



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA SUELY FERNANDES DA SILVA

**O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL: UM ESTUDO DAS
DISSERTAÇÕES 1995-2006**

Londrina
2008

MARIA SUELY FERNANDES DA SILVA

**O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL: UM ESTUDO DAS
DISSERTAÇÕES 1995-2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Prof. Dr. Marcos Jorge

Londrina
2008

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586m Silva, Maria Suely Fernandes da.
O mestrado em educação da UEL : um estudo das dissertações 1995-2006 / Maria Suely Fernandes da Silva. – Londrina, 2008.
88f.

Orientador: Marcos Jorge.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
Bibliografia: f. 84-88.

1. Educação – Pesquisas científicas – Teses. 2. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina – Teses.

MARIA SUELY FERNANDES DA SILVA

**O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UEL: UM ESTUDO DAS
DISSERTAÇÕES 1995-2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Prof. Dr. Marcos Jorge

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Jorge
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Giannasi Kaimem
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes P. Pullin
UEL – Londrina - PR

Londrina, ____ de _____ 2008

À mamãe Agostinha Ferreira da Silva, por tudo e para sempre.

A Gustavo Fernandes da Silva Peres e Taísa Fernandes da Silva Peres por quem e de quem tenho muito amor. A certeza deste amor me fortalece.

A Beatriz Fernandes Alves da Silva Peres, emissão de frequência luminosa. Infinita. Meu mais novo amor.

A Nelson Borges, que chegou muito depois, mas se tornou o começo de tudo.

A Ana Flávia Pereira Chedid, que já tomou conta do meu coração.

A Rodrigo Alves da Silva que, mesmo muito distante e sem saber, me ajuda a ficar tranqüila para estudar.

A Nelson de Sá Borges, Rogério de Sá Borges e Gabriel Viana de Sá Borges, é claro!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Marcos Jorge, meu orientador, meu condutor na travessia: seguro, firme, forte, extremamente competente. Guia ímpar!

Às Professoras Doutora Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin e Doutora Maria Júlia Giannasi Kaimem, pelas consistentes e precisas intervenções que tornaram o trabalho mais claro, mais conciso, mais completo.

Aos meus pais, Agostinha Ferreira da Silva e Paulo Fernandes da Silva, pela minha vida.

Aos meus filhos, Gustavo Fernandes da Silva Peres e Taísa Fernandes da Silva Peres, guerreiros imbatíveis, pela chance de materializarem meu sonho de ser mãe.

A princesa Beatriz que, mesmo à distância, cintila em mim como o brilho das estrelas. Eterna em mim.

A Karen Abreu Anchieta, minha “irmã acadêmica”, por dividir reflexões do cotidiano profissional, alegrias e angústias pessoais.

A Esther Lopes e Sandra Maria Albino, parceiras de idéias, reflexões, idas e vindas textuais, pelo intenso companheirismo e colaborações.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Nelson, por ter alimentado em mim o prazer pelo estudo e pela pesquisa, desgastado pelos anos, pelo incentivo à ousadia necessária para seguir pelas trilhas escolhidas. Pelas sugestões, pela paciência da escuta infindável nos momentos de desânimo, de vontade de desistir... Obrigada pela revisão, pela digitação, por tudo, *toujours*. Em minha vida, só quis ser uma coisa: mulher. Mas, obrigada mesmo, pela honra de ser sua mulher.

“As análises de produção científica possibilitam verificar a relevância social, profissional, institucional e científica que justifiquem o fomento às pesquisas, o investimento de recursos humanos e materiais, além de fornecerem subsídios e diretrizes para áreas temáticas e de conhecimento que careçam de trabalho, recursos e atenção dos pesquisadores”.

Carla Witter

SILVA, M.S.F.da.O **Mestrado em Educação da UEL: um estudo das dissertações 1995-2006**. 2008. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Este trabalho tem como premissa que um dos grandes desafios do século XXI é promover a educação em todos os níveis, e, ao ensino superior cabe estabelecer base de um pacto com a sociedade, conduzir-se a novos rumos para que possa exercer o seu papel à altura das exigências históricas. Assim, realiza-se um estudo das dissertações do Mestrado em Educação, Área de Concentração Educação Escolar, da Universidade Estadual de Londrina, no período de 1995 a 2006, partindo da seguinte problematização: quais são as prováveis contribuições agregadas pelas dissertações do Mestrado, nesse período, ao campo do conhecimento quanto ao fenômeno da educação escolar? Objetiva fornecer subsídios a outros pesquisadores que possam se interessar pelo tema e encontrar material disponível para novos estudos, analisar a organização do Programa para detectar seu envolvimento social com a cidade de Londrina e seu entorno regional, especificamente, o norte do Paraná. Seu caráter é censitário-descritivo, com predominância de abordagem qualitativa, uma meta-análise dos trabalhos produzidos e aprovados. O mapeamento, com diagnósticos parciais, dessas produções permite concluir que são significativas suas contribuições ao processo de construção de políticas educacionais voltadas à formação do cidadão crítico preparando-o para atuar na sociedade e na produção e transmissão do conhecimento como também para a construção coletiva da universidade cada vez mais forte e verdadeiramente inserta na sociedade para se levar em consideração a conexão entre educação e desenvolvimento.

Palavras-chave: Produção Científica. Mestrado Educação. Universidade Estadual de Londrina - Produção Científica. Educação. História da Educação Brasileira - Produção Científica. Educação Brasileira. Ensino Superior.

SILVA, M.S.F.da. **The Master of Arts in Education in the State University of Londrina: a study on dissertations 1995-2006.** 2008. 86f. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This paper presumes that one of the greatest challenges of this century is to promote the education in all levels, and that to higher education competes to establish the foundations of an agreement with society, to direct itself to new directions so that it can exercise its role according to historical demands. Therefore, a study is being carried on the dissertations of Master of Arts in Education, main area in School Education, in the State University of Londrina, during the period of 1995 to 2006, base in the following problematic issue: which are the probable contributions added by the dissertations produced by the Master Degree Program, in this period, to the field of knowledge regarding the phenomenon of school education? Its aim is to provide information for other researchers interested on the theme and find material to be used in new studies, to analyze the structure of the Program to detect its social involvement with Londrina and its regional range, specifically the North of Paraná. It has a statistical descriptive character with the predominance of the qualitative approach, a meta-analysis of the produced and approved works. The mapping of these productions, with partial diagnosing, makes possible to conclude that they contribute significantly to the process of construction of educational politics aiming the formation of critic citizens, preparing them to work in society and in the production and transmission of knowledge, and also in the collective construction of a university stronger and truly inserted in society to consider the connection between education and development.

Keywords: Scientific Production, Master of Arts in Education, State University Londrina – Scientific Production, Education, History of Brazilian Education – Scientific Production, Brazilian Education, Higher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de dissertações por abrangência geográfica.....	64
Tabela 2 – Número de dissertações por nível de ensino.....	64
Tabela 3 – Número de dissertações por sub-área do conhecimento (Educação)....	65
Tabela 4 – Número de dissertações por tipo de pesquisa.....	67
Tabela 5 – Número de dissertações por Linha de Pesquisa.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPPE	Comissão Coordenadora de Pós-Graduação em Engenharia
CPG	Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação
CTC	Conselho Técnico-Científico
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
EAD	Educação à Distância
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
EUB	Estatuto das Universidades Brasileiras
FIE	Faculdade Interamericana de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GTC	Grupo de Trabalho-Científico
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PG	Pós-Graduação
PICD	Plano Institucional de Capacitação de Docentes
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNO	Projeto UNOPAR
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPF	Universidade Federal de Passo Fundo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO SUPERIOR NA MODERNIDADE	20
1.1 A Educação Superior no Brasil.....	22
2 SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	32
2.1 A Evolução da Oferta dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.....	42
2.2 O Programa <i>Stricto Sensu</i> em Educação no Paraná.....	45
2.3 O Programa <i>Stricto Sensu</i> em Educação em Londrina.....	48
3 A PESQUISA, A CIÊNCIA E A METODOLOGIA	55
3.1 Os Passos da Metodologia.....	61
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS DO ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA <i>STRICTO SENSU</i> - MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVER- SIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL 1995-2006	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma caminhada motivada por duas grandes forças: dedicação ao estudo e ignorância/curiosidade. Tendo construído uma trajetória profissional no interior de muitas escolas – assim mesmo, no plural – e escolhido por iniciar, mais tardiamente, um esforço teórico, sistematizado de compreender melhor as ocorrências havidas no momento em que alunos elaboram e registram seus textos de dissertação, suas experiências, descobertas, considerações, no programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Área de Concentração: Educação Escolar, a opção pelo balanço dessa produção constitui-se em alento e desafio.

O alento provém da constatação de que muitos pesquisadores se dedicam a olhar a escola *por dentro* para deixar claro que a função primeira da pesquisa é a promoção do bem-estar da humanidade.

O desafio nasce da árdua tarefa de, na condição de pesquisadora iniciante, construir um registro, por meio de provocações e estímulos, para abrir espaço e criar expectativas de vários tipos de olhares para a investigação e para a pesquisa sistematizada, inclusive, a presente.

A busca se dá na direção de destacar, apresentar elementos e dados que permitam caracterizar tendências construídas ou em construção para apontar semelhanças, diferenças, aproximações, distanciamentos entre as dissertações produzidas e defendidas no período de 1995 a 2006.

O resultado desse percurso pode ser entendido apenas na perspectiva de um mapeamento da produção dos alunos do Mestrado em Educação da UEL. Não tem a pretensão de ser um levantamento exaustivo, mas busca possibilitar a localização de trabalhos que se constituem não apenas em resultado como também em ponto de partida para outras pesquisas.

Por isso, analisar a produção discente do programa *stricto sensu* – Mestrado em Educação da UEL, de 1995 a 2006, visando a um balanço dos trabalhos referentes ao fenômeno da educação escolar, é o objetivo principal deste trabalho, a fim de conhecer e mostrar as contribuições por ele agregadas ao campo do conhecimento educacional.

Assim, o levantamento de dados realizado junto ao Mestrado em Educação da UEL tem por objetivos, também, fornecer subsídios a outros pesquisadores que possam se interessar pelo tema encontrando material disponível a novos estudos com o fim de detectar seu envolvimento com o entorno local e regional, a cidade de Londrina e o Norte do Paraná para indicação das possíveis contribuições desse Programa para o processo de construção de políticas educacionais voltadas à formação do cidadão crítico preparando-o para atuar, com eficácia na sociedade e, especificamente, na transmissão e produção do conhecimento.

Para a consecução desses objetivos propostos, a problematização parte do seguinte ponto: quais são as prováveis colaborações das dissertações do Mestrado em Educação da UEL ao campo do conhecimento? Em que medida a produção – dissertações - de seus discentes pode subsidiar posicionamentos de outras e/ou novas iniciativas ou mudanças na escola?

Enfatizam-se tais elementos porque se acredita que uma melhoria no sistema educacional brasileiro é uma luta que envolve todos os atores que dele participam diretamente junto à sociedade brasileira. Longínquo está o tempo da concepção que pregava a supremacia da universidade que pesquisava e elaborava novos métodos de aprendizagens e a escola apenas os aplicava; atualmente, universidade, escola, pais, alunos e a sociedade elaboram as diretrizes para uma política educacional. Dessa forma, um programa de Mestrado em Educação é mais um “ator social”, entre tantos outros que arcam com uma parte da responsabilidade junto à democratização do acesso à uma educação pública de qualidade.

A tarefa de construção de um sistema educacional é diretamente proporcional à missão que tem a educação de, inevitavelmente, estar inserta em todas as instâncias da sociedade. Por tal razão, todos os níveis e modalidades de ensino têm relevância.

Neste trabalho, em especial, pelo fato de que o impulso vital responsável pelo direcionamento constante das universidades e seu caminhar para um amanhã mais promissor, não pode deixar de levar em conta o fato incontestável e irreversível de que, até hoje, nada surgiu para substituí-las – não apenas por serem, na atualidade, indispensáveis – e principalmente, porque nada de similar ou igual no plano de sua importância e de seu pragmatismo ainda foi apresentado (TEIXEIRA, 1998).

Destaque especial deve ser atribuído à pós-graduação que, com a pretensão de reforçar em seu percurso e tendências, o cenário da universidade e de seus pro-

gramas nesse nível reflete profundas mudanças que não se furtam de expressar a sociedade na qual essa instituição se insere e os padrões internacionais que sobre aquela incidem e que podem encaminhar para o recrudescimento de desigualdades e a novas formas de exclusão sociais.

A pós-graduação pode ser sinalizadora das direções que estão sendo assumidas pela própria educação brasileira a fim de que se ampliem cada vez mais os espaços de sistematização crítica do livre exercício para a produção artística, filosófica e científica como também reconhecida a importância dos que fazem da busca e construção do conhecimento o seu caminho.

Cada universidade deve estar comprometida com a produção, estruturação e socialização do saber em suas mais variadas e diferentes expressões, privilegiando pesquisas de registro mais denso, mais amplo, não descartáveis, enfim, comprometida com ações completas e sólidas que possam contribuir para a transformação e desenvolvimento da sociedade, considerando esta, ao mesmo tempo, foco ejetor, destinatária dos produtos do ensino da pesquisa que naquela são desenvolvidos em todos os aspectos, em especial, em Programas de Mestrado em Educação.

Logo, a concepção primeira de um programa *stricto sensu* como um Mestrado em Educação, nasce e se mantém indissociável da busca pelo conhecimento, modificado não somente pela curiosidade, mas especialmente, pelas necessidades e interesses do seu momento histórico, fundamentando-se para tanto na investigação científica.

A pesquisa, desde sempre, permite o resgate histórico dos fatos para ampliar horizontes voltados à consciência do papel que cada investigador deve desempenhar no meio em que vive. Exige, constantemente, do pesquisador uma retomada de seu percurso - e não raras vezes, uma expressiva correção de rota – porque a história, por ser dinâmica, compõe-se de múltiplos participantes contínuos de seu próprio processo.

Afinal, é mister suscitar ações voltadas às aspirações das forças sociais, especialmente daquelas que lutem por novas realidades, por se acreditar que o Mestrado em Educação da UEL insere-se nessa perspectiva, pois toda ação educacional, inclusive – e sobretudo – a pesquisa científica deve ter o compromisso com a construção da cidadania.

Por sua natureza gregária, não se pode pensar o indivíduo separado da sociedade e das condições materiais que os interligam; as produções materiais apare-

cem como base que sustentam e dão sentido à vida. Em qualquer momento, deduz-se que, na história, o que os homens procuram e perseguem são transformações de si como sujeito, de suas ações no relacionamento com o mundo visando às alterações da sociedade direcionadas ao bem-estar coletivo.

É do resultado do relacionamento do homem com o mundo, que ele pode e deve descobrir meios de controle, de iniciativas e ímpetos a fim de que sejam voltados tão-somente ao bem comum, em um contexto no qual o próprio homem seja beneficiário de suas ações. Diante dos desafios impostos pela realidade, os homens buscam modificar cotidianamente esse quadro o que resulta em um contínuo processo de desestruturação de velhos alicerces que se supunham permanentes.

No contexto em que a ciência e a tecnologia estão firmemente relacionadas ao desenvolvimento do capital, o investimento em educação se torna prioritário para qualquer nação se impor com certa vantagem competitiva no mercado internacional.

Dessa forma, quem melhor organizar sua estrutura educacional, que englobe toda a pirâmide educacional, desde a educação infantil, a educação básica até a pós-graduação, provavelmente, será capaz de produzir inovações e, conseqüentemente, mais divisas e empregos, ou seja, pode gerar riquezas para a sociedade e, o que é importante, estará formando cidadãos críticos, com capacidade aperfeiçoada de interferir na qualidade de vida de seus pares, robustecendo as bases para uma sociedade mais justa, fraterna e voltada para o bem comum.

Cabe, aqui, fixar também alguns pontos que caracterizam essa abordagem de afastamento da esfera pública e política, ou seja, sumariamente, as dificuldades enfrentadas pelo ensino superior, na execução das políticas educacionais: padrões vigentes de tradicionalismo, clientelismo e corporativismo; autonomia desarticulada de responsabilidade social, mais próxima à soberania; sucateamento das instalações físicas, descaso com a defasagem salarial, dentre outras, bem como expansão do ensino superior privado.

Vive-se hoje, no Ocidente, uma nova etapa de evolução científica e tecnológica. Em especial, a ciência é o principal paradigma pelo qual se vê e se interpreta o mundo. Os avanços no campo do conhecimento e as novas tecnologias têm provocado profundos impactos em diversas áreas da vida humana.

Assim, para Zancan (2000, p. 3) “[...] a tecnologia reflete e molda o sistema de valores e estende nossas habilidades para mudar o mundo, sendo uma força poderosa no desenvolvimento da civilização e própria de cada cultura.” O sistema educa-

cional deve ocupar posição fundamental na dinâmica dos processos de avanço tecnológico, de produção e difusão da cultura, assim como desempenhar papel estratégico no desenvolvimento sócio - econômico das nações.

É preciso, pois, considerar a globalização como realidade multidimensional que envolve a economia, a política, a cultura, o desenvolvimento científico e tecnológico e também a educação. Ao que parece, a globalização contém uma dinâmica que redefine relações e articulações em nível internacional e nacional, em um processo simultâneo de diferenciação e integração, de amplas demandas provenientes da dinâmica das transformações que dela advêm.

O Brasil, ao longo das décadas, vem se conscientizando da necessidade de somar esforços para estreitar relações entre o sistema educacional e a sociedade, visando a eliminar o analfabetismo, massificar o acesso à educação fundamental e a democratizar o ensino médio e o superior.

Em se tratando de temas educacionais, o difícil acesso à maior parte da população, a escolaridade obrigatória, as precárias condições de funcionamento de muitas das escolas e das universidades brasileiras, comprometendo a qualidade de ensino, são fatores negativos de crescimento do país. E é nessa rota e nesse estado de coisas que o ensino superior e a pós-graduação objetivam discutir perspectivas de desempenho futuro, em função de uma realidade, da qual são, em última instância, componentes fundamentais do desenvolvimento social e econômico.

O século XXI projeta como um grande desafio promover a educação em todos os níveis e, em particular, no ensino superior, reorientá-lo em suas diretrizes e fixá-lo sobre a base de um pacto entre a universidade e a sociedade; definir estratégias para a condução dessa tomada de novo rumo que exige vontade coletiva forte e individual de todos os que têm compromisso com as mudanças qualitativas. Indispensável é que a universidade possa exercer o seu papel à altura das exigências históricas.

O relato do presente trabalho está organizado em Introdução para contextualizar o trabalho propriamente dito, em quatro seções entrelaçadas, canalizando reflexões para algumas Considerações Finais.

Na primeira seção, “O Ensino Superior na Modernidade”, é situado, sinteticamente, o sistema de ensino superior como centro de criação de ciência e de tecnologia, necessário a todo projeto desenvolvimentista, mas cuja função tradicional é a

formação das elites. Nela, ainda, são apresentadas informações sobre “A Educação Superior no Brasil” para contextualizar o tema central.

