

Cláudia Oliveira Santos

**MEMÓRIAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO/UFMG**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

2009

Cláudia Oliveira Santos

**MEMÓRIAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO/UFMG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima

Belo Horizonte

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

2009

Dedico esta minha memória a minha querida,
Vovozinha

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a **Deus**, por sempre ter iluminado os meus caminhos.

À minha querida mãe por acreditar nas minhas escolhas e ser minha cúmplice nas aventuras da vida.

Às minhas estrelas luminosas, meus sobrinhos, Mariana Cássia, Ane Caroline, Gabriel Lucas e Pedro Henrique.

Ao meu pai pelo trabalho do dia-a-dia.

À minha irmã Alice e meu irmão Edir pelas discussões na disputa pelo conhecimento.

À professora Lourdinha, minha querida orientadora, minha eterna mestra, pela liberdade assistida na construção das minhas escolhas teóricas e pelo grande carinho no encaminhamento da vida. Mulher que sabe amar, capaz de transformar ações, que poetiza as dificuldades da vida, que encanta aos que encontram, que faz do sonho a realidade, do traço a existência e do ponto final o início para outras novas realidades.

Aos professores Oder Santos, Magda Soares e Ângela Dalben pela magnífica orientação na minha Qualificação de Doutorado e pelo acompanhamento em todos os processos da produção dessa tese.

Aos professores Gildo Scalco e Livia Fraga pela construção partilhada de minha formação intelectual, e, pelos processos de organização da pesquisa e da extensão, que instalaram em mim competências para a vida.

Aos colegas queridos: Cipriano, Elizabeth, Inês, Ronaldo, Júnior, Madalena, Renata, José Alves e Simone pelas discussões na construção do saber, que nas reuniões dos Seminários de Pesquisa, sempre trouxeram luz aos problemas enfrentados nesta investigação. .

À Rose, Ernane, Danieli e a todos os funcionários sempre atentos da Secretaria da Pós-Graduação e disponíveis aos registros e acompanhamento de nossa vida acadêmica.

Às professoras e professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG pela disponibilidade e conteúdo das entrevistas, bem como pela contribuição inestimável às análises e reflexões desse trabalho.

E a todos os meus amigos presentes em minha caminhada acadêmica, profissional e afetiva.

“Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus
olhos,
para verem mais.
Multiplica os teus
braços
para semeares tudo.
Destrói os olhos que
tiverem visto
Cria outros, para as
visões novas.
Destrói os braços que
tiverem semeado.
Para se esquecerem
de colher
Sê sempre o mesmo.
Sempre o outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo”

Cecília Meireles

RESUMO

O objetivo deste trabalho é explicar como as memórias dos docentes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, exprimem, ressaltam as práticas de produção do conhecimento científico face ao contexto histórico das políticas públicas do país, no período de 1972 aos anos de 2007. O referencial teórico deste trabalho fundamenta-se nos estudos de Habermas, que possibilitaram ressignificar a produção do conhecimento dos professores deste programa, por meio da discussão coletiva, da reflexividade, do interesse e da ação comunicativa, consideradas categorias essenciais na centralidade do trabalho intelectual.

A metodologia deste trabalho incluiu procedimentos quantitativos e qualitativos, que buscaram qualificar as relações entre memórias de docentes e produção do conhecimento. Para tanto, o *design* metodológico do estudo de caso desta pesquisa estruturou-se da seguinte forma: desenvolvimento da análise documental, situando os diversos contextos sociais que nortearam a construção dos documentos e das memórias dos docentes, seguido de entrevistas com foco na memória dos docentes e finalmente incluíram-se as análises estatísticas referentes produção bibliográfica, artística e técnica, no período de 1997 a 2007.

As análises dos dados possibilitaram organizar a produção do conhecimento da Pós-Graduação em Educação/UFGM em três momentos: a) Produção Nacional- observa-se que a produção do conhecimento nesse momento se faz para a criação de políticas públicas e a estrutura macroeducacional brasileira. Nesse sentido, as pesquisas compreendem as análises dos problemas da educação, essencialmente voltadas para os estudos teóricos quantitativos, a fim de determinar a formação dos professores do ensino superior e os quadros de gestão da educação brasileira.

b) Produção Autorreferente- o trabalho intelectual desenha-se a partir da realidade brasileira em relação às novas práticas sociais presentes na sociedade civil, procurando analisar e reconstruir as interações com os processos econômicos e políticos, o que exige a reconstrução metodológica e epistemológica da produção teórica dessa Pós-Graduação, em face das lutas sociais e a democratização do país.

c) Produção Avaliativa - produção que se destaca pela diversidade educacional com os desafios que redirecionam os saberes e os fazeres das políticas públicas de avaliação, principalmente em relação aos indicativos da CAPES.

