Mato Grosso;
14. Educação ambiental: proposta para formação de educadores;
15. Saberes e práticas da educação popular dos movimentos sociais em Mato Grosso;
16. Aulas de educação física nas escolas cuiabanas: o que se ensina, o que se aprende;

17. Escola-comunidade: o que pensam os pais e os alunos sobre a prática pedagógica;
18. A política de currículo no contexto da organização da escola por ciclos nas redes públicas estadual e municipal de Mato Grosso: múltiplas experiências, diferentes significados;
19. Educação em movimentos sociais (EDUMOS IV);
20. Educação ambiental no pantanal (EA-PANTANAL);
21. Estado e sociedade na educação da juventude: iniciativas da sociedade civil e propostas governamentais;
22. História e memória do programa de pós-graduação em educação
23. A matemática moderna nas escolas de Cuiabá e do Brasil: estudos históricos comparativos;
24. Ciência e cultura na reinvenção educomunicativa;
25. Constituição de estilos de individuação;
26. Educação e ambiente: escola e comunidade;
27. Práticas transgressivas de jovens de classe média e alternativas educacionais;
28. Rede de colaboração científica para o estudo das representações sociais do trabalho docente;
29. As relações entre reformas de currículo no ensino fundamental e reformas de currículo no curso de pedagogia;
30. Concepções de ensino e aprendizagens matemáticas dos professores da educação de jovens e adultos;
31. Fracasso escolar e linguagem;
32. Educação ambiental como prática sustentável na comunidade pantaneira;
33. A formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental no contexto das inovações curriculares no município de Cuiabá-MT;
34. História oral na educação mato-grossense 1920-1950;
35. Programa EDUMOS/projeto integrado de cooperação científica em educação;
36. Programa de pesquisa história da educação e memória;
37. Formação de professores em educação a distância no Mato Grosso;
38. Violência nas escolas: escutando todos os atores envolvidos – alunos, professores, funcionários e família;

39. Formação docente no ensino superior: um estudo sobre as necessidades formativas e aprendizagem da docência;
40. Os números e a aritmetização do pensamento matemático;
41. Educação, cultura e democracia na escola pública;
42. A formação profissional no curso de Letras: uma avaliação de graduandos e graduados;
43. A conquista da escrita: escolas indígenas e controle cultural em sociedades indígenas de Mato Grosso;
44. Educação ambiental em áreas escolarizadas e não escolarizadas
45. Programa de pesquisa: educação e relações étnico-raciais;
46. Formação de professor e a construção do conhecimento pedagógico na escola;
47. As atividades acadêmicas que se processam no interior de uma universidade pública, segundo representações sociais de seus professores;
48. Rede de colaboração científica para o estudo de representações sociais do trabalho docente-educação infantil e ensino fundamental;
49. Educação superior no Estado de Mato Grosso: uma análise sobre a formação de professores que atuam na área das ciências naturais, na educação básica;
50. A formação ética nas escolas: um projeto em construção em Mato Grosso;
51. Desenvolvimento de três linhas de pesquisa visando à melhoria de qualidade de formação profissional de educadores da área de educação em ciências no Estado de Mato Grosso;
52. Recuperação da educação mato-grossense na Primeira República;
53. Fracasso escolar e linguagem: discurso e prática pedagógica da família e da escola em fase de alfabetização da criança;
54. Representações sociais do professor da UFMT, campus do Coxipó, no final do nosso milênio, pelo próprio corpo docente;
55. Avanços do pensamento crítico-criativo-cuidadoso na filosofia grega que merecem ser considerados na educação para o pensar;
56. Laboratório de pesquisa e apoio ao ensino de Química da UFMT – LAPEQ/UFMT;

57. Formação continuada de professores em exercício nas séries iniciais: investigando processos de aprendizagem da docência;
58. Diagnóstico quantitativo-qualitativo do ensino de filosofia em Mato Grosso;
59. Educação ambiental e bacias hidrográficas;
60. Conceito de professor reflexivo como construção entre reflexão filosófica e vivências;
61. A formação de professores e a construção do conhecimento pedagógico na escola: tema gerador, concepções e práticas;
62. Formação continuada de formadores de professores que atuam no CEFAPRO – Cuiabá;
63. Construindo novas identidades culturais: educação e mulheres em Mato Grosso;
64. O conceito de complementaridade na epistemologia e na educação matemática;
65. Projeto integrado de pesquisa história da educação e racismo na Primeira República: 1889-1930;
66. Democracia na educação: leituras de discursos e práticas sociais;
67. O ideário escolanovista em Mato Grosso: circulação de ideias estratégias na educação (1920-1945);
68. A docência de professores em exercício: narrativas sobre o processo de aprender a ensinar em diferentes níveis;
69. Educação para o pensar inteligente;
70. Educação e meio ambiente: escola e comunidade;
71. Recuperação da educação mato-grossense;
72. Atores sociais, política e educação popular;
73. A morte da selva e a vida do homem. Trabalho e educação;
74. Trajetórias de vida de professoras não-brancas;
75. Projeto de pesquisa educação e relações étnico-raciais: um olhar sobre a escola;
76. Mapeando a cor da UFMT: trajetórias de alunos;
77. A política educacional em mato grosso: processo de implementação e avaliação de propostas para o ensino fundamental, médio e profissionalizante;