A segunda seção refere-se ao “Sistema de Pós-Graduação no Brasil”, sua caracterização e importância no fornecimento de contribuições a toda a sociedade. Ainda, a evolução da oferta dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no Estado do Paraná e na cidade de Londrina.

Na seção seguinte, é apresentada a relação entre pesquisa, ciência e metodologia, ressaltando o valor e a utilidade da meta-ciência e traçando os passos da metodologia utilizada.

Na última parte “Discussão e resultados do estudo das dissertações do Programa *stricto sensu* Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL 1995-2006” é realizada a configuração do estágio de desenvolvimento científico em que se encontra este Programa.

Por fim, são delineadas nas Considerações Finais acerca das prováveis colaborações do Mestrado em Educação da UEL ao campo do conhecimento e os resultados que as dissertações podem fornecer aos profissionais da Educação para posicionamentos de outras e/ou novas iniciativas ou mudanças na escola.

1 O ENSINO SUPERIOR NA MODERNIDADE

No Renascimento e na Idade Moderna, a chamada Revolução Científica, resultante do modelo copernicano do heliocentrismo para a astronomia e da nova ciência da física constituída por Galileu, mais tarde enriquecida por Newton, aponta para a superação do modelo da ciência aristotélica prevaemente desde a Antigüidade e durante a Idade Média. Revolução esta que configura uma ruptura metodológica desencadeada pelo projeto epistemológico de Descartes e Bacon, no século XVII e, ao final, se reafirma no reconhecimento da objetividade fundada no mecanicismo.

Sob a égide do pensamento científico, a crença na razão e na elaboração do conhecimento com o domínio do homem sobre a natureza e a consolidação do capitalismo como projeto civilizatório traz novos trajetos para a humanidade (CARDOSO, 1997).

Fulcrada na Razão, a Modernidade incita nova ordem das relações sociais com a aceitação da importância do conhecimento à sociedade, a construção dele, sobretudo voltado ao pragmatismo das exigências cotidianas.

Um dos aspectos da educação no Ocidente é de transmissora de herança cultural da humanidade e sua parcela de contribuição social é decisiva. Essa visão de educação tem prevalecido como um dos vetores da racionalidade capitalista, aparece na organização burocrático-racional do Estado, da organização do mundo do trabalho e da produção e difusão do conhecimento.

Segundo Schwartzman (1997), a partir da década de 50, a educação torna-se um tema de caráter técnico-administrativo, fazendo que as grandes discussões sobre ela sejam deslocadas para o domínio de especialistas, diretamente envolvidos com a problemática, como professores, secretarias, ministério da educação e até editores.

É um período em que a educação passa a ser encarada como uma variável de grande importância no projeto desenvolvimentista latino-americano; assim, os chamados países periféricos, paralelo aos projetos de implantação da infra-estrutura industrial, desencadeiam processos de modernização na área educacional.

Por exemplo, no Brasil, a Reforma Capanema 1942-1946, a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA); na década seguinte, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atualmente, deno-

minada Coordenação de Pessoal de Nível Superior, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) reforçam as teses de que um sistema de ensino superior e a geração de ciência e tecnologia são indispensáveis para fazer decolar esse projeto desenvolvimentista sempre tendo o Estado como seu grande responsável. A respeito dessa junção política de cunho industrial e educacional, Durham (1998, p. 93) observa:

[...] é a convicção de que as universidades são um instrumento fundamental para a modernização da sociedade. É isso que justifica, até mesmo, o seu controle pelo Estado (o qual é a instância que deve promover a modernização), bem como o seu financiamento pelo poder público. Esta concepção, que permanece até hoje, tem fornecido o quadro de referência no qual se negociaram os recursos, a autonomia e a organização das atividades acadêmicas e tem sido fonte importante de legitimação e projeção política das instituições de ensino superior.

Assim, nas sociedades latino-americanas, o sistema de ensino superior cumpre suas funções tradicionais de formação das elites, de preparo profissional para as carreiras liberais, de agentes técnicos para as burocracias e também participa de forma intensa das tentativas de criar uma América Latina, industrialmente autônoma.

No caso brasileiro, um dos grandes feitos realizados nessa conjunção é a estruturação e consolidação do sistema nacional de pós-graduação (talvez o melhor da América Latina) criado na Reforma de 1968, porém, fortemente inspirado no modelo prevalecente no ITA (GERMANO 1994).

Depois do período da ditadura militar, no Brasil, até à redemocratização, ainda que de forma restrita, o ensino superior vai sendo ampliado de acordo com novas demandas de tarefas pela e para a sociedade.

O debate atual em torno do ensino superior, no Brasil, está polarizado entre uma abordagem neoliberal da universidade pública tida como desperdiçadora de recursos, anacrônica, a serviço das classes médias e que dificulta as reformas de que a sociedade necessita para se integrar de forma plena ao processo de globalização da economia, e, por um outro enfoque que avalia o modelo neoliberal como privatizante e destruidor da universidade como instituição social (CHAUÍ, 2002).

Hoje em dia, além de o compartilhamento das informações acontecer com extrema rapidez, a maior parte de todo o conhecimento atual tende a ser produzido por

técnicos altamente especializados trabalhando em grandes centros universitários ou institutos de pesquisas financiados em sua totalidade ou em grande parte pelo capital privado.

Vale ressaltar, entretanto, que é nas instituições públicas de ensino superior, ou mais precisamente, nas universidades públicas, que essa atividade é desenvolvida.

A vinculação entre uma política de ensino superior fortemente atrelada às diretrizes internacionais é analisada por Catani e Oliveira (2000, p.45) que observam: “o perfil da atual educação superior, as temáticas, as críticas, as tendências e as políticas e estratégias mais significativas revelam o alto grau de subordinação dos países em relação às orientações dos organismos internacionais”.

Resta esperar que os sistemas universitários não se restrinjam a condicionais do desenvolvimento econômico que a poucos beneficia.

A seguir, faz-se breve histórico sobre o ensino superior brasileiro dando continuidade à contextualização do tema central deste trabalho.

1.1 A Educação Superior no Brasil

Até o início do século XIX, mais precisamente 1808, o Brasil Colônia não conta com ensino superior em seu território. Nas colônias espanholas da América, a primeira universidade, embora de curta duração, surge em 1538, na ilha de *Santo Domingo*, território da atual República Dominicana.

Entre 1549 e 1759, o ensino formal brasileiro é dirigido pela Companhia de Jesus, responsável pela cristianização dos índios, pela formação do clero em Seminários de Teologia e pela educação dos estudantes da elite colonial portuguesa, nascidos aqui, onde recebem educação medieval-latina associada à grega.

Deslocam-se até à metrópole a fim de freqüentar e se graduar nas universidades portuguesas cujo objetivo é, dentre outros, a unificação cultural do império de Portugal, isto é, desenvolver nos estudantes uma homogeneidade intelectual capaz de fazê-los compreender a fé católica inquestionável, bem como sua superioridade sobre a Colônia: mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil graduam-se em Teologia,

Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os três primeiros séculos de nossa história.

No Brasil Colônia, dada a sua condição de território a serviço da exploração metropolitana, não há justificativa para que a população nativa possa se preocupar com estudos e os filhos dos nobres portugueses freqüentarem as universidades européias. Cunha (1980 p.12) observa que é um argumento comum afirmar que “Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo a manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes”.

Com a chegada da família real portuguesa, por volta de 1808, ao Brasil, vão surgindo as primeiras escolas superiores: Academia Real de Marinha, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia e a Academia Real Militar, com a característica predominante de cursos isolados, basicamente profissionalizantes, divorciados da investigação científica.

Sobre o tema, Borges (2006, p. 22) informa que

Registre-se que, até o ano de 1808 (vinda da família real portuguesa para o Brasil), em solo nacional não existia um só curso superior. Os que tinham recursos enviavam seus filhos para Europa (Lisboa e Coimbra, em Portugal, Oxford, na Inglaterra, Heidelberg, na Alemanha, Salamanca, na Espanha, Gênova, na Itália e para a Universidade de Paris, na França) a fim de que fizessem um curso superior. Com a vinda de D. João VI (fugindo da fúria napoleônica na Península Ibérica) o ensino superior começou a se estruturar no Brasil. Em menos de três décadas foram criadas a Fundação da Academia da Marinha, a Academia Militar, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, as Faculdades de Medicina, Economia, Desenho Técnico e Agricultura, entre as principais, com grande desenvolvimento no campo literário, sociológico e matemático.

O ensino superior constitui-se, pois, destinado à qualificação da elite, à aristocratização e exercício do poder com estreita concepção de ciência dirigida às atividades imediatas e não à produção do conhecimento. Apesar da existência desse ensino, até o início do século XX, não se cria universidade em território brasileiro.

Cunha (1980, p.12) registra os seguintes fatores favoráveis a essa realidade:

1 Contrariamente ao colonizador espanhol, o português não encontrou nas terras do Brasil, povos indígenas com culturas complexas, contra os quais fosse necessário travar uma luta no campo próprio da ideologia, para conquistar a ambiciosa hegemonia. Os missionários religiosos, em especial os jesuítas realizaram a tarefa de ‘conversão dos índios’, sem prescindir, como no caso hispano-americano do apoio das armas.

2 Portugal dispunha de um pequeno quadro universitário, integrado pela Universidade de Coimbra e, mais tarde, pelo Colégio de Évora e pelo de Lisboa. A criação de universidade no Brasil empobreceria perigosamente a metrópole.

3 O envio de maior número de estudantes de nível superior a Portugal, socializando-os na submissão à metrópole foi sempre um expediente do qual os governantes portugueses nunca esconderam seus propósitos.

A minguada demanda e a pouca importância atribuída, até então, ao ensino superior para o desenvolvimento da sociedade brasileira resultam na criação, até a República, de apenas 12 a 15 cursos e faculdades superiores.

Inscreve-se, aí, o que se tornaria uma tradição da história educacional brasileira: a atribuição de distintivo social ao recebimento de diploma. Miguel Lemos (*apud* CUNHA, 1980, p.89) afirma:

[...] já existe, no Brasil, um número de instituições mais do que suficiente para a formação de profissionais e a fundação de uma universidade só traria, como resultado, a ampliação das deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos abandonam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas para só preocupar-se com a aquisição de um diploma qualquer. Melhor seria utilizar os recursos demandados pela universidade pretendida para a instituição popular, mais urgente e necessária do que qualquer outra, destinada a um pequeno número de privilegiados.

Ainda pelo ângulo histórico, pode se verificar que desde a criação das primeiras faculdades no Brasil, o ensino superior está sempre despregado da realidade social, dirigido, de ordinário, aos grupos dominantes e, portanto, caracteristicamente conservador, elitista, clássico, decorativo, como mero distintivo social, ligado a interesses governamentais e à manutenção do poder hegemônico.

Ao final do século XIX, significativos acontecimentos ocorrem no Brasil: troca de regime político, introdução da mão-de-obra livre conseqüente da abolição da escravidão, primeiro surto industrial, intensificação da influência positivista, fortalecimento dos setores médios com militares aliados à burguesia cafeeira os quais dão origem a uma postura descentralizada presente também no ensino superior com a criação de instituições superiores nos Estados (ROMANELLI, 2005).

A estrutura de ensino dos níveis primário e secundário existente segue a orientação do Ato Adicional de 1834, isto é, não está organizada à base de um sistema nacional: há sistemas estaduais, sem articulação com o central, as reformas havidas

se limitam ao Distrito Federal, que as mostra como modelo sem obrigatoriedade de adoção (RIBEIRO, 1982).

Ainda que o ensino superior tenha sido criado durante a permanência da família real portuguesa no Brasil (1808-1821), é no período da Primeira República (1889-1920) que a nossa história educacional registra acanhados momentos de expansão nesse nível de ensino: criação da primeira Universidade organizada conforme determinação do Governo Federal em 1920, no Rio de Janeiro com a anexação da Faculdade de Direito à Faculdade de Medicina e à Escola Politécnica, e, na esteira, é fundada a Universidade de Minas Gerais, em 1927.

As décadas de 20 e 30 são momentos ricos em termos de mobilização nacional em prol da educação. Condensa-se, neste período republicano, grande parte das reivindicações dos movimentos educacionais que nascem em fins do século XIX e início do XX.

A partir de 1930, a educação superior tem um novo impulso: dentre as primeiras medidas educacionais do Governo Vargas, ocorre a reforma Francisco Campos (1931), considerada grande por ter dado estrutura orgânica a várias modalidades de ensino, inclusive o superior, por atingir em profundidade o arcabouço organizacional do ensino, e por ser, pela primeira vez, imposta a todo o país cujo ponto de partida é a junção de cursos superiores que, na prática, porém, mantêm-se isolados uns dos outros.

A reforma Campos é o grande momento em que o ensino superior brasileiro é centralizado pelo governo federal que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras (EUB) que, em seu artigo 1º, estabelece:

O ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores, estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 2005, p.133).

Está, pois, caracterizado o tipo de liderança do governo ao estabelecer amplos objetivos educacionais sem levar em conta a realidade educacional brasileira à época.

Segundo a concepção de Mendonça (2000, p. 140)

[...] a Reforma Campos teria armado o Estado para exercer sua tutela sobre o ensino e [...] especificamente sobre o ensino superior. Com isso, a autonomia do campo cultural tornar-se-ia letra morta, sendo esse campo invadido primeiro pelo autoritarismo e depois pelo paternalismo do Estado.

O EUB em seu art. 5º estipula “a obrigatoriedade de pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma Universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras” (ROMANELLI, 2005, p. 133).

A mencionada reforma reitera, pois, uma educação humanista e elitizante que reflete uma época; entretanto, é inegável seu mérito de abrir perspectivas para as universidades.

Outro momento importante é a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que sintetiza partes dos ideais de seus proponentes. No campo da educação superior, esse documento recomenda a criação de universidades capazes de integrar atividades de ensino e pesquisa.

A primeira Universidade, criada nos moldes das normas previstas no EUB, é a de São Paulo (USP), em 1934, uma agregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, à Escola Politécnica, à Faculdade Direito e à Faculdade de Medicina. A partir de 1935, cria-se a Universidade do Distrito Federal, a de Porto Alegre, de tal sorte que, entre públicas e privadas, totalizam 46 (ROMANELLI, 2005).

A partir dessa mesma década, já existe, no Brasil, considerável número de instituições, em sua maioria, de iniciativa privada confessional católica e, gradativamente, são implantadas as primeiras universidades institucionalizadas do país entendidas agora como espinha dorsal do sistema de ensino nacional cujos objetivos são os da formação de professores para atuação no ensino secundário, a realização de elevados estudos desinteressados e a pesquisa.

Essa reestruturação do campo educacional serve, sobretudo, como uma possibilidade de ascensão social, principalmente, para as classes médias que adentram nas burocracias públicas e privadas, constituindo-se os diplomas escolares em verdadeiros instrumentos para a ascensão social.

À sombra do Estado interventor e planejador, o ano de 1951 é marco da institucionalização da pesquisa no país. Conforme já mencionado, é criado, além do CNPq com o objetivo de responder pelas atividades em áreas estratégicas de ciência e tecnologia e promover a capacitação científica e tecnológica nacional (tudo isso

graças à convergência de interesses entre militares, técnicos do governo e a comunidade científica nacional), a CAPES. Esses dois órgãos são referências do início da valorização efetiva do ensino superior, em especial, a universidade, como meio e instrumento de capacitação de profissionais e de produção científica aplicada e aplicável.

No período pós-guerra, muitas daquelas universidades criadas a partir do EUB são federalizadas reforçando a tese de que a presença do Estado planejador é fundamental ao ensino superior (CUNHA, 2000).

Em 1961, é estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que não altera disposições até então vigentes, como a hierarquização docente, restringindo-se a determinar a fixação dos currículos mínimos e delega às universidades a normalização sobre concursos, distribuição de docentes de acordo com disciplinas e cursos atendidos, por entender que os estatutos da universidade devem desenvolver o assunto com fidelidade aos padrões nacionais e internacionais do ensino universitário.

Nesse mesmo ano, Anísio Teixeira apresenta uma proposta inovadora, quando da fundação da Universidade do Rio de Janeiro, tendo como objetivo para essa instrução o de "formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social" (CUNHA, 1983, p.171).

O período de 1945-1964 é constituído por uma política educacional superior como uma fase de construção do próximo tempo instaurado com a reforma universitária de 1968.

O paradigma existente para o curso superior clama, entretanto, pela adequação às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país: de um lado, atender o capital monopolista; de outro, satisfazer os anseios de mobilidade social das camadas médias.

Na exposição de motivos da lei 5.540/68 que fixa normas para a organização e funcionamento do ensino superior, gestada a partir dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* (MEC/USAID) para assistência técnica e cooperação financeira e do polêmico Relatório Atcon, (assessor norte-americano a serviço do Ministério da Educação), além de estar indicada a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade, é enfatizada a importância de racionalizar

a universidade para dar-lhe maior eficiência e produtividade, características das atividades empresariais, concepção vinculada à mentalidade tecnocrática, hegemônica à época.

Germano (1994, p.123) informa que “Na esteira dos acordos MEC/USAID é constituída a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), grupo de trabalho que produz documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária”. O pressuposto principal desse documento é o de que a educação é essencial ao desenvolvimento da sociedade e parte de medidas como as de organização departamental; adoção de sistema de créditos; ciclos básico e profissionalizante; combate ao desperdício; defesa da racionalização; aumento de produtividade, que se fazem necessárias.

Mais uma vez, a presença majoritária do Estado na elaboração de políticas se consubstancia: é ele que, ao expandir a economia, gera a necessidade de também criar infra-estrutura de comunicações, transporte e energia a fim de originar fonte de empregos que requerem os mais diversos níveis de habilitação.

As normatizações refletem o contexto sócio-econômico-político brasileiro no qual o desenvolvimento caracteriza o processo de modernização da sociedade com base na industrialização e na expansão internacional da economia.

Mendonça (2000, p.143) esclarece que

Vários foram os grupos que se envolveram com esse debate e que assumiram iniciativas bastante diversificadas: o Estado – e, no interior do aparelho do Estado, grupos distintos assumiram a liderança de iniciativas algumas vezes até contraditórias entre si – e dois novos atores coletivos que imprimiram a sua marca na orientação que será dada a esse debate como a posteriores encaminhamentos da questão: a comunidade científica organizada e o movimento estudantil.

Apesar da participação efetiva de dois novos atores, e de algumas pretensões geradas pelo clima efervescente dos anos 60, o conteúdo técnico, de âmbito organizacional e administrativo predomina em vez do político na reforma universitária de 68: ampliação das funções para o ensino e pesquisa; criação de organização departamental; extinção do sistema de cátedras; responsabilidade da comunidade acadêmica na seleção de professores; reestruturação da carreira docente, sendo condição para ingresso estar cursando a pós-graduação; adoção do sistema de créditos; imposição de uma gestão inspirada na tecno-burocracia, visando a uma racionalida-

de efficientista; criação do regime de trabalho de dedicação exclusiva, ênfase na pós-graduação, dentre outros (GERMANO, 1994).