As entrevistas com foco na memória dos docentes nortearam as categorias da produção do conhecimento, quais sejam: interesse, a própria ação comunicativa, as políticas públicas, as orientações de trabalhos científicos, os tempos de produção e dimensão hermenêutica e a especificidade do trabalho com a pesquisa do orientador.

A dimensão quantitativa da pesquisa revelou que os dados da produção bibliográfica têm apresentado um crescimento significativo, consolidando assim a crescente produção acadêmica do Programa, em direção às políticas propostas pelos PNGs, CAPES e agências de fomentos.

Finalmente, esta tese concluiu também que memória, além de lembranças trabalhadas coletivamente é concebida como conhecimento em construção em face da complexidade da construção da ciência em educação.

Palavras-chave: Memória de docente, produção do conhecimento e pós-graduação

ABSTRACT

The main purpose of the present work is to explain how the memories of the professors of the Post-graduation Program of the Faculty of Education, at the Federal University of Minas Gerais, express, salient the conceptions and practices of scientific knowledge production in face of the historical context of the public policies of Brazil, in the period from 1972 through 2007.

The theoretical referential of this work is based on Habermas' to understand knowledge production of the university professors, through collective discussion, reflectiveness and critics, regarded essential in the centrality of the intellectual work.

The methodological choices of the present study included quantitative and qualitative procedures that sought to qualify the relationships between the professors' memories and knowledge production. For such, the methodological design draw as follows: development of the documental analyses, followed by interviews focusing on the professors' memories bibliographical.

The documental analyses have allowed for the organization of the knowledge production of the Post Graduation Program of Education/UFMG, in three moments:

a) National Production– we have observed that knowledge production at that moment is aimed at the creation of public policies and at the Brazilian macro-educational structure. In that sense, the researches include analyzes of the educational problems, directed essentially on the quantitative theoretical studies, in order to determine the formation of the high education professors and the frames of the Brazilian education administration.

b) Self-Referent Production– the intellectual work is designed from the Brazilian reality in relation to the new social practices present at the civil society, searching for analyzing and reconstructing its interactions with the economical and political processes, what demands the methodological and epistemological reconstruction of the theoretical production of that Program, in face to the social battles and in the democratization of the country. c) Evaluative Production – production which is outstanding for the educational diversity with the challenges that redirect knowledge and actions of the evaluative public policies especially in relation to the CAPES indicators.

The interviews focused on the professors' memories have guided the categories of knowledge production, thus being: interest, the very communicative act, the public policies, and the orientation of scientific works, of production and the hermeneutical dimension, and the specificity of the work with the tutor's research.

The research's quantitative dimension has revealed that the data from the bibliographic production of the professors consolidating the ever increasing academic production of towards the policies of scientific sponsoring and development.

The carried out research led to the conclusion that this Program participates and has participated in the construction of the Education Science, to make possible the democratization and expansion of the process of inclusion and citizenship.

Finally, this thesis have concluded that memory is as construction known in the face of the complexity of the science in education.

Keywords: Memory of teaching, the knowledge production and post-graduate.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1- Categorias das memórias dos docentes	42
Tabela 1- Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação de 1975 a 2010	73
Tabela 2 -Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1977	113
Tabela 3- Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1978.....	114
Tabela 4- Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1979.....	115
Tabela 5- Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1980.....	116
Figura 2- Síntese dos cenários de produção do conhecimento.....	151
Tabela 6- Inter-relações da produção do conhecimento do Programa de Pós-Graduação	183
Gráfico 1- Número de matrículas da seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1972 a 2007.....	192
Tabela 7- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1972 a 1980.....	193
Tabela 8- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1981 a 1990.....	194
Tabela 9- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2000.....	196
Tabela 10- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 2001 a 2007.....	197
Gráfico 2- Número de matrículas da seleção regular do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2007	198
Tabela 11- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2000	199
Tabela 12- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 2001 a 2007	200