78. Grupo de pesquisa em educação em Ciências Naturais – GPECIN;
79. Registros reflexivos de professores: o retrato revelado;
80. Fotografias e imagens do Pantanal;
81. Projeto canoa: inclusão social por meio da prática de ensino e formação de professores de Ciências;
82. Violência e direitos humanos na escola: abordando todos os atores envolvidos;
83. PROFEAP - programa de formação em educação ambiental do Pantanal;
84. Concepções e práticas avaliativas de professores de matemática da educação básica de Mato Grosso;
85. Quando profissionais tornam-se professores;
86. A bacia hidrográfica como método de abordagem e ensino e a educação ambiental: a Bacia do Barbado-MT;
87. Educação em Mato Grosso: memória e história;
88. Linguagem e sala de aula: quatro estudos etnográficos;
89. Diretores de escola e implantação da gestão democrática;
90. Banco de dados GEMOSED (Grupo de Estudos Movimentos Sociais e Educação);
91. A universidade e o ensino fundamental;
92. Educação em movimentos sociais: estratégias para a formação da cidadania em mato grosso;
93. Ação integrada de pesquisa em ensino de química da UFMT – AIPEQ/UFMT;
94. Experiências de trabalho com jovens de camadas populares – cultura educacional e esporte;
95. Recursos vegetais e instrumentalização para a escola;
96. Educação e política: a contribuição da Assembleia Legislativa no processo educacional mato-grossense (1835-2001);
97. Docência e memória: a psicanálise escuta as professoras;
98. Políticas públicas de formação de professores em exercício em Mato Grosso;
99. Políticas educacionais em Mato Grosso: a escola ciclada em foco
100. PREÁ – Projeto em Educação Ambiental;

101. A produção do conhecimento em educação: filosofia, didática e formação de professores;
102. Territórios e temporalidade de Mata Cavalos;
103. Concepções de professoras alfabetizadoras;
104. Centro de Memória Viva – documentação e referência em educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais do Centro-Oeste (projeto de pesquisa e extensão);
105. Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes;
106. A(s) pedagogia(s) da produção associada: educação, cultura do trabalho e economia popular nas comunidades da baixada cuiabana;
107. Os intelectuais da educação em Mato Grosso;
108. Diversidade cultural e educação escolar no Brasil;
109. A educação escolar indígena em Mato Grosso;
110. Aprendendo línguas por meio da interação;
111. Reavaliar a formação de professores na região sul de Mato Grosso, em Rondonópolis e região;
112. Educação ambiental na Amazônia – EDAMAZ;
113. Atores sociais, política e participação: estudos sobre os processos de democratização da escola pública;
114. Representações sociais de professores e alunos adolescentes acerca de problemas atuais e diretrizes para a formação de professores;
115. Uso da biodiversidade: um estudo etnoecológico no leste mato-grossense;
116. Curso plenificado em Física;
117. Atores sociais e participação: estudos sobre os processos de democratização da escola pública;
118. Educação e juventude em Mato Grosso: impasses e perspectivas político-pedagógicas;
119. Temporalidade e educação: organismos populares educadores na sociedade civil mato-grossense. Instituto pastoral de educação em saúde popular;
120. Patrimônio ambiental de Chapada dos Guimarães: olhares e possibilidades turístico-culturais;
121. Biodiesel em Guariba (subprojeto de educação ambiental);