Esta modernização vem acompanhada pela expansão desordenada do ensino superior privado com a implantação de faculdades isoladas que proliferam no país, com a oferta de cursos de graduação muitas vezes sem o devido padrão acadêmico.

O caráter utilitarista da educação, prevalecente no período, expresso na relação direta entre mercado de trabalho e produção está claro, porque o sistema educacional deve preparar a força de trabalho para um processo produtivo: o planejamento na educação deve ser compatível com as demandas de mercado.

As alterações no campo político repercutem na área educacional, passando a enfatizar a teoria do capital humano e o binômio desenvolvimento e segurança. Dessa forma, a qualificação profissional passa a ser prioridade e investimento para o desenvolvimento da nação.

A reforma da universidade, portanto, deve atender a demanda de mercado de trabalho. Germano (1994, p.104) assinala que “a política educacional faz parte desse contexto, em que o Estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades de trabalho”.

No período da Nova República, pós-ditadura, surgem movimentos para institucionalizar mecanismos democráticos nas universidades públicas que são, em grande parte, canalizados para a Constituinte e, posteriormente, inseridos na Constituição de 1988 (CUNHA, 2000).

Em 1996, é promulgada a LDBEN 9394/96 e outras medidas complementares com diversos formatos que se estendem desde as orientações para uma organização eficiente, sustentável, empreendedora até a constituição de um sistema universitário diversificado objetivando atender interesses de caráter econômicos.

O período compreendido entre 1994 - 2002 é marcado por avanços na educação brasileira, principalmente no que tange à continuidade das políticas favoráveis à proliferação de faculdades privadas criadas ou transformadas em Centros Universitários e Universidades. Os efeitos das políticas educacionais deste tempo ainda estão surtindo resultados no início do século XXI.

Além do mais, assiste-se, ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior. Se no período colonial, é praxe a formação das elites brasileiras

em Portugal ou na França, na atualidade, há uma forte tendência de preparo intelectual das elites empresariais nos Estados Unidos da América (país no qual se aplicam, de forma radical, as concepções e políticas neoliberais). Stallivieri (2002, p.36) estabelece que

Os inúmeros desafios, que estão surgindo no momento em que chega o novo século, impulsionam as universidades a buscarem um grau de internacionalização muito mais elevado. A globalização da economia e das telecomunicações criou um cenário interconectado. A globalização da cultura, da ciência, das tecnologias exige de nossos estudantes universitários um nível de competência e de formação muito mais sólido e competitivo. Torna-se mister, então, que as instituições estejam preparadas para oferecer soluções a esses novos desafios.

Trata-se, portanto, de imperativo de sobrevivência, ou seja, é preciso até certa medida, acompanhar o movimento acadêmico internacional, uma vez que o sistema universitário brasileiro reflete as desigualdades regionais que o caracteriza como federação.

Por outro lado, não se pode negar o distanciamento intelectual em termos de qualidade e quantidade de pesquisas existente entre as universidades brasileiras e suas congêneres internacionais, sendo preciso refletir sobre caminhos para conviver ou diminuir essas distâncias, possibilitando intercâmbios acadêmicos em vários níveis (recursos humanos, conhecimentos, tecnologias e outros).

Com o deslocamento dos eixos de poder do mundo, as relações entre os países modificaram-se e, em decorrência, também o papel das instituições de diferentes regiões e países, apresentando em sua constituição comunidades internacionais que se reúnem em busca de um objetivo comum: o conhecimento (STALLIVIERI, 2002, p.36-37).

Para isso, pressupõe-se cooperação: científica, tecnológica, acadêmica em seus diferentes níveis, de forma horizontal e vertical, bilateral e multilateral voltada para o âmbito interinstitucional.

Porque o deslocamento dos eixos de poder do mundo modifica as relações entre países, também o papel da universidade muda. Governo, instituições, empresas e responsáveis pela educação têm conhecimento do grande referencial para planejamento do futuro. Logo, amplia-se a missão da universidade que deve produ-

zir e socializar o conhecimento científico, vetor de expansão, de qualificação e de manutenção de sua atividade fundamental primeira.

A preparação de cidadãos do futuro para um mundo interligado e dependente requer um sistema de ensino superior cujo processo de internacionalização promova o conhecimento direto e a aceitação da diversidade cultural, permitindo, acima de tudo, a compreensão e o respeito pela multiplicidade de valores e a tolerância entre os povos. Para tanto, Stallivieri (2002, p.55) reafirma:

Tendo isso presente, a cooperação internacional deve ser perseguida, pois através dela as instituições de ensino superior podem buscar uma efetiva integração de nações, não somente com vistas à defesa de seus interesses econômicos e sociais comuns, mas também, e acima de tudo, para buscar uma realidade mais justa e equilibrada para as populações.

A interligação entre os centros de pesquisa e de ensino superior de todos os cantos do mundo é de extrema importância por oportunizar a troca de informações com a possibilidade de se dar origem a verdadeiras redes de saber universal.

Pelos antecedentes expostos, destaca-se como relevante a abordagem da Pós-Graduação, a evolução do Programa *stricto sensu* Mestrado em Educação no Brasil, no Estado do Paraná e em Londrina.

2 O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O sistema de pós-graduação brasileiro, ao longo dos seus 40 anos de existência, se projeta como um dos mais importantes da América Latina e sua implantação e consolidação estão estreitamente vinculadas aos projetos desenvolvimentistas que vêm desde os anos 30, 40 e 50.

Na década de 1940, é utilizado, pela primeira vez, formalmente, o termo pós-graduação no Artigo 71 do EUB (criado na década de 30). Esse processo ainda está se constituindo e, na década de 50, em que a graduação se encontra no último estágio de escolarização no país, começam a ser assinados acordos entre Estados Unidos e Brasil que dão origem a uma série de convênios entre escolas e universidades desses dois países para intercâmbio entre alunos e pesquisadores. Santos (2002, p. 480) registra

Em 1952, foi firmado um primeiro acordo entre Estados Unidos e Brasil que implicava uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras. Por meio desses convênios saíram vários brasileiros para estudos na América do Norte e de lá vieram vários pesquisadores e professores para atuar em cursos de pós-graduação, como em 1962, na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

Ainda, para corroborar a temática, Cunha (*apud* LOPES et al., 2000, p. 184) adita que “[...] foi indispensável intercâmbio com as instituições universitárias da Europa e dos EUA, mediante a estada nelas de brasileiros em programas de doutoramento e estágios, assim como a vinda de professores visitantes”.

Em razão dessa modernização da intelectualidade orgânica da elite que tenta reproduzir, no Brasil, traços de países desenvolvidos, sobretudo dos EUA, o país subdesenvolvido torna-se superficialmente parecido com o país adiantado. A universidade modernizada, pois, espelha a (re) produção da ciência internacional, a ser ensinada com características veleidosas e automatistas (SANTOS, 2003).

Ainda nos anos 60, dada a necessidade de se gerar condições a partir da realidade embrionária, são criados vários centros de excelência, com pessoal dedicado à pesquisa: na Universidade do Brasil, uma iniciativa na área de Ciências Físicas e Biológicas, por via de contrato firmado com a Fundação Ford, e, na de Engenharia, pela criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em En-

genharia (COPPE), ambas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); implantação de mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, em Minas Gerais, no ITA e na UnB (SANTOS, 2002).

A história da pós-graduação no Brasil tem como um dos seus marcos institucionais o Parecer 977/65 que conceitua e normatiza os cursos de pós-graduação no Brasil, define seus objetivos, entre eles, preparo de cientistas, formação de um corpo docente apto e competente para o ensino superior, treinamento e qualificação profissional de outros quadros técnicos imprescindíveis ao desenvolvimento nacional, em funcionamento nas universidades para atender a necessária realização de seus fins essenciais (CURY, 2005).

Nota-se de forma explícita, a presença do Estado interventor, planejador e promotor nos primeiros passos de institucionalização da pós-graduação no Brasil. Vale observar que o legado da CAPES e do CNPq, instituições criadas nos anos 50, muito contribuem para a consolidação da pós-graduação universitária brasileira.

O Parecer 977 precisa a natureza conceitual da pós-graduação: o curso *lato sensu* pode ser eventual, fica à mercê das instituições nem sempre universitárias, destinada a treinamento, especialização, formação de atitudes e habilidades de um ramo profissional específico, sem abranger a totalidade do saber em que se insere a especialidade, pertence ao domínio do aperfeiçoamento por visar ao aprimoramento ou ao aprofundamento (especialização) da formação básica obtida na graduação. Seu fim é dar ampla fundamentação à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão, via de regra, com sentido eminentemente prático-profissional (CURY, 2005).

O programa *stricto sensu* confere grau acadêmico como atestado de alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica *scholarship*, prerrogativa apenas de complexos universitários. Em resumo, representa o ciclo de cursos regulares em seqüência à graduação, organizados sistematicamente, com o objetivo de desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de título de mestre ou de doutor.

Em relação à pós-graduação, investimentos significativos são aplicados nessa atividade por serem consideradas fatores importantes ao desenvolvimento econômico, a ciência e a tecnologia (GERMANO 1994).

Na área das Ciências Humanas, apesar de o Estado exercer severo controle político-ideológico-educacional, em alguns programas, é possível um relativo exercício da crítica social e política. São acenos de possíveis e novas modificações.

O mestrado e o doutorado não estão caracterizados como exigência hierarquizada, embora, ao longo dos dias, tenham sido compostos como tal, conforme consta no V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): “com o tempo, porém, a pós-graduação foi perdendo a flexibilidade inicial, seja por uma leitura rígida do sistema de avaliação, seja pelas características das instituições de ensino superior, constituindo-se hoje em um modelo marcadamente seqüencial (mestrado/doutorado)” (BRASIL, 2004, p.43).

O sistema de pós-graduação implantado no território nacional resulta da fusão dos modelos americano e europeu. O mestrado, como etapa inicial, tem o dever de efetivar a inserção do aluno na condição de pesquisador, com a realização de um trabalho próprio, investigativo, consubstanciado na dissertação. Já o doutorado deve ter a função de consolidar a pesquisa, com autonomia intelectual e originalidade, requisitos básicos para a etapa final do processo de formação do pesquisador (SAVIANI, 2002).

É, pois, premente ressaltar a necessidade de preservar, aprofundar e fortalecer a experiência acumulada na pós-graduação brasileira, fruto da estrutura de organização do modelo norte-americano e da densidade teórica resultante da influência européia, particularmente da Europa continental, que culmina em paradigma novo, forte, superior, merecedor de incentivos que o levem a oferecer o que há de melhor aos que atuam desinteressada e persistentemente na pesquisa, mola propulsora do progresso (SAVIANI, 2002).

A instauração imediata de uma sistemática de pós-graduação resume-se em formar docentes capacitados para fazer frente à expansão quantitativa do ensino superior, simultaneamente, elevando a qualidade deles, em estimular o desenvolvimento da pesquisa, preparando adequadamente os pesquisadores e em assegurar o alto treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores face às necessidades do avançamento nacional em todos os setores.

Ainda, resultante de determinações externas e do pensamento militar, a concepção da educação como fator de desenvolvimento pontifica como idéia básica necessária à expansão e racionalização da universidade estabelecendo, também, relação direta entre educação e mercado; o nível de formação pós-graduação também

está diretamente vinculado ao binômio segurança e desenvolvimento que envolve o incremento das atividades científicas e tecnológicas para justificar a associação do domínio do conhecimento científico ao crescimento econômico.

A modernização ocorre, nesse tempo, dentro dos quadros da dependência, ou seja, uma relação econômica assimétrica entre os chamados países centrais e os periféricos. Nesse quadro, o objetivo maior das nações desenvolvidas é ser produtora e comercializadora de tecnologia para os países periféricos limitando-os, significativamente, em seus esforços de autonomia tecnológica. Santos (2003, p.629) confirma

Foi neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vincula-se à outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de 'parceria subordinada'. Tal dependência, contudo, é extremamente nociva mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de *know-how* estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores.

O incentivo à pós-graduação nas duas décadas que se seguem ao golpe militar de 1964, tem, na avaliação deste autor, efeito multiplicador de docentes-pesquisadores mais experientes (SANTOS,2003).

Os programas de pós-graduação tornam-se o verdadeiro motor da reforma da universidade brasileira. Cunha (*apud* LOPES et al., 2000, p.184) consigna que eles são “[...] uma espécie de enclave moderno nas universidades arcaicas (se antigas) ou inexperientes em termos acadêmicos (se modernas)”.

Assim, a pós-graduação se constitui, apesar de bastante desigual, em mudança qualitativa não só nas universidades federais como também nas estaduais e privadas.

A política de pós-graduação traduziu-se em realizações e demonstrações porque ela se impôs como uma ação deliberada do Estado em vista de sua implementação. Muito pouco pode ser atribuído a iniciativas pontuais de um ou outro organismo da sociedade civil ou a iniciativas endógenas das instituições particulares de ensino. Tanto é verdade que, além de uma estratégia vinculada ao desenvolvimento tecnológico autônomo, as políticas de pós-graduação estiveram sempre ligadas aos órgãos decisórios da área federal (CURY, 2005, p.18).

A pós-graduação, nesse caso, associa o progresso ao respaldo de referências internacionais de conhecimento e o Estado que se vai impondo como garantidor de um desenvolvimento científico, visto como importante para a busca de uma autonomia nacional.

A partir dos anos 90, a história mostra que, a falência dos antigos paradigmas da avaliação denuncia, tanto para o organismo de fomento quanto para a comunidade acadêmica, a urgência de se criar um novo modelo avaliativo.

Elementar é a admissão da impossibilidade de se avaliar a pós-graduação nos tempos finais do século XX nos mesmos moldes da década de 70: o desmembramento das grandes áreas, a ampliação das comissões de avaliação, a reestruturação do Conselho Técnico-Científico (CTC), a definição do perfil dos cursos, dentre outros, são ajustes que não bastam ainda que, ao longo da experiência, tenham sido considerados o aperfeiçoamento e a modernização da sistemática mediante procedimentos informatizados.

A CAPES, desse modo, formula um novo paradigma da avaliação apoiado, com prioridade, na produção científica. O foco se desloca da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Identifica-se, mais uma vez, o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação.

Evidenciam-se alguns indicadores da nova concepção: introdução da idéia de Programa e não mais de curso de mestrado e doutorado, isoladamente avaliados; dedicação de especial atenção às Linhas de Pesquisa, sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; o papel de definição reservado às Linhas e não mais às preferências docentes; os percursos curriculares não mais organizados a partir das disciplinas, mas da pesquisa; a realização dos seminários de pesquisa e de dissertação; a definição dos orientadores, já no início do curso; objetos de investigação como determinantes do percurso curriculares, agora flexibilizados; compressão do tempo de conclusão, sobretudo do mestrado (KUENZER; MORAES, 2005).

Embora seja positiva a centralidade da pesquisa na pós-graduação, dentre os aspectos negativos, essas autoras salientam dois pontos principais: primeiro, a exacerbação quantitativista. O processo avaliativo provoca desconforto na área acadêmica, embora seja consensual a importância da avaliação procedida pela CAPES.

Um acentuado índice de evasão de alunos e um elevado tempo médio de titulação, embora fatais quando da distribuição de bolsas a programas que não têm a-

cesso a outros modos de financiamento, pouco contam na avaliação deles. O item discriminatório real é a produção científica e a qualidade dos veículos de divulgação. Por outro lado, a maioria dos organismos financeiros de pesquisa considera como primeiro indicador o conceito do programa no momento de definir seu financiamento.

Ora, docentes de programas com baixo conceito, trabalham para que seus orientandos se titulem o mais rápido possível a fim de que as bolsas concedidas por essa Coordenação sejam mantidas, mas publicam menos, tornando assim seus programas menos competitivos na disputa pelos financiamentos. Em contrapartida, docentes de programas com altos conceitos dedicam mais tempo à produção científica, garantia de manutenção desse índice e de financiamento já que os órgãos definem como fundamental o conceito na distribuição de verbas (HORTA; MORAES, 2005).

O impasse da produtividade acadêmica é, pois, um entre muitos dados que dificultam a caminhada da pós-graduação brasileira. É bem verdade que não há desconsideração quanto aos aspectos qualitativos do material avaliado, com ênfase na produção intelectual docente e discente porque os indicadores quantitativos, isoladamente de outros fatores, não são suficientes para a classificação dos programas.

Contudo, há que se levar em conta que a reestruturação ocorrida nessa década marca as políticas federais vigentes, centralizadas na avaliação executada pela CAPES, instituição que determina as regras do jogo do paradigma de ciência ideal. Moraes (2002, p.209) complementa que é “um modelo que até admite a diversidade, mas em sua monopólica apreensão, homogeneiza o desigual”.

A qualidade da produção dificilmente pode ser mensurada e, apesar da geração de um verdadeiro surto produtivista (segundo ponto) em que o que vale é publicar, “a classificação dos veículos de divulgação segundo sua qualidade e abrangência, por meio dos Qualis para periódicos, é uma das formas encontradas pela CAPES para qualificar a produção” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 6).

Logo, consideram-se prioritários os aspectos qualitativos do material avaliado, focado na produção intelectual docente e na coerência e consistência de articulação entre as atividades de pesquisa e as dissertações.

A valorização dos aspectos qualitativos não acontece em detrimento dos patamares indispensáveis à quantificação dos dados. Estes contribuem para a objetividade do julgamento qualitativo sem serem considerados, exclusivamente, fator suficiente para a avaliação de um programa.

Horta e Moraes (2005) ensinam que também a pós-graduação adquire incomparável notoriedade no sistema de ensino superior brasileiro pelo grande crescimento nos anos 90, e a CAPES, com o apoio da UNESCO, patrocina ampla pesquisa com o objetivo de fornecer subsídios ao aperfeiçoamento dos programas pós-graduados e às políticas do setor que se fazem acompanhar de um quadro legal com processo de autorização e credenciamento comandado por agências federais, um sistema de financiamento nem sempre estável, mas permanente e uma composição de bolsas, fiscalizados por minuciosa avaliação dos programas, seguindo com especial, rigorosa e detalhada atenção seu andamento.

Esse é, portanto, o grande desafio da pós-graduação na atualidade: “a de ser, prioritariamente, *locus* de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores” (HORTA; MORAES, 2005, p. 95).

A partir de procedimentos bem definidos, constrói-se a estrutura acadêmica da pós-graduação. Agrega-se o ensino superior à pesquisa, estabelece-se número limitado de disciplinas obrigatórias e optativas, articuladas com as respectivas Linhas de Pesquisa dos programas.

Ao mesmo tempo, cria-se eficiente sistema de orientação de dissertações e teses. O resultado do funcionamento dessa organização tem concedido vigoroso crescimento da produção científica que, em várias áreas do conhecimento, tem proporcionado a renovação dos campos específicos do saber e colaborado para a introdução de novos temas para investigação. Além do mais, a pós-graduação aproxima a vida acadêmica nacional a distintos centros da produção científica estrangeira (MARTINS, 2000).