Gráfico 3- Número de matrículas de Mestrado e Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2007	201
Gráfico 4- Número de dissertações da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1972 a 2007	203
Gráfico 5- Número de teses da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2007	206
Tabela 13-Número de professores e de produção de livro no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	208
Tabela 14-Número de componentes da produção de livro e a frequência- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	209
Gráfico 6- Número de produção de livro e número de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	210
Tabela 15-Número de artigos em periódicos e a frequência- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	212
Tabela 16-Número de anais - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	213
Gráfico 7- Número de produção bibliográfica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	214
Gráfico 8- Número de produção docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	215
Tabela 17-Número de Tradução e Jornal - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007	217

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	23
QUESTÕES, OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
1.1. OBJETO DE ESTUDO: MEMÓRIAS DOS DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	23
1.1.1. A MEMÓRIA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	31
1.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
1.2.1. CAMPO DE PESQUISA	36
1.2.2. SUJEITOS DA PESQUISA	37
1.2.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	38
CAPÍTULO II	45
CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO PAÍS	45
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	45
2.1.1 AS POLÍTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	46
2.1.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA REGULAÇÃO DA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	60
CAPÍTULO III	75
O CONHECIMENTO SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE HABERMAS	75
3.1. TESSITURA DO CONHECIMENTO.....	75
3.1.1. A ESCOLA DE FRANKFURT.....	77
3.2. CONHECIMENTO: REFLEXIVIDADE E INTERESSE.....	80
3.3. CONHECIMENTO E TRABALHO INTELLECTUAL.....	88
3.4. CONHECIMENTO: CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	96
CAPÍTULO IV	101
A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	101
4.1.CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	101
4.1.1.PÓS-GRADUAÇÃO: A NACIONALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	106

4.1.2.PÓS-GRADUAÇÃO: A RELAÇÃO AUTORREFERENTE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	119
4.1.3.PÓS-GRADUAÇÃO: A PRODUÇÃO AVALIATIVA DO CONHECIMENTO	130
4.2. A PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	150

CAPÍTULO V.....	155
AS MEMÓRIAS DOS DOCENTES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	155
5.1.MEMÓRIA E CONHECIMENTO: CATEGÓRIAS DE ANÁLISES	155
5.1.1. INTERESSE.....	158
5.1.2. AÇÃO COMUNICATIVA	163
5.1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS	167
5.1.4. ORIENTAÇÃO DE TRABALHO CIENTÍFICO.....	172
5.1.5. ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO ORIENTANDO COM A PESQUISA DO ORIENTADOR	176
5.1.6. TEMPO DE PRODUÇÃO E DIMENSÃO HERMENÊUTICA	179
5.2. INTER-RELAÇÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES COM O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	181

CAPÍTULO VI.....	189
AS MEMÓRIAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMG: ANÁLISE QUANTITATIVA	189
6.1. ORGANIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS DE PRODUÇÃO.....	189
6.2.MEMÓRIAS EM DADOS DA PÓS-GRADUAÇÃO: PRODUÇÃO NACIONAL, PRODUÇÃO AUTORREFERENTE E PRODUÇÃO AVALIATIVA	190

À GUIA DE CONCLUSÕES.....	222
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	236
--	------------

ANEXO	243
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é explicar como as memórias dos docentes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, exprimem, ressaltam as práticas de produção do conhecimento científico face ao contexto histórico das políticas públicas do país, no período de 1972 aos anos de 2007.

A investigação sobre as memórias de docentes redefine formas de gestar, organizar e avaliar as práticas adotadas pelos professores universitários, considerando as implicações dos processos da modernidade e da economia globalizada na produção do conhecimento.

De acordo com Minayo (1998, p. 9) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido em primeiro lugar, um problema da vida prática”, assim a escolha desse objeto de estudo relaciona-se com a minha trajetória de iniciação a pesquisa, nos vários projetos da graduação e extensão universitária da UFMG, durante dez anos, e como pesquisadora já no Curso de Mestrado, períodos nos quais sempre me dediquei aos estudos com a memória.