122. Curso de licenciatura em Ciências Naturais e Matemática;
123. A iniciação profissional e a aprendizagem da docência: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de egressos do curso de Pedagogia;
124. A percepção da Chapada dos Guimarães como espaço e como lugar;
125. Rede de colaboração científica para o estudo de representações sociais do trabalho docente;
126. Educação ambiental no estado de mato grosso e políticas educacionais: como se constroem essas relações?;
127. Professores em exercícios nos diferentes *loci* da prática profissional em mato grosso, modalidades, políticas de formação;
128. Formação de professores e conhecimentos profissionais para a docência em educação matemática;
129. A ação comunicativa em Jürgen Habermas: possibilidade de uma ação educativa de caráter interdisciplinar no curso de pedagogia da UFMT;
130. Mudança e conservação na educação como antinomia constitutiva do trabalho docente: uma investigação plurimetodológica no campo de estudo das representações sociais;
131. Trajetórias de vida: um estudo sobre as representações sociais do envelhecimento, aposentadoria e morte, para professores de escolas públicas de Cuiabá;
132. O planejamento educacional nos governos João Goulart e Castelo Branco: os centros de treinamento do magistério e a influência do governo federal na educação dos estados da região Centro-Oeste do Brasil entre 1963 e 1967;
133. A implantação do plano de desenvolvimento da educação no estado de Mato Grosso: possíveis significados;
134. Observatório da educação e com foco em matemática e iniciação às Ciências;
135. Educação e movimentos sociais (EDUMOS IV);
136. História e educação indígena e processo de ocidentalização;
137. Circuitos de pessoas, saberes e práticas: a sociabilidade dos intelectuais da educação no Brasil dos anos 1960;

138. História da educação matemática no Mato Grosso ao longo do século XX: memórias e narrativa de professores;
139. Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior pós-LDB. Um estudo no estado de Mato Grosso;
140. Sensibilização, percepção e divulgação de ideias matemáticas em contextos naturais e sociais com uso de multimeios;
141. Formação do centro de memória da educação física e do esporte do Estado de Mato Grosso – CEMEFE;
142. De *bullying*, trotes, castigos e outras perseguições corporais: um estudo sobre as linguagens agressivas na cultura escolar de violência.

APÊNDICE IV – QUANTIDADE DE TITULADOS POR ORIENTADOR NO PPGE/UFMT

ORIENTADOR	PERÍODO	QUANTIDADE DE TITULADOS
Nicanor Palhares Sá	1988	45
Artemis Augusta Mota Torres	1988	33
Luiz Augusto Passos	1997	31
Eugenia Coelho Paredes	1998 a 2010	31
Maria Lúcia Rodrigues Muller	2000	31
Germano Guarim Neto	1993 a 2009	30
Marta Maria Darsie	1997	30
Michele Tomoko Sato	1998	28
Manoel Francisco de Vasconcelos Motta	1994 a 2007	26
Ana Arlinda de Oliveira	2001	22
Jorcelina Elisabeth Fernandes	2002	22
Cleomar Ferreira Gomes	2002	22
Suíse Monteiro Leon Bordest	1992 a 2009	20
Maria Aparecida Morgado	1995 a 2007	19
Sérgio Roberto de Paulo	1992 a 2007	19
Michael Friedrich Otte	1998	18
Filomena Maria de Arruda Monteiro	2003	18
Ademar de Lima Carvalho	2004	18
Peter Bütner	1990 a 2007	17
Silas Borges Monteiro	2005	17
Miramy Macedo	1995 a 2007	15
Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire	1988 a 2000	14
Maria Inês Pagliarini Cox	1990 a 2003	13
Lázara Nanci de Barros Amâncio	2003 a 2010	13
Kátia Morosov Alonso	2006	13
Paulo Speller	1988 a 2001	11
Mauricea Nunes	1995 a 2006	11
Ana Antonia de Assis	1994 a 2001	11
Maria Augusta Rondas Speller	2003 a 2009	11
Simone Albuquerque da Rocha	2004 a 2009	11
Irene Cristina de Mello	2004	11
Izumi Nozaki	1994 a 2005	10
Edite Pina de Barros	1992 a 1999	9
Sem Informação de Orientador		9

Cancionila Janzkovski Cardoso	2002	9
Antonio Carlos Maximo	1990 a 2007	8
Daniela Barros da Silva Freire Andrade	2007	8

(Continua)

(Continuação)