Ainda, pós-graduação, pesquisa, ensino superior e comunidade acadêmica estão fortemente interligados: a pós-graduação brasileira consiste no segmento de maior sucesso do sistema de ensino do país.

Para a expansão da pós, são delineados rumos definidos por meio dos PNPG. Em 1974, a pós-graduação brasileira apresenta índice baixo de conclusão, e, em 1975, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), referente ao período até 1979, estabelece a garantia de financiamento estável sem prescindir de planejamento estatal, a elevação dos padrões de desempenho e um plano de expansão, com a participação dos seguintes órgãos: Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), Conselho Federal de Educação (CFE), Departamento de Assuntos Universitários

(DAU), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (CURY, 2005).

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG), entre 1982 e 1985, segue as orientações do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Muito criticado quanto à restrição conceitual de ciência ao canalizá-la quase com exclusividade às áreas de ciências básicas, aborda a complexa relação entre a ciência produzida nos países centrais e nos periféricos que, pela dependência de capitais e tecnologias internacionais, não absorve os resultados de pesquisas produzidas pelo sistema nem a capacidade profissional de alto nível; por isso, contempla a adequação dos programas às necessidades do país, vinculando ensino e pesquisa com tecnologia e setor produtivo. Ao contrário do Plano anterior, expansionista, este tem como alvo a qualidade do ensino superior, implantando-se, pois, avaliação. A presença de comissões de consultores científicos faz que a CAPES assuma importante papel na condução da política de pós.

O III PNPG (1986-1989) produzido na Nova República objetiva consolidar e melhorar o desempenho dos programas de pós, institucionalizar a pesquisa e integrar a pós-graduação no sistema nacional de ciência e tecnologia.

O IV PNPG não ocorre formalmente, a despeito dos esforços para sua elaboração, por causa de uma série de discussões e desinteresses políticos que acabam por criar uma situação *sui generis* em relação às diretrizes da pós para os tempos vindouros. Atualmente, vivencia-se o V Plano Nacional de Pós-Graduação, período 2005-2010.

Em suma, os PNPGs existem com o intuito de se avaliar o que já foi realizado, definir novas metas, eleger prioridades, estabelecer coordenadas para formular e reformular a política nacional sobre os programas de pós-graduação. E nesse processo, mobilizam-se as agências de fomento, os fóruns regionais e nacionais dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e da comunidade acadêmica para (re) discutir o aperfeiçoamento do sistema, as necessidades e desafios da política a ser implementada.

Com a sucessão desses Planos, esse nível do ensino superior tem padecido, ao longo das décadas, menos do que a graduação em termos de recuo do Estado no financiamento da Educação. A pós torna-se o teto da escolarização nacional, assumindo o *status* antes conferido ao diploma da faculdade.

Há também investimentos sistemáticos por parte de órgãos de fomento nacionais e internacionais. A pós-graduação resulta, portanto, de políticas bem conduzidas pelo poder central que, por sua vez, orienta o modelo econômico. Martins (2000, p.55) sustenta que

No âmbito das políticas no Brasil, a pós-graduação se apresenta como um dos setores em que o planejamento de médio e de longo prazo tem desempenhado um papel significativo. Essa formação é uma obra conjunta da comunidade acadêmica nacional e da participação decisiva das agências de fomento nacionais. Um dos êxitos desse sistema deve-se à montagem de um eficiente método de credenciamento, no qual se analisa não apenas a pertinência da abertura dos cursos, mas suas condições acadêmicas de funcionamento, e, além disso, implantou-se um sistema periódico de avaliação daqueles em funcionamento, procurando detectar e sanar suas possíveis falhas.

Para reforçar, a partir de meados de 90, as políticas públicas de educação superior, no Brasil, têm sido caracterizadas, entre outros aspectos já abordados, por forte ênfase na avaliação. Tais encaminhamentos, longe de se constituírem consenso, se travam numa atmosfera de grande debate e se explicitam no plano da prática como um mecanismo complexo e contraditório. O embate em torno do qualitativo em detrimento do quantitativo é uma das discussões centrais que envolvem a matéria desde sua implantação.

Nesse panorama, aos programas de pós-graduação cabe o debate, mas pouco espaço de negociação, com os órgãos centrais, sobre a liberação de verbas, sob a forma de bolsas, em suas diversas modalidades, o acesso aos programas de financiamento de formação continuada docente, submissão periódica da CAPES, atendimento a preenchimento de cadastro de professor via *curriculo lattes*/ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), enfim, dificuldades diretamente vinculadas ao desempenho dos programas, embora a comunidade científica, com sua presença no CTC, nos comitês de área e programas de pós-graduação, tenha vez, voz e canais de comunicação com a CAPES para sugerir e solicitar (KUNZNER; MORAES, 2005).

Premente é, pois, dar ênfase à preservação, aprofundamento e fortalecimento da experiência acumulada nessas pouco mais de quatro décadas vividas de pós-graduação brasileira que é avaliada, regularmente, conforme já enfatizado, por um sistema *peer review* pela CAPES, cujo acompanhamento singular permite constantes reflexões e tomada de decisões para obtenção de altos conceitos, comprobató-

rios de boa qualidade, processo conflituoso, não consensual, mas em permanente construção.

Assim, espera-se que as escolas de ensino superior e seus programas de pós-graduação devam aproximar a produção do conhecimento das necessidades da coletividade, propondo soluções aos embaraços e carências por meio de pesquisa aplicada.

Todos os problemas educacionais, culturais, econômicos, sociais, ambientais e de outras naturezas que envolvam a comunidade devem fazer parte da temática denominada na proposição e desenvolvimento de uma universidade, uma vez que toda sua produção intelectual deve interessar as pessoas no entorno social de que são partes integrantes e, de resto, a mantém (MENEZES, 2000).

Por isso mesmo, ainda, há uma expectativa em relação aos programas de pós-graduação, e em especial ao Mestrado em Educação, ao seu engajamento em pesquisas que possam derivar, resultar, implementar, questionar, criticar, elaborar e subsidiar políticas educacionais, métodos pedagógicos, posturas profissionais, valores éticos que visem à formação do cidadão crítico preparado para participar efetivamente da sociedade, capaz de agir em prol dos interesses do grupo e do bem-estar comum.

O que torna a universidade excepcional não é a capacidade de apenas fornecer, expor ou divulgar a produção de trabalhos científicos, mas o fato de instrumentalizar o conhecimento como fator de integração, de benefícios e de melhoramentos sociais (MARCOVITCH, 1998). Esta é uma das grandes provocações da pós-graduação.

O *up grade* que outrora gozou de grandes somas de recursos públicos, atualmente sofre com severos cortes orçamentários e conseqüentes dificuldades financeiras, pois há falta de recursos, justificada pela fraqueza da economia brasileira. O erário federal alega não ter condições de arcar com todas as despesas. Está implantado, portanto, um dilema: simultaneamente à necessidade de expansão do sistema educacional, depara-se com grande obstáculo de cunho material: a falta de recursos. Segundo Castro (2002), isso não é considerado como causa impeditiva de que o Brasil participe, embora de forma acanhada – que não tem o condão de arrefecer

as expectativas de um breve crescimento - com aproximadamente, com 2% da publicação científica mundial.¹

Afinal, embora as políticas neoliberais com sua crença na instabilidade do mercado e no mercado continuem conduzindo os rumos educacionais em nosso país, os esforços da análise sobre o tema pretendem se reforçar junto aos que acreditam que a produção do conhecimento científico, na academia, deve e pode colaborar, significativamente com a melhoria da qualidade de ensino e, por via reflexa, em melhores condições de vida da população.

A pós-graduação deve estar atenta para não se deixar levar de forma acentuada pela onda neoliberal, orientada apenas pela lógica de mercado e demandas do setor produtivo, mas, sobretudo, se manter no caminho de fornecer contribuições a toda sociedade sem restrições condicionantes que beneficiem apenas alguns. Sua missão intelectual, científica e social deve ajudar no fortalecimento do pressuposto da necessidade real de mudanças e renovação da educação e constituir, sempre, novos paradigmas de ação, em busca do aperfeiçoamento acadêmico.

Apresentada a caracterização da Pós-Graduação e sua importância quanto às contribuições à sociedade, passa-se ao capítulo que trata da evolução da oferta dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no Estado do Paraná e em Londrina.

2.1 A Evolução da Oferta dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil

Em 1965, tem início o primeiro programa de pós-graduação em Educação no Brasil, em nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, em 1969, na de São Paulo (SAVIANI, 2002). Está desencadeada a fase capitular em que as universidades se servem de doutores formados no exterior ou pelo pro-

1. A produção científica da América Latina quase triplicou em um pouco mais de uma década: a publicação de artigos em periódicos especializados cresceu 5.600 em 1988 para 16.300 em 2001. O Brasil é a nação latino-americana com o maior número de trabalhos publicados em 2001 e também a que mostrou o maior crescimento – o país foi responsável por 44,1% da geração de artigos de ciência e engenharia, com relação a outros países da América Latina; o México foi responsável por 19,6% e a Argentina por 17,9%. (Folha de São Paulo – Folha Ciência, p. A14. São Paulo, terça-feira, 26 de outubro de 2004, s.a.).

cesso de doutorado, processo previsto em seus Estatutos e Regimentos, de mestres também concluintes fora do país e, em seguida, de alunos titulados, pioneiros dos mestrados que vão sendo instalados em território nacional.

É um começo que nasce quase do nada, com carência de infra-estrutura, de biblioteca adequada, de pessoal administrativo de apoio que, dadas as contingências, atua com acúmulo de funções. Gradativamente, as defasagens vão sendo superadas, e, paulatinamente, o apoio financeiro e o acompanhamento de órgãos governamentais desempenham importante papel funcional rumo à consolidação.

No início da década de 70, surge a criação e a implementação na Faculdade Interamericana de Educação (FIE), de um dos primeiros Mestrados em Educação no interior do Brasil, dentro do Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, desenvolvido a partir de um convênio entre o governo brasileiro e a Organização dos Estados Americanos (OEA) com o fim de aperfeiçoamento do pessoal docente para o ensino médio na América Latina e a formação de técnicos em educação e administradores escolares em nível de pós-graduação. A FIE, instalada no Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, dá origem ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (GUTERRES; RAYS, 2005).

Não obstante a total dependência do projeto multinacional à política de pós-graduação da OEA, inspirada, de um modo geral, na concepção do mundo liberal-capitalista do bloco ocidental, influencia na concepção ideológica definidora das diretrizes pedagógicas do curso, tendo sido importante essa iniciativa à época da constituição da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil.

No auge da fase de implantação, criam-se programas na Universidade de São Paulo (USP) – 1971, na Universidade Federal Fluminense (UFF) -1971, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - 1972, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – 1972, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) - 1972, na Universidade de Brasília (UnB), na Federal do Paraná (UFPR), e, na Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) em 1974, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - 1975, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - 1976, em 1977 na Federal do Ceará (UFC) e na da Paraíba (UFPB). Em 1978, na Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dentre outros (SAVIANI, 2002).

Conjuntamente à expansão dos programas de Pós-Graduação (PG), há um esforço institucional em criar programas de apoio para acelerar a qualificação dos docentes. Em 1976, é implantado pela CAPES o Plano Institucional de Capacitação de Docentes – PICD – que, por meio de bolsas de estudos, libera professores universitários com salário integral para cursar mestrado e /ou doutorado nos principais centros de pós-graduação em funcionamento.

Essa iniciativa é duplamente importante por fornecer, regularmente, considerável núcleo de alunos com favoráveis condições para freqüentar esses programas e se constituir em mecanismo de formação de quadros de professores-pesquisadores que vão concretizar a instalação de novos estudos pós-graduados nas instituições a que estavam vinculados por força de contrato.

No período de 1979 a 1984, há redução significativa no ritmo de abertura de novos programas. O registro é da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – 1981. A retomada de sua expansão acontece em 1984, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Rio Claro, e posteriormente para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outros.

Em 1986: implantação na Pontifícia Universidade Católica (PUC)/Petrópolis, Universidade Federal de Goiás (UFGO) e na Universidade de Ribeirão Preto.

A partir de 1990, há uma rica expansão de novos mestrados em Educação credenciados pela CAPES nas diferentes regiões geográficas do país. Na região Sul, é possível destacar no Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - 1994, na Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, 1994, PUC (1976), Universidade Federal de Passo Fundo (UFPF) -1997, na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) -1997, na Universidade Luterana do Brasil/Canoas (ULBRA) em 2004. Em Santa Catarina: na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) -1997. No Paraná: na Universidade Estadual de Maringá (UEM) – 1990, na Estadual de Londrina (UEL) – 1994; PUC de Curitiba, Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – 1994, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – 1999 (SAVIANI, 2002).

É indispensável destacar a velocidade inicial de implantação e, a seguir, de consolidação dos programas *stricto sensu*. Atualmente, eles atravessam desaceleração significativa, sem perder de vista que a pós-graduação tem futuro assegurado porque o fortalecimento do conhecimento, sua reciclagem freqüente e desenvolvimento integram um processo contínuo e inesgotável.

Quando se pensa ter encontrado as grandes respostas, surgem outras perguntas (BIANCHETTI, 2005) que exigem busca, procura, resgate, complementação, criação tendo em vista que a qualidade em termos de impacto social e científico dos produtos na melhora de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e, assim por diante, devem ser perseguidos pelos que se dedicam à pesquisa.

2.2 O Programa *Stricto Sensu* em Educação no Paraná

O sistema de ensino superior no Paraná é formado por universidades controladas, tanto legal quanto financeiramente, pelo poder público (federal e estadual), particulares, confessionais ou não. Elas são constituídas fundamentalmente por um conjunto de Faculdades, que compreende diversas áreas do conhecimento. Este é um dos Estados menos privilegiado pelo Governo Federal em termos de instituições de ensino superior públicas. Mantém apenas duas universidades federais: UFPR e Universidade Tecnológica Federal do Paraná .

Até o início da década de 1960, apenas a Universidade Federal do Paraná impera em território paranaense. A seguir, implanta-se a Pontifícia Universidade Católica, em Curitiba. Mas desde a década anterior, o interior do Estado pleiteia sua universidade.

Isso se dá no segundo quinquênio de 1960, em uma conjuntura nacional que já havia levado à Reforma Universitária de 1968 com a criação das três primeiras universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Maringá (UEM) - 1970. Em 1987, é instituída a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com sede em Cascavel, e, em 1990 é criada a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), localizada em Guarapuava.

O sistema universitário paranaense reflete o contexto das universidades brasileiras por estar submetido à legislação federal, estadual e conseqüente controle econômico-financeiro-administrativo governamental. A maioria dos estudos, discussões e debates gira em torno das expectativas que a sociedade (professores, alunos, pais de alunos, ex-alunos, empresários, governo, organizações não-

governamentais, sindicatos, comunidades locais e regionais, níveis de educação básica) apresenta em relação à instituição universitária.

Comparar realidades, identificar pontos comuns, compartilhar experiências, potencializar valores e culturas afins são indicativos de possibilidades existentes que podem ser construídas no contexto universitário paranaense.

Para tanto, fundamental é valer-se de experiências vencedoras em todo o território nacional e, em especial, criar regras e condições para o nascer de um ordenamento próprio e específico, voltado para as necessidades micro-regionais, levando em conta a peculiaridade de cada situação bem como as características básicas de cada instituição.

O primeiro Curso de Mestrado em Educação do Paraná, na UFPR, com concentração nas Áreas de Planejamento Educacional e de Metodologia de Ensino, é criado em 1974, instalado em 1975 e credenciado pelo Parecer publicado na Revista Documenta, número 204, novembro de 1977, (UFPR, 2006).

Além dos incentivos advindos da política nacional e local para a pós-graduação, maiores investimentos nela são aplicados como os financiamentos da CAPES e do CNPq, sempre procurando obedecer a cada nova política de avaliação de critérios e mudança na rotina de trabalho acionadas por esses dois órgãos, periodicamente.

O momento atual é assim profícuo para a UFPR não somente pela ampliação e consolidação da pós-graduação que se torna verdadeiro esteio da pesquisa na instituição, mas também por remodelações estruturais que lhe dão maiores oportunidades de expansão a fim de cada vez mais reforçar o compromisso e a função social da universidade. O programa sofre várias reformulações denominando-se atualmente Programa de Pós-Graduação em Educação, Áreas: Educação, Cultura e Tecnologia; Área Temática Cultura e Processo de Ensino/Aprendizagem; Área Temática História da Educação; Área Temática Educação e Trabalho.

Dentre as universidades que formam o sistema público estadual, a UEM, implanta seu o Mestrado em Educação, em 1990, o primeiro no interior do Estado, com a Área de Concentração: Fundamentos da Educação; a princípio, em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UEM, 2007).

Com a organização da estrutura de funcionamento, contribuição para a formação de novos pesquisadores, reconfirmações administrativas, políticas internas de qualificação de professores atuantes no Programa, ampliam-se as Linhas de

Pesquisa e o número de vagas para o ingresso. Com o funcionamento do Mestrado em Educação, a UEM garante local de destaque na política educacional regional e estadual do Paraná.

Os professores credenciados no Programa desenvolvem projetos de pesquisas cujos resultados são divulgados nacionalmente como livros, capítulos de livros, artigos de revistas e trabalhos completos em anais de eventos de impacto na área de educação, consolidando uma produção altamente qualificada. [...] dados revelam que 66% dos mestres trabalham em instituições públicas do Estado do Paraná, dos quais 51% estão diretamente ligados ao ensino superior, seja em universidades estaduais ou em faculdades isoladas. Os esforços despendidos por este Programa foram sempre no sentido de ofertar o maior número possível de vagas para efetivar seu compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, especialmente no Estado do Paraná. (UEM, 2007).

Na UEM, são ofertadas as Áreas Aprendizagem e Ação Docente/Educação Escolar, Fundamentos da Educação/ História da Educação.

A UNIOESTE é a única instituição estadual de ensino superior das regiões oeste e sudoeste do Paraná, caracteriza-se *multicampi* e o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, recomendado pela CAPES em julho de 2006, objetiva a formação de profissionais qualificados para a pesquisa e para a docência no campo da Educação, capazes de produzir conhecimentos teórico-práticos sobre o fenômeno educativo em suas relações com a Sociedade e o Estado. Sua Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação, significa a criação da primeira chance concreta de qualificação profissional, de promoção da produção de estudos e pesquisas no campo da Educação cujo ponto comum é a compreensão da Educação de maneira indissociada de seus fundamentos e das relações sociais que lhe dão sustentação. A Linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado articula estudos e pesquisas voltados à compreensão das distintas dimensões teórico-práticas da Educação, a partir da análise dos fundamentos, funções e/ou ações do Estado e da sociedade civil nos diferentes campos das Políticas Sociais (UNIOESTE, 2007).