Ao mesmo tempo, em conversas com alguns com professores do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, que têm maior experiência no campo de produção do conhecimento, percebi a relevância que atribuíam as memórias do como produzir conhecimento mediado pelas ações relativas a publicações de trabalhos, orientação de pesquisa, organização de eventos científicos, intercâmbios nacionais e internacionais entre outras atividades acadêmicas. Essas vivências e aprendizagens em pesquisas

suscitaram-me o interesse de investigar as memórias dos docentes e a produção do conhecimento.

Dessa forma, comecei a construir o objeto desta tese ao perceber que as memórias desses docentes, tantos nos discursos quanto nos documentos escritos apresentam-se como produção do conhecimento associadas às organizações políticas que evidenciam as práticas de experiências de vidas, relações sociais e suas atividades profissionais.

Para compreender a relação entre memória de docentes universitários e a produção conhecimento, torna-se necessário fazer uma contextualização da Pós-Graduação brasileira.

A Pós-Graduação no Brasil emerge com o objetivo de estabelecer nas universidades a pesquisa sistemática com programas de formação de pesquisadores e professores de alto nível, solicitação feita a estas instituições pelo governo militar brasileiro, no final dos anos 60 e durante a década de 1970, visando à construção de uma nação desenvolvimentista.

De acordo com Saviani (2000), a Pós-Graduação no país é definida, conforme o Parecer 977/65, com dois movimentos organizacionais: o *stricto sensu* e o *Lato Sensu*. A razão da distinção consiste no fato de que este último termo se liga diretamente ao ensino com o centro orientado para um elenco de disciplinas que o aluno deve cursar, enquanto o outro, além do ensino, envolve como elemento central a produção da pesquisa, dissertações e teses.

Nesse contexto de transformações políticas, econômicas e sociais surge a Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, criada em 1971, no entanto, a definição do currículo e as resoluções necessárias

para seu credenciamento tiveram sua primeira versão como Curso de Mestrado em funcionamento no ano 1972.

Torna-se um dentre os dez primeiros Cursos de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* do país, conforme dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a saber: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ-1965; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP-1969 (Psicologia da Educação); Universidade Federal de Santa Maria - UFSM-1970; PUC/SP-1971 (Educação: História, Política e Sociedade), Universidade Federal Fluminense - UFF-1971; Universidade de São Paulo - USP-1971; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS-1972; Universidade Federal da Bahia - UFBA-1972; Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG-1972 e Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS-1972.

Desse modo, a Pós-Graduação que se consolida nas universidades do país pauta-se no campo *stricto sensu*, apresentando como elemento centralizador a formação de pesquisadores, o que é fundamental às condições de infraestrutura e formação de recursos humanos, comprometidos com o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Conforme Saviani (2000), a expansão da Pós-Graduação brasileira vincula-se à necessidade de superar um modelo de universidade fortemente dedicada ao ensino para a construção de instituições que sejam capazes de preservar conhecimentos historicamente acumulados, bem como favorecer a produção da ciência e da tecnologia sustentada pelas pesquisas sistemáticas.

Esse autor analisa, ainda, a necessidade de a Pós-Graduação consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior articulado aos objetivos de ensinar e

produzir conhecimentos, em uma conexão entre os campos da perspectiva integradora e das dimensões epistemológicas.

Nesse sentido, a Pós-Graduação, por meio do conhecimento rigoroso dos conteúdos teóricos específicos de cada área, estabelece saberes de relevância no que diz respeito às alternativas metodológicas para melhor condução das pesquisas e reflexões sobre a prática docente, organização pedagógica, planejamento das disciplinas e manutenção de uma avaliação articulada por uma contínua política de financiamento.

Assim, essas políticas públicas de Pós-Graduação, no país, sinalizam para alguns setores básicos, tais como: o planejamento de médio e longo prazo; a formação de recursos humanos; o desenvolvimento socioeconômico desempenhado pelos avanços da ciência e da tecnologia, fruto das transformações das formas de produção do conhecimento; dos novos modos de investigação e das necessidades do mercado.

Conforme Lima (2008), nos anos 80, surge o movimento de intensas críticas aos processos educacionais que coincide com as lutas pela educação para todos, estendendo-se ao contexto político-econômico da década de 1990 aos anos 2007, que representa o surgimento da nova concepção do que seja a Educação Fundamental e o espaço escolar. A autora afirma ainda que a prática dos processos de organização democrática da escola trama, enreda com os movimentos da gestão e avaliação da prática escolar.