Ermelinda Maria de-Lamonica-Freire	1993 a 2001	7
Gladys Denise Wielewski	2007	7
Ozerina Victor de Oliveira	2008	7
Elizabeth Figueiredo de Sá	2008	7
Miguel Pedro Lorena de Moraes	1994 a 1999	6
Maria Ignes Joffre Tanus	1993 a 2000	6
Tarso Bonilha Mazzotti	1988 a 1993	6
Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta	2007	6
Darci Secchi	2003 a 2007	5
Tânia Maria Lima Beraldo	2008	5
Alice Maria Teixeira de Saboia	1995 a 2002	4
Ednaldo de Castro E Silva	1993 a 2000	4
Edson Caetano	2009	4
Lúcia Helena Vendrusculo Possari	1996 a 1999	3
Angela Maria De Oliveira Almeida	1995 a 1999	3
Ana Maria Rodrigues Ribeiro	1990 a 1995	3
Icléia Rodrigues de Lima E Gomes	1992 a 1996	3
Olga Maria Por Deus Évora	1988 a 1997	3
Catarina Sant'ana	1994 a 1997	3
José Adolfo Rodríguez Rodríguez	1998	3
José de Souza Nogueira	1999 a 2003	3
Angela Arruda	2000 a 2002	2
Marcia Santos Ferreira	2009	2
Luzia Aparecida Palaro	2010	2
Maria do Carmo Bedard	1997 a 1999	1
Attico Inácio Chassot	1997 a 1999	1
Lyinn Mário Trindade Meneses de Souza	1994 a 1996	1
Roger Bédard	1996 a 1998	1
Nagib Saddi	1998 a 2000	1
Edson Pacheco de Almeida	1999 a 2001	1
Denize Cristina de Oliveira	2000 a 2002	1
Marta Cristina de Jesus Albuquerque Nogueira	2000 a 2002	1
Iolanda de Oliveira	2002 a 2004	1
Javert Melo Vieira	2004 a 2006	1
Soraiha Miranda de Lima	2005 a 2007	1
Maria Lúcia Cavali Neder	2007 a 2009	1
Sumaya Persona de Carvalho	2005 a 2007	1

Ahyas Siss	2007 a 2009	1
Andreia Dalcin	2012	1
Maria das Graças Martins da Silva	2012	1
Sergio Antonio Wielewski	2012	1

(Continua)

(Continuação)

Evando Carlos Moreira	2012	1
-----------------------	------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE V – INSTITUIÇÃO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGE

INSTITUIÇÃO DE TRABALHO	QUANTIDADE DE EGRESSOS
Universidade Federal de Mato Grosso	164
Sem informação	144
Secretaria de Estado de Educação-MT	96
Instituto Federal de Mato Grosso	69
Universidade do Estado de Mato Grosso	43
Secretaria Municipal de Educação (Cuiabá-MT)	39
Universidade de Cuiabá	26
Centro de Formação de Professores	21
Universidade de Várzea Grande	19
Universidade Cândido Rondon	12
Universidade Federal de Goiás	8
Instituto Cuiabano de Educação	6
Prefeitura (Administração Pública de Cuiabá)	6
Secretaria de Estado de Meio Ambiente-MT	4
Universidade Federal de Rondônia	4
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	3
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	3
Universidade de Brasília	3
Colégio Salesiano São Gonçalo	3
Universidade Federal do Acre	3
Clínicas Particulares	3
Faculdades Integradas de Diamantino	3
Universidade Federal de Tocantins	3
Instituto Federal de Brasília	2
Colégio Sagrado Coração de Jesus	2
Universidade Aberta do Brasil	2
Universidade do Estado de São Paulo	2
Sistema Municipal de Saúde (Cuiabá-MT)	2
Secretaria de Ciência e Tecnologia - MT	2
Faculdade Católica Rainha da Paz	2
CNEC	2
PUC/SP	2
Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste	2
Polícia Militar de Mato Grosso	2

UNIR	2
FASIP	2
Universidade Federal do Estado do Rio Grande Do Sul	2
Faculdade de Cuiabá	2
(Continua)	
(Continuação)	
Universidade de Bogotá	1
Ministério Público Federal	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Universidade Federal de Uberlândia	1
Instituto Federal de Santa Catarina	1
Universidade de Nova Mutum	1
Universidade Nove de Julho	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Burgos-Espanha	1
FASE	1
Tribunal Regional do Trabalho	1
Pontifícia Universidade Católica -MG	1
Departamento de Trânsito	1
Colégio Notre Dame de Lourdes	1
Universidade Federal do Maranhão	1
UCE	1
TUFS	1
PUC/RJ	1
Amigos do Museu Rondon	1
Instituto Brasileiro de Meio Ambiente	1
Casa de Cultura Silva Freire	1
Highmax	1
EGMT	1
BIOENCON	1
UEFS	1
CBA	1
Universidade Federal do Sergipe	1
Universidade Federal do Piauí	1
Universidade de Diamantino	1
Faculdades Afirmativo	1
Faculdade da Força Aérea	1
Universidade Federal da Paraíba	1
Instituto Federal de Pernambuco	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
Universidade Católica Dom Bosco	1
Universidade Federal de São Carlos	1
SENAC	1
Secretaria de Estado de Saúde-MT	1
Tribunal de Justiça de Mato Grosso	1