A UEPG oferta o curso de Mestrado Acadêmico em Educação reconhecido pelo MEC pela Portaria 2530, de 4 de setembro de 2002, Área de Concentração Educação que compreende tanto o espaço escolar quanto o não-escolar, contemplando investigações sobre, na e para a Educação. No espaço escolar, as pesquisas tratam, dentre outros objetos de: interações escolares; processos de desenvolvimen-

to e aprendizagem; aspectos metodológicos, didáticos e curriculares do processo ensino-aprendizagem; organização do trabalho pedagógico; desenvolvimento docente; tendências históricas e políticas da prática educativa; diretrizes de políticas públicas e educacionais; demandas e potencialidades das novas tecnologias informativas. Os trabalhos referentes aos ambientes não-escolares investigam práticas educativas em espaços sociais alternativos que ofertam tipos selecionados de saberes e práticas.

As Linhas de Pesquisa do Programa: Ensino e Aprendizagem, História e Políticas Educacionais são articuladas tendo em vista a *práxis* dos educadores, permitindo abordar a pesquisa e a formação dos pesquisadores em educação pela criticidade, análise e dinamicidade como ação transformadora. Assim sendo, todos os educadores e não só os que atuam no espaço escolar formal, são vistos como atores sociais em um contexto social. Embora o Programa considere a Educação, em seu sentido *lato*, como *práxis* social e aberta a outros agentes e espaços educativos, efetua um recorte que privilegia a investigação em torno do ensino formal em seus diferentes níveis. Visa, permanentemente, à formação de educadores e de pesquisadores capazes de apreender os elementos constitutivos da ação educativa: a) dimensões política, econômica, histórica e cultural; b) a dinâmica social nas expressões mais próximas ao contexto escolar.

Campo de confluência que define a identidade do Programa, a formação dos educadores realiza a interface entre as Linhas de Pesquisa, priorizando em investigações, as modalidades de formação, os processos e dimensões do desenvolvimento profissional e a inserção das tecnologias contemporâneas de informação e comunicação nas atividades docentes (UEPG, 2007).

A UNICENTRO, no momento, não oferta o programa *stricto sensu* Mestrado em Educação.

2.3 O Programa *Stricto Sensu* em Educação em Londrina

A UEL é criada pelo Decreto Estadual 18.110, de 28 de janeiro de 1970, com sede e foro na cidade de Londrina (PR) e reconhecida oficialmente pelo Decreto Federal 69.324, de 07 de outubro de 1971, ano em que passa a funcionar como Fun-

dação de Direito Público. Em dezembro de 1992, a UEL tem seu *status* jurídico alterado para a condição de Autarquia, ligada às Secretarias competentes (Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Administração) do Governo do Estado do Paraná.

Esta Universidade está historicamente enraizada no processo evolutivo sócio-cultural-regional, correspondendo às exigências sociais e à ação integrada e coordenada do Estado. É resultado do grau de desenvolvimento da sociedade local em seu conjunto e síntese de múltiplas determinações de ordem histórica, humanística, sociológica, política, econômica, técnica e cultural. Essa liderança no âmbito estadual é obtida graças aos esforços de toda a comunidade universitária, aliados ao apoio recebido da comunidade loco-regional.

A pós-graduação surge na UEL na década de 70 aliada à pesquisa e ao retorno dos docentes que se encontram em capacitação em outros centros de formação. O *stricto sensu* tem início em 1973, com a criação do Mestrado em Matemática; após, seguem-se tantos outros.

Pela Resolução 362/76, de 30 de outubro de 1976, é criada a Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação (CPG) cuja finalidade é dotar a universidade de estrutura organizacional voltada à pesquisa e à pós-graduação, dada a importância de ambas para a formação de recursos humanos, a geração de conhecimento, ciência e tecnologia. Esta Coordenadoria, pelo Ato Executivo 10/2004, de 22 de janeiro de 2004, passa a denominar-se Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG).

A UEL mantém, atualmente, Programas de doutorado e 19 cursos de mestrado em várias áreas do conhecimento e, em Educação, *stricto sensu*, Área de Concentração Educação Escolar, a pós-graduação entra em funcionamento na UEL em 1993, criada pela Resolução 2.333/93 da Universidade Estadual de Londrina.

Atendendo às exigências constantes na primeira avaliação efetuada pelo Grupo de Trabalho Científico (GTC) da CAPES, procede-se a reformulações da proposta, remetendo-a para reavaliação, em 1994.

Em decorrência da reapresentação da proposta em 1994 e com base nos resultados, o GTC constata que ainda persistem algumas dificuldades estruturais que demandam atenção e propõe-se como grande estrutura temática Formação do Educador para a Situação Escolar com 3 Linhas de Pesquisa: 1- Fundamentos Filosófico-Históricos, Comunicacionais e Sócio-Políticos na Educação; 2- Ensino e Avaliação; 3- Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Ainda sem autorização de fun-

cionamento do órgão responsável, mas em fase de organização e de estruturação, o Programa conta com 8 docentes.

Em 1996, reapresenta-se o projeto, demonstrando uma evolução qualitativa e um avanço na superação dos problemas detectados, constando 3 Linhas: 1- Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação com 4 disciplinas; 2- Ensino com 5 disciplinas; 3- Psicologia do Escolar com 8 disciplinas. Em 1997, em consulta não oficial, à Presidência do GTC em Educação (CAPES) novas sugestões para o aperfeiçoamento e consolidação do Programa são apresentadas e, em 1998, executam-se as modificações apontadas.

Em 1998, propõem-se os eixos temáticos: 1- Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos; 2- Políticas e História da Educação, já implementados durante o ano de 1997, por meio de conteúdos das disciplinas obrigatórias e optativas, e dos diferentes projetos de pesquisa que reúnem professores e alunos de cada núcleo.

O Programa é credenciado pela CAPES em agosto de 1999 e são mantidas as Linhas de Pesquisa na Área de Concentração Educação Escolar.

Oficialmente credenciado, o Programa ratifica como seu objetivo geral capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional para a situação escolar, e elege como específicos os de proporcionar e instrumentalizar a produção de conhecimento a partir da reflexão e a análise crítica do papel do professor, visando à compreensão da escola e dos processos relacionados com ensino, aprendizagem e desenvolvimento humanos, além de subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de programas e ações institucionais à luz de conhecimentos científicos recentes (PULLIN; MIRANDA, 2004).

No preâmbulo de seu projeto inicial (UEL, 1999), todos os trabalhos acadêmicos devem estar centrados em Linhas de Pesquisa, campo mais especializado que delimita os objetos eleitos nos estudos e pesquisas, é o conjunto de temas mais ou menos homogêneos, que demarca diversas áreas de atuação ou campos de interesse. Em se tratando de atividades de pesquisa, deve haver articulação entre as temáticas das Linhas de Pesquisa do Programa, a estrutura curricular, os projetos de pesquisa e seus produtos. As Linhas também articulam entre si em convergência à Área de Concentração: Educação Escolar. Este fato é apresentado na justificativa do Relatório DATACAPES (UEL, 1999, p.3) a partir das seguintes considerações:

A Escola, nas últimas décadas do século atual, tem recebido críticas consideráveis, em função de sua inadequação às demandas sociais e pelo excessivo formalismo, exigindo mudanças radicais na formação de educadores que possam superar a 'crise' que essa instituição tem atravessado. Considerando as questões históricas, contextuais e funcionais que estão associadas a esse '*status quo*', atenta-se, hoje, para a necessidade de superação de seus problemas. A pesquisa, em todos os níveis, configura-se como o meio imprescindível para diagnosticar, com clareza, as dimensões que afetam a organização do trabalho pedagógico nessa agência educativa e o de propor medidas que melhorem a sua eficiência enquanto instituição formadora.

E continua:

[...] linhas de pesquisa convergentes para a investigação de problemas escolares, quer se refiram a problemas de ensino-aprendizagem e estratégias para se trabalhar com tais problemas, quer se trate da formação de profissionais para o ensino, atuação do professor, principalmente em nível superior, avaliação educacional e desenvolvimento humano – da criança (pré-escolar e escolar), de jovens e adultos.

Em 1999, primeiro ano de funcionamento após a sua recomendação, a partir de agosto, o Programa conta com 15 docentes e 5 Linhas a saber: Linha 1- Aprendizagem e Práticas Educativas na Escola; Linha 2 – Avaliação e Atuação Docente; Linha 3 – Cultura, História e Educação; Linha 4- Desenvolvimento Humano: Ambientes, Processos e Práticas de Intervenção; Linha 5 – Docência no Ensino Superior. As Linhas articulam-se entre si e convergem para o eixo temático do Programa: a investigação de problemas escolares que se refiram a ensino-aprendizagem e estratégias para se trabalhar com tais problemas, e que também trate da formação de profissionais para o ensino, atuação do professor, principalmente em nível de 3º grau (hoje, ensino superior), avaliação educacional, desenvolvimento humano da criança, de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Em 2000, mantêm-se as 5 Linhas de Pesquisa, 2 delas alteradas em suas propostas e 3 fortalecidas com novos componentes em virtude de redefinições conceituais e temáticas: Linha 1 – Avaliação e Atuação Docente; Linha 2 – História, Filosofia e Políticas Educacionais (antes, Cultura, História e Educação); Linha 3 – Docência do Ensino Superior; Linha 4 – (anteriormente, Desenvolvimento Humano: Ambientes, Processos e Práticas Educativas) Cultura, Desenvolvimento Humano e Escolarização; Linha 5 – (antes, Aprendizagem e Práticas Educativas Escolares)

Aprendizagem e Práticas Educativas na Escola (CAPES: AVALIAÇÃO: CADERNOS DE INDICADORES, 2007).

No ano de 2001, há 18 professores no Programa e não ocorre alteração nas Linhas de Pesquisa ofertadas.

Em 2002, o Programa conta com 18 professores e as seguintes Linhas de Pesquisa: Linha 1 – Avaliação e Atuação Docente. Linha 2 que passa a denominar-se Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação Brasileira; Linha 3 – Docência do Ensino Superior; Linha 4 cuja denominação muda para Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização; Linha 5: Aprendizagem e Práticas Educativas na Escola (BRASIL, 2007).

Em 2003, ocorre uma re-aglutinação nas Linhas, assim permanecendo: Linha 1 – Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações para o Ensino em Contextos Escolares; Linha 2 – Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação; Linha 3 – Docência e Avaliação. Nesse momento, reafirmam-se os Núcleos de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas no Ensino Superior; Núcleo de História e Filosofia da Educação; Núcleo de Avaliação Educacional; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Escolarização. Atuam, nesse ano, 15 docentes (BRASIL, 2007).

Em 2004, 23 professores pesquisadores integram uma das três Linhas de Pesquisa ofertadas: Linha 1 - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações para o Ensino em Contextos Escolares cujos trabalhos centram-se nos sujeitos da educação (conhecimento, linguagem e contextos), subsidiam estudos para o campo da formação docente, focalizam a aprendizagem e o desenvolvimento humano como produtos interativos culturais. Linha 2 - Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação em que é contemplada a pesquisa em suas dimensões históricas, filosóficas e políticas da educação para a compreensão dos fenômenos pedagógicos e das práticas educativas “indispensáveis a uma *práxis* pedagógica consciente e transformadora”. Linha 3 – Docência: Saberes e Práticas em que os participantes optam pela pesquisa sobre a docência, saberes e práticas e suas implicações pedagógicas, psicológicas e epistemológicas para uma educação comprometida, em todos os níveis e modalidades de ensino, com as necessidades do contexto escolar (BRASIL, 2007).

No ano de 2005, contando com 22 docentes em exercício, permanece a oferta das 3 Linhas vigentes no ano anterior.

Em 2006, 3 Linhas de Pesquisa são ofertadas: Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação que consiste na reflexão sistemática sobre educação a partir da Filosofia da Educação, da História da Educação e das Políticas Educacionais, focalizando os processos pedagógicos e a dinâmica escolar. A Linha 1 está organizada em três Núcleos. Núcleo 1: Filosofia e Educação que tem como objetivo desenvolver pesquisas que tratam das possíveis relações entre Filosofia e Educação e que ofereçam contribuições ao entendimento das propostas educacionais. Núcleo 2: História da Educação cujo objetivo é desenvolver pesquisas em História da Educação com ênfase em Educação Escolar. Núcleo 3: Políticas Educacionais que objetiva estudar as políticas públicas no contexto internacional e nacional e os efeitos destas sobre o desenvolvimento do sistema educacional e o conteúdo nos diferentes níveis. A Linha 2: Docência: Saberes e Práticas registra que as ações de seus participantes convergem para a produção do conhecimento da docência, considerando saberes e práticas nos aspectos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, tendo em vista uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar, nos diversos níveis e modalidades de ensino e está organizada em três Núcleos, a saber: Núcleo 1: Didática que tem como objetivo desenvolver atividades de ensino e pesquisa, focalizando os aspectos didático-pedagógicos da docência. Núcleo 2: Saberes Específicos que desenvolve atividades de ensino e de pesquisa articulando a docência com os conhecimentos específicos das áreas de referências abordadas pelo Núcleo. Núcleo 3: Motivação no Contexto Escolar que desenvolve ensino e pesquisa acerca da motivação no contexto escolar buscando compreender os processos psicológicos e as decorrentes orientações educacionais. Na Linha 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos, os participantes conduzem investigação acerca das condições que favoreçam os processos de ensino, aprendizagem e o desenvolvimento humano. A ênfase dos trabalhos está nos atos de ensinar e aprender, privilegiados no contexto de sala de aula e da escola, concebendo a aprendizagem e o desenvolvimento humanos produtos interativos culturais. Esta Linha constitui-se por dois Núcleos: Núcleo 1: Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: que realiza pesquisas descritivas e de intervenção em instituições escolares focalizando o aprendiz, os estilos de aprendizagem, as práticas pedagógicas, o currículo e a organização ambiental como co-determinantes da educação no desenvolvimento humano. Núcleo 2: Educação Especial: que objetiva realizar pesquisas descritivas e de intervenção em instituições escolares, focalizando o

educando com necessidades especiais, as práticas pedagógicas, o currículo e a organização ambiental como determinantes da educação escolar no desenvolvimento humano; e, realizar pesquisas visando a identificar as dificuldades e necessidades de professores de diferentes níveis de ensino para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais .

Todas as alterações, modificações e ajustes gradativos havidos, conforme condições concretas, procedem das políticas educacionais vigentes, da realidade conjuntural do Mestrado em Educação da UEL, dos resultados das avaliações efetuadas pela CAPES, com sugestões para que as Linhas de Pesquisa não fiquem circunscritas aos enunciados lingüístico delas, mas busquem refletir as possibilidades de outras ações integradoras, as quais são concretizadas na proposição e execução de projetos de pesquisa, produção intelectual e atividades integradas em disciplinas do Programa e em cursos de graduação (BRASIL, 2007), das exigências institucionais, das determinações dos orientadores bem como dos objetivos de propiciar e instrumentalizar a produção do conhecimento a partir da reflexão e análise crítica do papel dos professores, visando à compreensão da escola e dos processos relacionados com o ensino, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento humano.

Ainda, para subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de projetos e ações institucionais na escola, à luz de conhecimentos científicos recentes com o necessário estabelecimento de critérios orientadores na definição do que importa na criação do saber científico (UEL, 2005).

Essas mudanças são assim corroboradas por Oliveira (1999, p.12): "Para interpretação desses fatos, deve-se considerar que historicamente a produção científica sofreu a interferência de diversos fatores entre os quais se pode citar a capacidade de articulação com instâncias de poder que viabilizam ou não as atividades de pesquisa".

Pelo exposto, é fundamental enfatizar a necessidade de preservar, aprofundar e fortalecer a experiência acumulada na pós-graduação brasileira, modelo forte, merecedor de incentivos que a levem a oferecer o que há de melhor aos que atuam interessada e persistentemente na pesquisa.

Daí, a tentativa de caracterizar o ensino superior, historiar a pós-graduação em Educação, em especial, o Mestrado em Educação no Brasil, no Paraná e em Londrina, para, no capítulo seguinte, tratar dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam este estudo.

3 A PESQUISA, A CIÊNCIA E A METODOLOGIA

Depois de desenvolvido o contexto no qual se situa o tema central deste trabalho, neste espaço, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos embasadores da análise que tem como ponto de partida o balanço das dissertações produzidas e defendidas no período de 1995 a 2006, no Mestrado em Educação da UEL. Dalarosa (2000, p.101) assinala que

a pesquisa científica busca explicar as implicações econômicas, culturais, educacionais, as relações de trabalho, as diferentes possibilidades de produzir e não produzir, enfim, busca uma explicação sistemática, analítica e contextualizada que dê conta de esclarecer as leis, as causas que provocam um fenômeno [...].

Esta constatação é, de fato, fundamental, uma vez que a pesquisa sempre permite o resgate histórico dos fatos para ampliar horizontes voltados à consciência do papel que cada indivíduo deve desempenhar no meio em que vive. Exige, constantemente, do pesquisador uma retomada de percurso - e não raras vezes uma expressiva correção de rota – porque a história, por ser dinâmica, compõe-se de agentes transformadores, participantes contínuos do processo.

Demo (1995) adverte que é necessário desmistificar a pesquisa considerando-a atividade cotidiana. E na discussão e prática da pesquisa na universidade, ela vai estar de maneira articulada com o ensino, entre outros, para analisá-lo e aperfeiçoá-lo. É dessa forma que se apresenta a pesquisa: buscam-se, nas reflexões do pesquisador e nos materiais e recursos disponíveis, informações, explicações, esclarecimentos para o desencadeamento de seu trabalho.

É o momento de gestação durante o qual se recolhem dados, abre-se espaço para leituras e reflexões, avaliam-se vivências já experimentadas, fazendo-se novas leituras, observações, discussões, anotações e registros. A esse processo que conduz a uma educação mais substantiva sendo única como a arte, exclusiva como cada música, particular como cada tela, chama-se pesquisa: “[...] maravilhosa utopia de quem crê que a vida, como a educação, pode-se fazer como arte-construtora de um amanhã mais pleno, mais realizado, mais feliz” (FAZENDA, 1995, p.14). Ainda, Severino (2002, p. 70) afirma que

A ciência como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposições de fatos ou a uma coleção de dados. Esses precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se tiver articulado dados empíricos.

É por isso que a realização de pesquisa científica está implícita no investimento acadêmico: desenvolver pesquisa significa o entrelaçamento de teoria e empirismo, a comunhão de fatos e dados, o *tête-à-tête* entre sujeito e objeto, a fim de que seja caracterizado o ato de criação do conhecimento.

Dalarosa (2000, p.100) assim se posiciona “[...] é importante ressaltar que a atividade científica implica uma relação específica entre sujeito e objeto dos quais, mediada pela sua interação, surge a possibilidade da construção científica”.

Pode-se afirmar que a ciência é o resultado do processo de elaboração do conhecimento científico. E a metodologia trata das formas de se fazer ciência. Ela é o meio possibilitador de desenvolvimento da pesquisa, para a produção. Dalarosa (2000, p.102) enfatiza que “[...] a ciência constitui o fim, a pesquisa o processo para se chegar a este fim e a metodologia a organização racional de investigação, estudo, de actos variados e complexos com a finalidade de tornar o trabalho mais fácil, mais organizado, mais eficaz”.

Diante desse posicionamento, pode-se concordar com Demo (1995, p.19) para quem

[...] metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia.

A metodologia é, pois, um meio inquieto para a captação e manipulação da realidade, sem nunca perder de vista, a finalidade da ciência, que, pela pesquisa, promove o bem-estar da humanidade. Logo, a metodologia, assentada na preocupação com a instrumentalidade de sua natureza, é o caminho para se chegar a resultados previstos e propostos: o sucesso de um trabalho científico está na maneira segura, coerente, organizada e sistematizada de tratá-lo.

Ao se pretender delinear uma configuração do estágio de desenvolvimento científico em que se encontra o Mestrado em Educação da UEL, a busca pelos efei-

tos, principalmente, os mais significativos aí já produzidos permitem a apuração da qualidade e da quantidade do conhecimento desenvolvido pelos pesquisadores em suas dissertações para detectar o nível em que se encontram, ou seja, o estágio de avanço propiciado à ciência. Oliveira (1999, p.15) reforça: "Além disso, no contexto universitário a caracterização desse conhecimento permite a hierarquização de prioridades com a definição de novas diretrizes para o ensino".

A produção científica espelha, pois, a realidade do momento atual, indica a fase de desenvolvimento na qual se encontra certa área do conhecimento; no caso, o Mestrado em Educação na UEL. O seu fortalecimento requer reflexão sobre o crescimento quali-quantitativo a fim de dar prosseguimento às iniciativas consideradas positivas e de possibilitar discussões e redirecionamentos de suas limitações.

Numa perspectiva de análise da produção de indicadores, a avaliação deve garantir a criação de mecanismos para reconhecer os principais resultados no recorte temporal definido, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Witter (2005, p. 199) assinala que

Os estudos sobre produção científica têm merecido maior atenção por parte da comunidade científica, pois é possível por meio destes trabalhos revelar o *estado da arte* de uma determinada área do conhecimento (apud WITTER, C., 1996, 1999). O *estado da arte* pode ser definido como o momento atual em que se encontra o conhecimento produzido em uma determinada área de conhecimento, como neste caso: a Educação (grifos do autor).

Inspirando-se em Witter (1992), certamente, as dissertações aprovadas entre 1995-2006 espelham a concretização do conhecimento possibilitador de sua disseminação rumo às bases do poder e fazer ciência porque o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, há muito implantado pela CAPES, cumpre o objetivo de propor a cada programa metas e desafios que expressem o avanço da ciência e da tecnologia na atualidade, como competência nacional. Objetiva, também, dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação da pós-graduação, vindo ao encontro dos propósitos desta pesquisa.

Ainda, Witter (2005, p.200) consolida a importância de uma pesquisa de produção científica rumo ao constante aperfeiçoamento do conhecimento.

Neste sentido, as análises de produção científica possibilitam verificar a relevância social, profissional, institucional e científica que justifiquem o fomento às pesquisas, o investimento de recursos humanos e materiais, além de fornecerem subsídios e diretrizes para áreas temáticas e de conhecimento que careçam de trabalhos, recursos e atenção dos pesquisadores.

Para que seja possível aquilatar qualitativamente o saber produzido, é preciso integrar e interpretar um *corpus* de conhecimento que se caracteriza como pesquisa de meta-análise, procedimento que consente dimensionar a extensão do conhecimento para qualificá-lo, avaliar o avanço científico alcançado e evidenciar possíveis lacunas.

Para isso, a avaliação das dissertações produzidas, de seus resultados é crucial não apenas para ressaltar a qualidade dos que realizam investigação científica, mas, também, para identificar trabalhos significativamente relevantes no campo da pesquisa.

A pesquisa de meta-análise não se constitui tão-somente em um método quantitativo aplicado às pesquisas. Ao contrário, o que se constata é que ela se caracteriza por uma mudança na concepção da natureza básica da descoberta científica. Oliveira (1999, p.15) anuncia

Essa nova linha de estudo visa integrar e interpretar um corpo de conhecimentos. É um modelo de pesquisa que permite delinear os limites e avanços atingidos em uma área científica específica, assim como visualizar os temas menos focalizados e portanto menos aprimorados em termos de pesquisa, contrapondo-os àqueles que, embora exaustivamente pesquisados, carecem de um aprofundamento maior em termos metodológicos e de análise estatística.

Logo, objetivar a descrição de um corpo de pesquisa, a identificação de variáveis que interferem em resultados, a síntese do efeito completo de uma investigação são fins da meta-análise que provê base empírica para a composição de uma teoria. A meta-análise representa uma nova forma de pensar e analisar o significado do resultado de pesquisas, ou seja, “salientar a importância da realização de pesquisas de meta-ciência em cada área do conhecimento humano, para que se possa delinear o quê e o como estas estão se desenvolvendo, identificando aquelas mais relevantes no sentido de atender às necessidades e problemas da realidade e da sociedade” (OLIVEIRA, 1999, p.18).

A aplicação da meta-análise também tem a propriedade de, qualitativamente, definir um estudo como resultado de exame *posteriori* mais do que se constitui em

exclusão, *a priori*, de pesquisas cujos resultados se baseiam em julgamentos não empíricos. Oliveira (1999, p.17) corrobora: “O estudo meta-analítico pretende dimensionar os resultados com e sem significância estatística, descrever a magnitude do efeito de uma estratégia ou conclusão particular e sua significância prática”. Enfim, avaliar uma certa produção científica, sob diversos prismas, para a obtenção de quocientes valorosos e essenciais.

Reforce-se, ainda, a importância da meta-análise, tendo em vista o que resalta Witter, 1993 *apud* por Oliveira (1999, p.18)

A pesquisa bibliográfica permite caracterizar o estágio do desenvolvimento em uma determinada área do conhecimento. Ao mesmo tempo, neste tipo de pesquisa pode salientar as fraquezas metodológicas dos estudos focalizados, seja por falha na delimitação temporal ou por apresentar uma visão pessoal do autor, o que impede que os mesmos sejam caracterizados como pesquisa. No sentido de aprimorar esses trabalhos, tem ocorrido, internacionalmente, uma preocupação com o desenvolvimento de pesquisas de meta-ciência.

Isso, a fim de extrair dados identificadores da incontestabilidade do conhecimento e revisão do material já produzido com vistas a estudos reflexivos mais apurados para (re) tomada de posicionamentos.

Com a propriedade, acentuadamente desafiadora, de mapeamento, espere-se, no presente trabalho, buscar respostas para quais dimensões vêm sendo destacadas, contempladas e/ou privilegiadas, de que forma e em que condições são focadas as produções. É assim que Soares (1989, p. 3) justifica a relevância de estudos e pesquisas de trabalhos dessa natureza

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses.

Impulsionada pela instigação de conhecer o já produzido, de abarcar saberes que se avolumam mais e mais depressa e de inseri-los na sociedade para o seu aproveitamento, esta opção metodológica proporciona o trabalho de levantamento e de avaliação da qualidade e da quantidade do conhecimento sobre determinado tema, de certa área que possibilite a visão do estado da arte existente (WITTER, 2005).

Segundo Oliveira (1999, p. 9) “Qualquer que seja a forma de considerar ciência, é necessário que se repense o modelo utilizado para analisar e avaliar a qualidade e efetividade do conhecimento produzido em uma determinada área, ou mesmo a qualidade do próprio produtor de ciência”.

Porque a política da CAPES dos anos 90 é marcada por forte ênfase na avaliação, o Mestrado em Educação da UEL incorpora as tendências de sua época, sendo que o material resultante do estado do conhecimento das dissertações defendidas entre 1995 e 2006, deve ser considerado objeto cultural que, ao ser manuseado e utilizado, deve proporcionar diferentes leituras a leitores, estudiosos e pesquisadores, servindo como suporte ou subsídio para acréscimos, informações e para a prática investigativa, fim primeiro da pesquisa.

Neste trabalho, são considerados os fios teóricos de abordagem qualitativa porque favorece focalizar o Mestrado em Educação da UEL em suas características e particularidades, por se vincular à natureza documental, inventariante da produção acadêmica e científica, iluminado por informações que a caracterizam e sob as quais passa a ser avaliada dado o desenvolvimento acerca de estudos e pesquisas na área, com vistas à mensuração da produção científica tanto do crescimento quantitativo quanto qualitativo. Portanto, não se dispensa a mescla da abordagem quantitativa para “garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretações de análise, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências” (RICHARDSON et al., 1999, p.70).

Logo, a abordagem qualitativa proporciona analisar, observar e registrar dados extraídos das dissertações lidas para repensar o trajeto percorrido, oportunizando recomeços e demonstrando a ausência da forma cristalizada e a inexistência de perspectiva de um conhecimento pronto e acabado. O presente trabalho caracteriza-se, também, como estudo exploratório-descritivo que proporciona visão geral, aproximativa, acerca do tema escolhido e inexplorado, assegurando a riqueza de detalhes e a integridade, confiabilidade e validade das informações.

Ainda: centrar foco nas dissertações, em seus traços característicos, não se restringindo somente à coleta, ordenação e classificação de dados como também a de encontrar elementos necessários que permitam obter os resultados desejados e esperados.

3.1 Os Passos da Metodologia

Para atender os objetivos desta pesquisa, a definição dos procedimentos metodológicos para a coleta de dados parte, de agosto de 2006, da leitura integral, que termina em abril de 2007, das produções científicas discentes disponíveis na Biblioteca Central da UEL, na do Hospital Universitário e na Secretaria do Programa Pós-Graduação em Educação.

Nos arquivos do Programa, 95 dissertações estão registradas até 2004, 12 em 2005 e 16 em 2006, numa soma de, até fim de dezembro de 2006, 123 trabalhos apresentados e aprovados. Desse total, têm-se acesso a 88, analisados, em razão de os setores não disporem do material, embora exista e esteja registrado nas demais bases de dados para consulta. Reforce-se que a leitura das 88 dissertações foi possível em virtude de estarem à disposição para retirada nessas divisões setoriais.

Portanto, para sistematizar o trabalho, são utilizados os procedimentos básicos de análise da produção científica e elaborado um roteiro que se organiza da seguinte forma:

1 Fontes.

1.1 Dissertações de 1995 a 2006 já mencionadas – fontes primárias.

1.2 Documentos arquivados na Coordenação do Programa do Mestrado em Educação da UEL e na PROPG – fontes secundárias.

2 Procedimentos.

3 Análise e organização de banco de dados coletados, com vistas à elaboração de relatórios.

4 Balanço das dissertações.

Tendo em vista que este estudo estabelece a realização de um balanço das dissertações 1995-2006, disponíveis nas bibliotecas, as informações a seguir são recolhidas quando da leitura das mesmas.

1 Identificação das dissertações: título do trabalho, autoria, nome do (a) orientador (a).

2 Dados dos discentes: antecedentes profissionais explícitos ou não, recém-graduado (as) ou não, sexo.

3 A abrangência geográfica; os níveis de ensino; as sub-áreas do conhecimento; os assuntos; a metodologia de pesquisa e os procedimentos básicos de cole-

ta e análise de dados utilizados; o enfoque de referência teórica; a matriz explicativa do fracasso ou do sucesso do processo; a redação científica; as Linhas de Pesquisa.

4 Análise qualitativa das produções discentes: estágio em que a partir dos itens elencados e das informações obtidas são analisadas a coerência com a presente proposta de balanço por possibilitar estudo reflexivo sobre o Mestrado em Educação da UEL.

Definidos e expostos os procedimentos básicos de análise da produção científica, nos quais em alguns aspectos é permitida mais de uma entrada de dados por item (de análise), o próximo passo é traçar os resultados do estudo das dissertações do programa *stricto sensu* - Mestrado em Educação da UEL, no período de 1995 a 2006.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS DO ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA *STRICTO SENSU*- MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA-UEL 1995-2006

Como em qualquer área do saber, é preciso avaliar o conhecimento gerado no Mestrado em Educação da UEL para facilitar ao pesquisador acesso a um banco de dados informatizado com as principais informações dos trabalhos já defendidos, a repertórios e fontes documentais, enfim, ao inventário propriamente dito para a conservação, salvaguarda e preservação da memória desse Programa. Assim, feita a explanação a respeito dos passos metodológicos percorridos para a coleta de dados, passa-se à verificação do que as dissertações do Mestrado em Educação da UEL têm a revelar.

É o que se expõe a seguir, pelo relato da análise dos dados obtidos.

1 Identificação das dissertações.

Título do trabalho já defendido, nome do (a) aluno (a) autor (a) da dissertação e de seu (sua) orientador (a) constam de todas as 88 produções analisadas.

2 Dados dos discentes.

No total das 88 dissertações, 55 autores fornecem informações pessoais, dos quais, 47 descrevem sua vida profissional antecedente, destes 35 afirmam ser professores universitários, e, cinco, recém-graduados. Embora, atualmente, o fim precípua de qualquer programa *stricto sensu* seja o da constituição de uma base institucional para pesquisa, ele parece estar muito próximo da formação de professores para o ensino superior, inclusive por força da LDBEN vigente, que exige essa qualificação. Fávero (1993, p.31) corrobora a afirmação de a pós-graduação estar associada “à formação de professores para atender a expansão do ensino superior”, em detrimento à formação de pesquisadores. Alguns professores procuram o ingresso ao mestrado não para construir uma carreira acadêmica, mas objetivam, de imediato, como decorrência da titulação, a obtenção de melhoria salarial.

Em termos de gênero, registra-se uma larga desvantagem para o sexo masculino: apenas 12 dos 88 autores. Reitere-se o fato de contar a área da Educação com a preferência do sexo feminino, através dos tempos, atuando em todas as modalidades e níveis, como assinalado por Witter (2005, p.206): “é notório o predomínio de trabalhos realizados pelo gênero feminino, o que é esperado na área de Ci-

ências Humanas, principalmente na Educação, cujo perfil profissional e, conseqüentemente de pesquisadores tem a prevalência de um contingente feminino”.

3 Caracterização das dissertações do Mestrado em Educação da UEL, com Área de Concentração em Educação Escolar.

3.1 Abrangência geográfica: 45 dos 88 trabalhos produzidos centram sua atenção na realidade escolar do município de Londrina, 14 em seu entorno, ou seja, no norte paranaense e/ou região metropolitana londrinense e 29 tratam de problemáticas afins a qualquer instância escolar. A maioria deles escolhe a cidade pólo de uma determinada região geo-econômica bem desenvolvida, que se caracteriza como centro cultural e estudantil da região norte do Paraná (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de dissertações por abrangência geográfica

Abrangência geográfica	Total	%
Londrina	45	51
Norte Pioneiro	14	16
Outras localidades	29	33
Total	88	100

Fonte: UEL/Mestrado em Educação, dissertações 1995 – 2006.

3.2 Baseando-se em Warde (1993) que apresenta especificação das variáveis (classes) em comunhão com Witter (1992), os dados das dissertações permitem classificar os níveis de ensino investigados, que se explicitam conforme a seguir: o Ensino Fundamental é o mais contemplado nos trabalhos (43), seguidos dos que abordam aspectos relacionados ao Ensino Superior (31). Nove trabalhos aludem ao Ensino Médio e cinco são pertinentes à Educação Infantil (Tabela 2).

Tabela 2 – Nível de ensino focalizado

Nível de Ensino	N.º de trabalhos	%
Educação Infantil	5	6
Educ. Básica/Ensino Fundamental	43	49
Educ. Básica/Ensino Médio	9	10
Ensino Superior	31	35
Total	88	100

Fonte: UEL/Mestrado em Educação, dissertações 1995 – 2006.

3.3 Classificação das dissertações por sub-áreas do conhecimento: em conformidade com a tabela do CNPq, subdividem-se, quanto às sub-áreas do conhecimento, com aligeirada vantagem para Fundamentos da Educação, 40 trabalhos e

Ensino/Aprendizagem 40; a seguir, Planejamento e Avaliação Educacional com oito (Tabela 3).

Tabela 3 – Número de dissertações por sub-área do conhecimento (Educação)

Sub-área do conhecimento (Educação)	N.º de trabalhos	%
Fundamentos da Educação	40	45
Ensino/Aprendizagem	40	45
Planejamento e Avaliação Educacional	8	10
Total	88	100

Fonte: UEL/Mestrado em Educação, dissertações 1995 – 2006.

3.4 A partir do trabalho de Warde (1993) que realiza a tabulação dos resumos das dissertações e teses por assuntos subdivididos em grupos temáticos, e, levando-se em consideração a multivariabilidade de assuntos dos trabalhos lidos, opta-se por seguir o seu modelo e construir classificação inspirando-se no trabalho dela, reunindo as 88 dissertações em oito grupos temáticos como segue:

I) Formação e/ou capacitação de professores e de outros profissionais com curso de ensino superior e atuação em todos os níveis de ensino: são agrupados assuntos relativos ao professor e a outros profissionais que também são docentes como odontólogo, enfermeiro, fisioterapeuta, agrônomo, nutricionista, psicólogo, estilista, arquiteto, orientador educacional ou outro: a formação de professores no Centro de Ciências Biológicas/UEL, a formação de futuros profissionais em Odontologia/Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), a formação do professor de História, a Didática na formação do professor, a formação do profissional em Biblioteconomia, a formação do acadêmico em Nutrição, a formação dos professores de Matemática, a formação do agrônomo, a formação do acadêmico em Enfermagem, no curso de Moda, dentre tantos.

II) Ensino Médio e Profissionalização: são reunidos poucos temas referentes a trabalho *versus* educação, preparo para vestibular, a desmotivação para o estudo, ingresso na vida universitária, função da família na escolha profissional do adolescente, educação à distância (EAD), estágios supervisionados, o mercado de trabalho, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a formação da cidadania no Ensino Médio, o significado de escola para adolescentes rurais.

III) Atitudes e percepções de pais, membros da escola e de outros profissionais em relação à população estudantil: são alocadas as dissertações que abordam fatores comportamentais de disciplina/indisciplina na escola, comportamento sócio-educativo, o papel da orientação educacional e a função do orientador no cotidiano escolar, a postura de pais e profissionais em relação à criança, ao adolescente e ao adulto estudante, a educação nas notícias de jornal, as aspirações da sociedade em relação à escola, reintegração do aluno especial em classe de ensino regular.

IV) Práticas docentes: é a temática mais tratada, com a preocupação centrada no desenvolvimento cognitivo do discente, a articulação entre disciplinas do currículo e a proposta curricular, projetos transdisciplinares. Também estão inseridas práticas referentes ao ensino de Matemática, Geografia, História, Educação Física, Educação e Saúde, Música e disciplinas constantes na matriz curricular de diferentes cursos de graduação. Os trabalhos aqui inclusos, com acentuada variedade quanto às temáticas, contemplam problemas particulares.