UNIPAN	1
Empresa Própria	1
Faculdade de Quatro Marcos	1
Instituto Federal de Minas Gerais	1
Faculdade Metropolitana	1
SNAJESP	1
Interamérica	1
Centro Universitário Estácio da Bahia	1
UFVSF	1
Lego Zoom	1
EDUVALE	1
Master	1
IESB	1
Hidroclin	1
Faculdade Rui Barbosa	1
Elementos	1
Escola Agrotécnica Federal de Cáceres	1
PJC	1
ANTEAG	1
Universidade de Alta Floresta	1
Instituto Federal de Goiás	1
Escola Livre Porto	1
Procuradoria Geral da União	1
UNESCO	1
Ministério da Saúde	1
Igreja Católica	1
Apoio Total	1
FAIR	1
FUNDETC	1
Instituto Federal de Rondônia	1
Instituto Nacional de Serviço Social	1
FAPAN	1
Energia	1
Folha do Estado	1
Secretaria de Estado de Planejamento-MT	1
IACA	1
Instituto Federal do Acre	1
Polícia Técnica-MT	1
UNDIME-MT	1
CEFET	1
ACACIER	1
Estado	1
Instituto Caracol	1
SEJUDHMT	1
Defensoria Pública	1

Espaço Corpo e Alma	1
CEIP	1
Anhanguera	1
Instituto Matogrossense de Educação	1
(Continua)	
(Continuação)	
Secretaria de Estado de Fazenda-MT	1

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE VI – LOCALIDADE DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO PPGE/UFMT

CIDADE ONDE TRABALHA	QUANTIDADE DE EGRESSOS
Cuiabá-MT	405
Sem Informação	146
Rondonópolis-MT	33
Cáceres-MT	31
Varzea Grande-MT	30
Sinop-MT	22
Brasília-DF	8
Diamantino-MT	7
Pontes e Lacerda-MT	7
São Paulo-SP	6
Ji-Paraná-PA	4
Alta Floresta-MT	4
Jataí-GO	4
Juara-MT	4
Rondônia (Estado)	4
Goiânia-GO	3
Rio Branco-AC	3
Pontal Do Araguaia-MT	3
Rio De Janeiro-RJ	3
Araputanga-MT	3
Jaciara-MT	3
Porto Alegre-RS	3
Campo Grande-MS	2
Marília-SP	2
Santo Antonio Do Leverger-MT	2
Belo Horizonte-MG	2
Miracema do Tocantins-TO	2
Barra do Bugres-MT	2
Sorriso-MT	2
Colorado do Oeste-RO	2
Campo Novo do Parecis-MT	2
Primavera do Leste-MT	2
Tangará da Serra-MT	2
Francisco Beltrão-PR	1
Corumbá-MS	1
Bogotá-Colômbia	1

Caico-RN	1
Florianópolis-SC	1
Nova Mutum-MT	1

(Continua)

(Continuação)	
Guarapuava-PR	1
Espanha (País)	1
Juína-MT	1
São Luis-MA	1
Coimbra-Portugal	1
Japão (país)	1
Nova Xavantina-MT	1
Campinápolis-MT	1
Jequié-BA	1
Itabaiana-SE	1
Teresina-PI	1
Quatro Barras-MT	1
Altamira-PA	1
Recife-PE	1
Alto Araguaia-MT	1
São Carlos-SC	1
Quatro Marcos-MT	1
Amapá (Estado)	1
Guarantã do Norte-MT	1
Rio Pomba-MG	1
Vilhena-RO	1
Confresa-MT	1
Senhor do Bonfim-BA	1
Mineiros-GO	1
Salvador-BA	1
Marechal Cândido Rondon-PR	1
Porto Velho-RO	1
Barra do Garças-MT	1
Goiás (Estado)	1
Peixoto De Azevedo-MT	1
Rio Verde-GO	1
Arraias-TO	1
Barreiras-BA	1
Chapada dos Guimarães-MT	1
Tocantins (Estado)	1
Cacoal-RO	1
Rosário Oeste-MT	1
Aquidauana-MS	1
Ariquemes-RO	1

Campo Verde-MT	1
Xapuri-AC	1
Camboriu-SC	1
Paranaíta-MT	1
(Continua)	
(Continuação)	
Matupá-MT	1
Dourados-MS	1

Fonte: Dados da pesquisa.