V) Recursos educativos: são abordadas as produções que apontam o uso crítico e reflexivo da televisão em sala de aula, o poder da tecnologia e da ciência, a adoção de livro didático, o uso de recursos como *softwares* e estratégias em classe como meios facilitadores para o sucesso do ensino e da aprendizagem, a tecnologia e o ato de brincar, a teatralidade.

VI) Avaliação: incluem-se nesse agrupamento dissertações com forte ênfase na avaliação: concepção e o discurso e ações do professor, valorização do processo, características, percepções, relação entre a prática do dia-a-dia em sala de aula e a avaliação sistematizada, reflexões sobre o processo ensino e aprendizagem, cumprimento de objetivos propostos pelo Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, associação entre avaliação e ética no ensino superior, a mensuração como finalidade maior dos processos e práticas avaliativas, a problemática da aprovação ou retenção, concepção de avaliação na pré-escola, *feedback*.

VII) Educação e política: destacam-se, aqui, o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, o programa Bolsa Escola, a relação entre a Proposta Pedagógica e o PPP, a configuração política da Educação de Jovens e Adultos, Conselho Tutelar, Gestão Escolar, atendimento a adolescentes internos em Centro de Sócio-Educação, a vida profissional e social do portador de deficiência mental, a ética no ensino superior, dentre outros.

VIII) Aprendizagem e desenvolvimento humano: vivências lúdicas, o ato de brincar, a criança do 3º milênio.

Como se comprova, pelos dados organizados, classificados a partir da leitura das dissertações analisadas, o Mestrado em Educação da UEL está caracterizado pela realidade da sala de aula, pela preocupação com o perfil de seus atores (equipe pedagógica, professores, alunos, pais e/ou responsáveis), pelas dificuldades que enfrentam nas relações escolares cotidianas.

3.5 Inspirando-se em Gil (2003), para a compilação das informações sobre metodologia de pesquisa e os procedimentos básicos de coleta e análise de dados utilizados do ponto de vista de sua natureza, obtêm-se os seguintes resultados: 78 das pesquisas se identificam na classificação Aplicada por originar conhecimentos para utilização prática visando à solução de problemas específicos e localizados. Outras 10 se reconhecem em Básica com a geração de conhecimentos úteis voltados a interesses universais.

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa qualitativa se faz presente em 85 trabalhos, sendo que um deles classifica-se em quantitativo e dois em qualiquantativos, isto é, mistos. Considera-se qualitativa a pesquisa que estabelece relação dinâmica entre o sujeito pesquisador e seu objeto de estudo, dispensando a utilização de números e dados estatísticos (Tabela 4).

Tabela 4 – Número de dissertações por tipo de pesquisa (abordagem do problema)

Tipo de pesquisa	N.º de trabalhos	%
Qualitativa	85	97
Quantitativa	1	1
Mista	2	2
Total	88	100

Fonte: UEL/Mestrado em Educação, dissertações 1995 – 2006.

Do ponto de vista de seus objetivos, muitos trabalhos não se atêm a apenas um tipo de pesquisa; por isso, do total de 88, a escolha maior recai na pesquisa exploratória (67) cuja finalidade principal é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, visando à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, podendo constituir-se, portanto, na primeira etapa de uma investigação mais abrangente, porque o tema escolhido tem amplitude genérica; ainda, dos 88 trabalhos, 61 se classificam como pesquisa descritiva que tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou

fenômeno e o estabelecimento de relações conectivas e associações entre as variáveis, sendo a que habitualmente realizam os pesquisadores preocupados com a atuação da prática social; apenas um trabalho, da totalidade de 88, se revela como pesquisa explicativa em que a preocupação central é identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando a razão e o porquê das coisas (GIL, 2003).

Quanto aos procedimentos técnicos, registram-se 13 pesquisas bibliográficas, 27 estudos de caso, nove etnográficas, cinco participantes, três pesquisas de campo, uma documental, uma experimental, uma pesquisa-ação. Saliente-se que, em certos trabalhos, não se faz alusão ao tipo de pesquisa do ponto de vista dos procedimentos técnicos.

Ainda, no quesito procedimentos básicos, é encontrada, como material utilizado para coleta de dados, a menção de: 40 questionários, 40 entrevistas, 32 análises documentais, 29 observações, três depoimentos, três testes, dois portfólios, uma análise comparativa, uma análise textual, dois registros de fotos, um relato verbal. A afirmação já feita se repete: nem todos os trabalhos são explícitos quanto à utilização de procedimentos básicos utilizados.

3.6 Enfoque de referência teórica: quase a totalidade (81) das dissertações lidas não fornece informações nem faz alusão à referência teórica. Apenas sete são precisas: duas dialéticas, uma fenomenológica, uma sócio-antropológica, uma positivista, uma materialista, uma materialista histórico-dialética.

3.7 Matriz explicativa do fracasso ou do sucesso do processo educacional: para o desenvolvimento dos dados coletados, leva-se em consideração o papel atribuído aos atores sociais, com vistas a explicar a problematização enfocada: Movimentos Sociais, Igreja, Família, Comunidade em geral e Estado (do Paraná e Federal) a fim de sanar ou mitigar obstáculos, embaraços, estorvos, empecilhos, enfim dificuldades que emperram, impedem ou atrapalham as atividades educacionais ou de reforçá-las, intensificá-las para o fortalecimento das mesmas, uma vez que são positivas, dirigidas ao sucesso.

A Movimentos Sociais e à Igreja, nada é delegado. No total de 88 trabalhos, em cinco, da família é cobrado maior envolvimento com a escola, presença constante (dos pais) no ambiente escolar, análise criteriosa para a escolha da escola que o (a) filho (a) vai freqüentar, tentativa em manter entrosamento estreito com a escola e o trabalho, tratando-se de filho (a) em idade própria à atividade laboral.

Em quatro dissertações, reclama-se à Comunidade em geral, o seu envolvimento em ações beneficentes a todos, como o Projeto UNOPAR (PROUNO) que recebe, na área odontológica, a população necessitada de atendimento, sem gastos financeiros.

E, ao Estado, nos âmbitos estadual e nacional, cabe a maior fatia de responsabilidade quanto à matriz utilizada para o insucesso ou não da empreitada educacional. De 88 trabalhos, 14 solicitam implementação de uma política educacional firme de readequação do (a) aluno (a) especial em classe regular; compromisso político na implantação, implementação e consolidação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná; acompanhamento na elaboração de propostas para a Educação Infantil; não imposição, isto é, liberdade na implantação e execução do PPP; incentivo às políticas para o trabalho; ação enérgica, na sociedade, em caráter preventivo, tratando-se de adolescente privado de liberdade; rejeição à imposição de políticas neoliberais e, finalmente, a institucionalização de sólida política de pesquisa nas universidades.

A leitura de muitos trabalhos não explicita ou deixa transparecer a matriz empregada, nem em suas entrelinhas.

3.8 Percebe-se a preferência dos mestrados pela escrita de suas produções na primeira pessoa do discurso: 28 utilizam a primeira pessoa do singular, 18 a do plural, 38 escolhem a terceira pessoa do singular e quatro dão predileção a uma miscelânea pronominal. O texto em primeira pessoa é considerado como a forma mais apropriada para narrar a experiência de sujeito pesquisador – a daquele que observa, pergunta, ouve, registra, procura compreender - que interage com os sujeitos pesquisados.

Apesar dessa opção, a maior parte dos textos está estruturada convencionalmente com introdução, capítulos, considerações finais ou conclusões. Já os textos elaborados na terceira pessoa do singular não encerram um afastamento de sujeito pesquisador em relação a sujeito da pesquisa, envolvidos ou focalizados e empregam escrita considerada formal, linguagem científica cujas características principais são a precisão e a objetividade, tradicionalmente indicadas para a produção de trabalhos acadêmicos. “Assim, recomenda-se o uso do verbo na terceira pessoa, evitando-se pronomes da primeira pessoa tanto do plural como do singular [...]” (MÜLLER; CORNELSEN, 2007, p.92).

Duarte e Barros (2005, p.372-373) corroboram a posição:

Quanto à pessoa gramatical, qualquer exercício em que o autor escreva e reescreva a mesma frase nas três pessoas possíveis evidencia a 3ª pessoa do singular como a mais impessoal e objetiva, e portanto, a preferencial. Porém, é possível adotar a 1ª do plural e do singular. A primeira do plural antevê o processo de geração de novos saberes como coletivo e cumulativo. No caso da 1ª do singular, o seu uso, independentemente das discussões que suscita, não constitui erro. Mas é plausível somente em casos em que o pesquisador possui argumentos sólidos.

Com relação aos quatro textos identificados com a mistura no emprego dos pronomes, é preciso frisar que isso não significa, neles, nenhum desvio das coordenadas traçadas para o problema em foco, de compreensão textual, embora, linguisticamente, esse procedimento deixe a desejar quanto à regularidade formal.

3.9 Linha de Pesquisa: o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, implantado em 1976, pela CAPES, tem levado os programas a cumprir os objetivos preestabelecidos: garantir padrão de qualidade exigido no Mestrado e Doutorado; impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação; contribuir para o aprimoramento dos Programas assegurando-lhes o parecer da comissão de consultores sobre os pontos fortes e fracos de seu projeto e do desempenho do estágio de desenvolvimento em que se encontra.

A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende acompanhamento com a realização de avaliação trienal do desempenho dos Programas que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Os resultados são expressos pela atribuição de notas na escala de 1 a 7, fundamentada em legislação vigente do CFE/MEC, o que leva os programas a mudanças e redefinições em sua sistemática de funcionamento.

Diante disso, o Mestrado em Educação da UEL vem realizando reformulações em suas Linhas de Pesquisa, conforme dados capturados no DATACAPES: Avaliação: Caderno de Indicadores (2007), já descritos no capítulo anterior.

Com relação ao número de dissertações, observa-se uma certa regularidade: de 1999 a 2002 são 22 trabalhos; em 2003 totalizam 16; de 2004 a 2005 resultam 21; em 2006 são 18, no afã de, exatamente, atender as exigências definidas pela CAPES para preencher possíveis lacunas existentes, eliminar desvios cometidos ou simplesmente readequar proposituras para bem cumprir as ações em execução ou

em implantação previstas em sugestões de avaliação, destacando a ação política da CAPES no desenvolvimento do Mestrado em Educação da UEL (Tabela 5).

Ao sistematizar as informações colhidas, obtém-se o informado na Tabela 5:

Tabela 5 – Número de dissertações por Linha de Pesquisa

Ano	Linhas de Pesquisa	N.º
1999-2002	Aprendizagem e praticas educativas na escola	6
	Avaliação e atuação docente	4
	Cultura, história e educação	6
	Desenvolvimento humano: ambientes, processos e praticas de intervenção	2
	Docência no ensino superior	4
2003	Aprendizagem e desenvolvimento humano: implicações para o ensino em contextos escolares	6
	Perspectivas históricas, filosóficas e políticas da educação	5
	Docência e avaliação	5
2004-2005	Aprendizagem e desenvolvimento humano: implicações para o ensino em contextos escolares	5
	Perspectivas históricas , filosóficas e políticas da educação	5
	Docência: saberes e práticas	11
2006	Perspectivas históricas , filosóficas e políticas da educação	8
	Docência: saberes e práticas	8
	Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos	2

Fonte: UEL/Mestrado em Educação, dissertações 1995 – 2006.

4 Análise qualitativa das dissertações: na quase totalidade, os dados inventariados, conforme levantamento efetuado e analisado, respondem às proposições iniciais, traduzem a exposição do verdadeiro significado do material coletado em relação à problematização e ao tema deste trabalho e possibilitam a realização de mapeamento da produção do Mestrado em Educação da UEL até 2006.

Toda ação educacional, inclusive – e sobretudo – a pesquisa deve ter o compromisso com a formação de um povo para, em um segundo tempo, desenvolver-se a cidadania. A pós-graduação só se justifica na sustentação da produção de conhecimento que deve se manter vinculada e articulada com a formação de pesquisadores engajados e dispostos ao cumprimento dessa nobre tarefa, na caminhada que leva ao discernimento, luta, reflexão, preservação, perseverança, aperfeiçoamento, iniciativa, em que as realizações obtidas, vão aos poucos se firmando como reais conquistas coletivas e permanentes, na área da educação.

O resultado da análise das dissertações quanto às características e às condições em que se realiza a pesquisa em Educação na UEL pode ser considerado sólido e significativo, seja do ponto de vista da quantidade, haja vista seus pouco mais de dez anos de funcionamento, seja com relação à qualidade das discussões, em especial, as temáticas, tendo em vista o alcance social do Mestrado em Educação da UEL, a história social que ele vem construindo com base no movimento de superação dos problemas existentes para colaborar, por meio do saber que produz, com a melhoria da qualidade de vida do povo.

Portanto, historiografar a implantação do programa *stricto sensu* – Mestrado em Educação – na UEL, assim como sua consolidação, acompanhando seu percurso de mais de uma década torna-se possível a caracterização de seu envolvimento com a sociedade local, na cidade de Londrina, sua região metropolitana e o norte do Paraná, em especial. A produção acadêmica discente, especificamente as dissertações, ainda que muito tênue e desigual, após este modesto balanço, proporciona dados e afirmações para reflexão, tomada de decisões, retomada de trajetória no trato dos problemas educacionais para a pesquisa, num processo histórico de investigação científica, capaz de ganhos duradouros para o campo educacional.

A seguir, nas Considerações Finais, são delineadas as prováveis colaborações ao campo do conhecimento propiciadas pelo resultados das dissertações do Mestrado em Educação da UEL, as quais podem fornecer a todos os que atuam na área educacional posicionamentos para outras e/ou novas iniciativas ou mudanças na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho – um balanço das dissertações produzidas no Programa *stricto sensu* – Mestrado em Educação da UEL, entre os anos de 1995 e 2006, conclui-se que a importância de resgatar informações esbarra nas dificuldades que tem o pesquisador em encontrá-las. Apesar disso, os objetivos e as exigências que a tarefa impõe são cumpridas conforme relatado no corpo principal do texto.

Sem ter pretendido fazer efetiva e completamente um estado da arte, missão impossível para uma só iniciante em pesquisa, procura-se determinar pontos de ligação, balizas, distanciamentos, limites e dificuldades que caracterizam o Mestrado em Educação da UEL, Área de Concentração: Educação Escolar. A pós-graduação, em seus mais de 40 anos, vem se expandindo, consolidando-se, alcançando significativos padrões de qualidade que contribuem para o desenvolvimento do país no trato de produção científica, divulgação, prescrição e indicação de sua utilização da produção científica.

Ainda, centrar a atenção sobre os dados obtidos pode culminar em respostas escritas a serem publicadas e debatidas para as significativas reflexões epistemológicas que acompanham os andamentos do estado do conhecimento, entre elas, a grande e real necessidade de diálogo entre as teorias e material empírico, como processo que possibilita a construção conceitual do objeto de estudo.

Entende-se, pois, que este balanço, com diagnósticos parciais, consente apontar méritos que as descrições e os registros têm, nas diferentes formas que assumem os trabalhos analisados, por documentar processos e movimentos que vêm ocorrendo nas escolas, na educação e que se inscrevem no contexto bem demarcado da última década do século passado e do início desse novo milênio, mais exatamente, entre 1995 e 2006, no Mestrado em Educação da UEL, obtendo avanços, sustentando a qualidade de seu desempenho, sempre em escala ascendente e refletindo sua história, do pessoal que nela atua e dos diversos interesses consagrados pelos grupos que acolhe e se adaptam à sua oferta, correspondente ao seu tempo, isto é, incorporando as tendências de sua época.

Os trabalhos apresentam um panorama global do conjunto das dissertações no período pré-assinalado de forma a originar elementos importantes na avaliação da produção científica.

Muitos ingressam no Mestrado sem a segurança de continuidade na pesquisa, sem a tradição de prosseguimento de estudos acadêmicos ou sem perspectivas de se envolver, em caráter permanente, com atividades de pesquisa; intencionam tão-somente a qualificação para a atuação no ensino superior em atendimento à última LDBEN aprovada.

Desses ingressantes, há um número maior de mulheres realizando estudos na área educacional (86%), contrariando a assertiva de Oliveira (1999, p.11): "a produção científica é maior para autores do sexo masculino do que para o sexo feminino, o que pode estar identificando as discriminações sofridas pelas mulheres no passado e no presente em termos de educação e oportunidade [...]". As mulheres vêm ganhando espaço cada vez mais no campo da Educação.

Os dados colhidos sobre a abrangência geográfica acusam que pouco mais da metade das dissertações incidem suas análises, exclusivamente com recortes locais, sobre a cidade de Londrina (51%). O percentual de 33% abarca o âmbito de qualquer instância escolar e 16%, o norte do Estado do Paraná, mais precisamente o entorno londrinense (Tabela 1, p.66), comprovante do valoroso alcance social do Programa *stricto sensu* em Educação da UEL.

O exame dos dados referentes aos níveis de ensino aponta o Fundamental com 49% de predominância, seguido do Superior com 35% em decorrência de considerável número de professores e de outros profissionais, pós-graduandos, ligados, por formação e atuação, respectivamente, à Educação Básica/Ensino Médio (10%) e, em quantidade pouco menor, à Educação Infantil (6%) (Tabela 2, p.66).

Quanto aos assuntos, faz-se a opção pela distribuição em 8 grupos temáticos podendo ser possível estabelecer que o grande número de trabalhos dedicados a temas pedagógicos e o privilegiar de certos assuntos, no âmbito das temáticas, levam a crer que seja conseqüente ao nível de atuação dos mestrandos (Tabela 2, p.66) ou à provável desarticulação em projetos de amplo escopo que fujam de interesses estritamente pessoais, esporádicos e, talvez, arbitrários.

É fundamental que a pesquisa científica, da qual resultam as dissertações, não se atenha, simplesmente, aos acontecimentos cotidianos e, conseqüentemente, a relatos sobre lugar comum. Não se devem considerar problemas essenciais como simples questões secundárias, domésticas, para que não se corra o risco de perder tempo e esforços inutilmente atacando problemas superficiais. Warde (1993, p.69) reforça ao afirmar: "[...] o privilegiamento de certos temas de investigação, em fun-

ção de alguns modismos e da veiculação de alguns formatos teóricos, é responsável pela descontinuidade dos trabalhos, no tempo”.

O interesse da maioria dos autores selecionados se restringe às situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula em que se expõe a experiência do próprio pesquisador ou em que ele desenvolve a pesquisa com a colaboração de outros participantes. A consistência e a relevância díspares das dissertações são representações de uma gama de formatos e direcionamentos particulares quanto ao significado educacional macro-societário, isto é, as produções não podem se prestar à solução de pequenos impasses do cotidiano porque, pela natureza e processo de construção, a pesquisa não se coaduna com as necessidades de decisões rápidas e imediatas.

As dissertações, em sua maior parte, são marcadas pela escolha de experiências pessoais, geralmente situadas no local de trabalho de cada um de seus autores, isto é, problemas concretos emergentes do cotidiano, na história da educação vivenciada por cada um de seus autores, no afã de desejar colaborar para o avanço da pesquisa e seu fortalecimento; porém, antes, para a qualidade e universalização da educação básica e do ensino superior e, ainda, na tentativa de encontrar soluções imediatas ou, ao menos, suavizar os percalços advindos da prática educacional diária.

Segundo Oliveira (1999, p.10) “Uma das necessidades fundamentais da ciência e dos cientistas é converter a informação obtida em conhecimento produtivo de qualidade, significativo, com relevância humana, e não voltado para os interesses particulares, mediados por fins políticos ou institucionais”.

Ainda sobre os grupos temáticos, é importante destacar que a diversidade é traço positivo conquistado a ser preservado; todavia, a pulverização dos temas, a descontinuidade e a fragmentação dos assuntos devem ser evitadas; a geração de trabalhos com recortes temáticos muito estreitos é provável que esteja fortemente ligada à área de formação e atuação dos pós-graduandos também.

Dada a sua Área de Concentração: Educação Escolar, o Mestrado registra equivalência na sub-área do conhecimento Fundamentos em Educação (45%), com a vantagem atribuída à entrada bem sucedida da Psicologia Educacional nos anos iniciais de funcionamento do Programa em virtude de o corpo docente, em sua maioria, pertencer a esse campo educacional. Na mesma escala, aparece a sub-área Ensino/Aprendizagem (45%), e, Planejamento e Avaliação Educacional com 10%

(Tabela 3, p.67). O ingresso de docentes de outras áreas e as recomendações, quanto às disciplinas e áreas componentes das Linhas de Pesquisa, de readequações exigidas pela CAPES possibilitam o aumento de trabalhos nas últimas duas sub-áreas mencionadas.

Quanto à metodologia de pesquisa e procedimentos básicos, o pesquisador, pós-graduando, sujeito de fora, interessado em temáticas universais e de grande abrangência, opta pela pesquisa Básica (12%). A grande valorização do olhar de dentro faz surgirem muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração de outros participantes, a denominada pesquisa Aplicada (88%).

Metodologicamente, quanto à abordagem do problema, ganham força os chamados estudos qualitativos (97%) que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas, de análises compreendendo desde estudos etnográficos, pesquisa-ação, pesquisa participante, de campo, documental, experimental, caracterizadores dos procedimentos técnicos. Minayo (2004, p.21) assinala que “o modelo de pesquisa qualitativa [...] aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas expressões”.

Apenas um trabalho se identifica como quantitativo (1%). Segundo Mugnaim; Carvalho; Ostiz (2006, p. 289) “dados quantitativos devem também exprimir as dimensões qualitativas do que está sendo investigado”, não desconsiderando, pois, a mensuração de informações. São duas as dissertações mistas (qualiquantitativas) que lançam mão das duas principais formas quanto a essa abordagem (Tabela 4, p. 69).

Número extremamente alto de dissertações (92%) não oferece informação explícita do enfoque das referências teóricas. Diante desse quadro, verifica-se que decrescem os modelos teóricos fechados, únicos, formais que não admitem outras contribuições ao objeto de estudo. Cada vez menos, as dissertações declaram abertamente adesão a um único referencial teórico; no entanto, é preciso cuidado, segundo Warde (1990, p.71), “com os modelos teóricos que tendem a crescer, com as miscelâneas conceituais e a justaposição de fragmentos discursivos”. E a mesma autora prossegue o alerta (1990, p. 71) “[...] as variações nas referências teóricas adotadas ou tão-somente declaradas acompanharam de perto o movimento de disseminação das ‘novas metodologias’ ou das chamadas ‘metodologias alternativas’”.

Por outro lado, Gatti (2001, p. 72) ao dizer que “confrontar diferentes tendências teórico-metodológicas como se a verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade da outra”, simplesmente reafirma a possibilidade da existência de conflitos teórico-metodológicos e a positividade por eles trazida ao campo do pesquisador, pois mediante ela são feitos os recortes dos fenômenos pretendidos.

Nessas circunstâncias, a experiência e a perspicácia do leitor lhe permitem conclusões sobre os rumos referenciais teóricos do trabalho científico, implícitos nas características, na linguagem e nas abordagens que o autor dos textos quer imprimir e registrar na busca clara da criação de suas verdades.

[...] é o pequeno detalhe surgido inesperadamente ou não, o que revela o primordial do mundo social que se está estudando. Ele pode aparecer devido à habilidade do pesquisador, pela própria qualidade do informante ou, simplesmente, por acaso (TRIVIÑOS, 1987, p.145).

Ainda que se tenha deixado de prestar informação a respeito desse dado, as tendências de pensamento se encontram implícitas, diluídas nas produções de maneira tal que a bibliografia e outros constantes nas referências possibilitam a dedução dos marcos teóricos pretendidos.

A delicada e frágil relação entre instituição de ensino superior e sociedade deve-se a fatores atribuídos à insuficiente participação da primeira nos projetos de desenvolvimento ou de inovações da última: diminuto interesse das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento social ou às inovações do sistema educacional, pouca divulgação dos resultados das pesquisas educacionais, distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos, a inexistência quase total de trabalhos em conjunto universidade/sociedade (GATTI, 2001).

A ausência de hábito dos responsáveis pelas escolas de recorrer à pesquisa para o desenvolvimento de seus projetos; a existência de trabalhos de pesquisa individualizados, com descontinuidade na produção; a falta de mecanismos de contato e integração entre órgãos produtores e consumidores, em potencial, de pesquisa educacional; a dificuldade de comunicação e difusão do conhecimento; a concepção idealista quanto à relação pesquisa *versus* políticas *versus* ações educacionais (GATTI, 2001).

Há que se considerar que o índice de porosidade existente entre o que é produzido nas academias e as outras instâncias sociais deve ser extirpado para que o

conhecimento oriundo das pesquisas socialize-se em uma temporalidade necessária, hábil e construída na teia das relações sociais e na apropriação, mesmo com o enfrentamento diário de fatores que possam emperrar o andamento desse processo no dia-a-dia das escolas.

Ao identificar o(s) responsável (is) pela matriz do sucesso ou do fracasso do processo educacional indicado(s) nas dissertações, maior responsabilidade cabe ao Estado. Faz-se mister, por isso, reflexão sobre a criação de mecanismos mais eficientes para promover a integração entre os órgãos governamentais mantenedores e as instituições públicas de onde são extraídos todos os problemas pesquisados; a desvinculação dos organismos estatais com a realidade da Educação Básica, em especial ; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a morosidade de estudos e análise para que uma pesquisa aprovada chegue, a tempo, na escola, como colaboradora, se não para sanar, ao menos suavizar seus problemas, dentre outros (GATTI, 2001). A segunda fatia maior de responsabilidade é delegada à família, seguida de outros atores sociais menores.

Desde o seu credenciamento, em 1999, as Linhas de Pesquisa vêm sofrendo modificações, readequações e re-aglutinações com vistas às avaliações efetuadas como também para atender a sua Área de Concentração: Educação Escolar.

Como contribuição ao fortalecimento das Linhas de Pesquisa dentro das políticas de avaliação da CAPES, é indispensável que os temas de pesquisa estejam atrelados às respectivas Linhas já no processo de seleção e admissão de candidatos a frequentar o Mestrado e que os mestrandos se preocupem com aprofundamentos que levem em conta, antes de tudo, problemas que digam respeito a todos, direta ou indiretamente, mas sempre com obediência fiel à Linha escolhida.

Um traço positivo parece decorrer do fato de que alguns trabalhos testemunham o estudo de um mesmo método, caracterizando unidade, por acumulação, entre projetos, principalmente da mesma Linha e de um (a) mesmo (a) orientador (a).

Em seus acertos e desacertos, o Programa acompanha a descontinuidade das políticas educacionais vigentes, o que talvez, se reflita, acentuadamente, na sua produção discente. Na feição do factível, no confronto de interesses, de poderes e de necessidades que atuam no social, ele assume características do possível historicamente determinado pela sociedade para ser competente, por meio de suas produções científicas, a fim de atender suas carências. Basta que essa sociedade queira e tenha acesso a elas.

Uma realidade jamais pode ser desconsiderada: o conhecimento novo produzido não deve ser acessível apenas a grupos seletos de especialistas na área, mas deve estar, permanentemente, à disposição das pessoas para dele se apropriarem e fazerem uso como forma de contribuição à socialização de novas idéias e descobertas.

Singer (2001, p.23) informa que “É notável o triunfo da ciência sobre o senso comum, o conhecimento socialmente compartilhado a partir da experiência individual e das informações difundidas pelos meios de comunicação de massa [...] a valorização da ciência é tanto cultural quanto econômica”. Desse quadro, resulta a demanda por mais pesquisa científica e a conseqüente função da universidade com o retorno de sua contribuição à sociedade.

A universidade não é a única instituição a produzir e disseminar (que tem mesma raiz de sêmen, de semente, sugerindo o significado de reprodução, fertilização) ciência. As ciências nascem fora da universidade e até hoje se constata desenvolvimento delas também fora do ambiente acadêmico: empreendimentos privados, com ou sem apoio governamental, empresas estatais e privadas produzem tecnologia, produzem cultura. Na disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia, os meios de comunicação apresentam desempenho, ao menos quantitativo, que a universidade está longe de ter; contudo, ela produz e difunde ciência, cultura e tecnologia mediante procedimentos que lhe são próprios, desde o ensino até a escolha dos temas de pesquisa e seu conseqüente resultado. Aí reside sua importância: a disseminação está logicamente dependente da produção acadêmica (CUNHA, 1989). Do mesmo modo que a universidade deve encontrar a maneira certa de se inserir na sociedade, o resultado de seu pensar, que é o seu fazer científico, deve ser de compromisso com as dificuldades, dentre elas, as educacionais dessa mesma sociedade que a sustenta.

A universidade cumpre o seu papel social para que sua produção seja conhecida, valorizada, aproveitada pela sociedade em geral? Os resultados das pesquisas não devem ficar esquecidos; pelo contrário, merecem e precisam ser conhecidos para o seu devido acompanhamento, avaliação, divulgação e utilidade, na comunidade.

É clara e bem definida a idéia de que universidade se necessita na atualidade e a que se almeja para o futuro: uma instituição em que cada vez mais a combinação entre pesquisa e produção científica responda presente à sociedade. Este deve

ser o efetivo trabalho das universidades em seus Programas de Pós-Graduação em Educação que, embora padeçam da não destinação prioritária da formação de pesquisadores, clamam pela regência da alta competência acadêmica e pela universalidade em prol da divulgação do saber sistematizado que, por via reflexa, devem proporcionar melhores condições e qualidade de vida da população.

Frigoto (1989b, p.83) se manifesta

[...] qual é o sentido 'necessário' e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossas vidas?

O Mestrado em Educação provoca reflexões diretamente relacionadas às dimensões políticas e epistemológicas da produção do conhecimento.

Sob o prisma político, traduz-se nas seguintes indagações: a quem servem as dissertações produzidas? A quem compete a prática do que é produzido? A quem se destina o resultado final das produções? Epistemologicamente, consubstancia-se na tentativa de compreensão do binômio produção/reprodução do conhecimento científico e, principalmente, em sua elaboração. Basicamente: produção/reprodução do conhecimento científico aliadas ao aspecto sócio-operacional compõem fundamentalmente a chamada função social do Mestrado em Educação.

Assim, partindo da premissa de que a função social da universidade, além da inserção sócio-econômica do indivíduo, agrega também o desenvolvimento de uma sociedade, fixando a noção de patrimônio cultural de um grupo, alimentando o desenvolvimento comportamental das ações. A conclusão a que se chega é a de que o aprimoramento, a ascensão técnica, científica e, em especial, sócio-educacional, facilitam planejamento e execução de programas que revertam em benefícios comunitários, conseguidos por meio de pesquisa consciente e dirigida, sempre em busca do desenvolvimento societário. Este é - e sempre será - o grande desafio da universidade - o que é muito - mas principalmente dos Programas de Mestrado em Educação - o que é tudo.

O balanço das dissertações produzidas no Mestrado em Educação da UEL, 1995 - 2006, pode contribuir com estudos que detectem problemas estruturais da sociedade que sustenta a universidade a fim de buscar soluções mesmo complexas

e difíceis, mas que comprovem que os trabalhos concluídos não estão intactos, juntando poeira nas prateleiras da biblioteca da UEL ou de outra divisão setorial e sim a serviço das necessidades sociais.

O mestrado, com todas suas dificuldades, tropeços, tendências, limitações, ousadias e perspectivas, tem contribuído consistente e fortemente com o desenvolvimento de Londrina e o norte do Paraná, no campo educacional. Portanto, papel particularmente fundamental pode ser dado às problematizações e à conseqüente elaboração das pesquisas que devem contribuir para a construção e preservação do contexto científico local, regional, e, também, nacional.

A atuação do(a) aluno(a) do Mestrado em Educação da UEL deve ser eficaz de maneira tal que possa intervir nas frentes de desenvolvimento social, cultural, ambiental e efetivamente, educacional.

Os resultados parciais registrados neste trabalho, ao serem disseminados, podem colaborar para o próprio processo de avaliação instituída e realizada pela CAPES e, quiçá, para a construção coletiva de uma universidade cada vez mais forte e verdadeiramente inserta na sociedade para se levar em consideração a conexão entre educação e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L. J. C. M. Primórdios e expansão da pós-graduação *stricto sensu* em educação na região Sul. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 139-150, set./out./nov./dez. 2005.
- BORGES, N. **Manual Didático das Obrigações – Contratos e Revisão Contratual**. Curitiba: Juruá, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação: Caderno de Indicadores**. Brasília: CAPES, 1999. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> . Acesso em 15 de setembro de 2007.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2005.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação: Caderno de Indicadores**. Brasília: CAPES, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 15 de setembro de 2007.
- CARDOSO, C.F. **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: campus, 1997.
- CASTRO, D. A pós-graduação e a CAPES: o que deu certo e o que deve ser feito. **INFOCAPES**, v. 10, n. 2, p. 121-127, 2002.
- CATANI, A.M.; OLIVEIRA J. F. de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**: Universidade do Minho, 2000, p. 29-51.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Abramo, 2002.
- CUNHA, L.A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- _____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CURY, C.R.J. Quadragésimo ano do parecer CSE 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 7-20, set./ dez. 2005.
- DALAROSA, A.A. Ciência, Pesquisa e Metodologia na Universidade. In LOMBARDI, J.C. **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2000, p.95-104.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DURHAM, E.R. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. In: **Novos Estudos**, n. 51, jul.1998, p. 91-105.

FÁVERO, O.A. **A Trajetória da pós-graduação em Educação no Âmbito Institucional. Avaliação e perspectivas na área da Educação (1982-1991)**. Porto Alegre: ANPED/CNPq, 1993, p.31-49.

FAZENDA, I. (Org.).**A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

FOLHA de SÃO PAULO – São Paulo, 26 de outubro de 2004. **Folha Ciência**, p. A 14 (s.a.t.)

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I.C. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989b.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, M.B. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n 113, p.65-81, julho 2001.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GUTERRES, C.R.J.; RAYS, O.A. A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 30, set./ dez. 2005, p. 82-94.

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**. Campinas, n.30, set./ dez. 2005, p.93-112.

KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v 26, n 93, set./dez. 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2007.

LOPES, E.M.T. et al. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCOVITCH, J. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, C.B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**, n.14 (1), 2000, p.41-59.

MENDONÇA, A.W.P.C. A universidade no Brasil. In: SAVIANI, D; CUNHA, L.A.; CARVALHO, M.M.C. de. (Orgs). **500 anos de educação escolar**. São Paulo: AN-PED/Autores Associados, 2000.

MENEZES, L.C. **Universidade sitiada**: a ameaça de liquidação das universidades brasileiras. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento**. 8.ed. São Paulo:Hucitec, 2004.

MORAES, M.C.M. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N.M. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora UFSC; São Paulo: Cortez, p.187-214, 2002.

MUGNAIM, R.; CARVALHO, T.de; OSTIZ,H.C. Indicadores de produção Científica: uma discussão conceitual. In: POBLACION, D. A.; WITTER, G.P.; SILVA, J.F. M. da (Orgs). **Comunicação e Produção Científica**: contexto, indicadores e avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J.M. **Normas para Teses, Dissertações e Monografias**. 6.ed. Londrina: EDUEL, 2007.

OLIVEIRA, M.H.M.A. Avaliação da produção Científica. In: WITTER, G.P. (Org.). **Produção Científica em Psicologia e Educação**. Campinas: Alínea,1999, p.9-22.

PULLIN, E.M.M.P.; MIRANDA, M.F.de (Orgs). **Catálogo das dissertações defendidas – 1995 a 2004 – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina**. Sertanópolis: Grafcel, 2004.

RIBEIRO, M.L.S. **A História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1982.

RICHARDSON, R.J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANDRONI, P. **Dicionário de Economia do século XXI**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

SANTOS, C.M. dos. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. **Ensaio Avaliação Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v.10, n. 37, p. 479-492, out./dez. 2002.

_____. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.83, p.627-641, ago.2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 1º novembro 2006.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Pensando o Problema da Orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZMAN, S. Educação e Modernidade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, n.13, p.33-49, 1997.

SEVERINO, A.J. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Orgs). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p.67-87.

SINGER, P. A universidade no olho do furacão. **Estudos Avançados**. 2001, v. 15, n. 42, p. 305-316. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2006.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O estado do conhecimento**. Brasília: I-NEP/MEC, 1989.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educ. Bras.** Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, jan./dez. 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Coordenação do Programa de Mestrado em Educação. **Relatório DATACAPES**. Londrina, 1999.

_____. Coordenação do Programa de Mestrado em Educação. **Relatório DATACAPES**. Londrina, 2004.

_____. Coordenação do Programa de Mestrado em Educação. **Relatório DATACAPES**. Londrina, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). Programa de Pós-Graduação em Educação. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/apresentacao.html>>. Acesso em 26 de junho de 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Pós-Graduação EDUCAÇÃO UEPG**. Disponível em: www.uepg.br/mestrados/mestreede/linhas_de_pesquisa.htm. Acesso em 10 de novembro de 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Resolução 120/2006 – CEPE**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/120_2006-CEPE.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). SETOR DE EDUCAÇÃO: **Fragmentos de Memória**. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/setor/index.htm>. Acesso em 25 de dezembro de 2006.

WARDE, M.J. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p.67-75, maio 1990.

_____. A Produção Discente dos Programas em Educação no Brasil (1982-1991): Avaliação e Perspectivas. **Avaliação e Perspectivas na área de Educação 1982-91**. Porto Alegre, ANPED, 1993.

WITTER, C. Produção Científica e Educação: análise de um periódico nacional. In: WITTER, G.P. (Org.) **Metaciência e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2005, p. 198-215.

WITTER, G.P. Produção e Leitura do texto científico. **Estudos de Psicologia**. Campinas: Alínea, p. 132-149, 1992.

ZANCAN, G.T. Educação científica na prioridade nacional. A estruturação dos sistemas nacionais de avaliação e de informações. **Revista São Paulo em Perspectiva**, p. 392-417, 2000.