Dessa forma, a educação, principalmente no nível de Pós-Graduação, reflete a interligação dos fatores sociais e econômicos. A ciência e tecnologia destacam-se como ferramenta para o processo de planejamento e desenvolvimento brasileiro, o que propiciou aos professores universitários a responsabilidade de não se limitar à academia, mas de participar de decisões políticas relevantes no país.

Entre as décadas de 1960 e 1970, no âmbito legislativo, a educação brasileira passa por reorganizações de específicos processos avaliativos para assegurar as transformações socioeconômicas do país, isto é, produzir novos conhecimentos, voltados para a expansão industrial, com vistas a superar a dependência do capital monopolista.

A partir dos anos 80, as organizações políticas procuram relacionar as atividades das universidades e comunidade científica com incentivo financeiro necessário para ampliar o ensino e a pesquisa, conforme as metas e definições dos Planos Econômicos de Desenvolvimento, que fundamentam as concepções desenvolvimentistas, atribuindo à educação o papel de criar programas estratégicos para a reforma social.

Para concretizar esses novos rumos das políticas públicas, observa-se que as universidades federais tornam-se o *lócus* de desenvolvimento da Pós-Graduação, objetivando a formação de recursos humanos de excelência para atuar no tripé ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a Lei n. 5540/68, bem como o estímulo aos sistemas de inovação e à capacidade competitiva e empreendedora do país.

A década de 1990, período de reformas das políticas públicas brasileiras, compreende um processo de reestruturação capitalista que pressupõe, necessariamente, integração da sociedade civil e redução nas atribuições clássicas do Estado.

A descentralização como orientação para o planejamento econômico e social configura-se como estratégia administrativa, com o eixo da flexibilização em relação à gestão pública, justificando a busca da participação do cidadão e construção da democracia.

O processo de descentralização perpassa os anos 2000, norteando as reformas propostas para a organização dos sistemas de ensino brasileiro e determinando a

produtividade educacional na lógica do mercado, congruente à tendência apresentada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação e as avaliações da CAPES.

A proposta de estudar a produção do conhecimento da Pós-Graduação no bojo da crise da modernidade, conforme Giddens (1991) significa entender as reflexões, aulas, pesquisas, escrituras dos textos e o fazer das discussões sobre os processos da educação, ora como formas de aprendizagem, ora como forma de investimento ou bem de direito de todos, não só em termos de relações entre epistemologia, gnosiologia e ciência, mas, principalmente, compreender os processos educacionais em suas múltiplas relações com as novas concepções de espaço e tempo; tecnologia de ensino presencial e virtual; o local e o global, situando todas as diversidades possíveis: território, gênero, raça, diferenças sociais e culturais.

Finalmente, compreender o conhecimento como um ato complexo significa entendê-lo como parte constitutiva da produção de saberes em busca do desenvolvimento que se instaura a partir do diálogo crítico, reflexivo das inter-relações entre sociedade, técnica e política. Daí surge a necessidade da reflexão sobre a modernidade com suas incomplementariedades nos aspectos intrínsecos das relações sociais, conforme Morin (2006):

A complexidade é o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Pode-se dizer que o que é complexo diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições. (MORIN, 2006, p.13-14)

Nesse sentido, a complexidade torna-se redescoberta, realçada pelas mobilizações epistemológicas mais contemporâneas, por uma organização do pensamento mais amplo, por ações articuladas, articulantes e religantes dos elementos segmentados.

Situam-se os estudos de Fávero (2005), Kuenzer (2005), Horta (2002), Moraes (2002) e Saviani (2000), que apresentam análises das produções bibliográficas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no país. A pesquisa de Brzezinski (2004) que faz comparações entre as produções das regiões brasileiras. O trabalho de Paiva (1997) sobre os vinte e cinco anos da Pós-Graduação em Educação/UFMG, como pesquisas relevantes que indicam a necessidade de outros trabalhos para compreender como acontecem os processos de produção do conhecimento na área da ciências da educação.

Dessa forma, esta pesquisa torna-se relevante no atual momento, em que o Programa caminha para efetivar quase quarenta anos de existência e urge, assim, fazer a análise histórica de sua trajetória investigativa, a partir de diferentes estudos que focalizem os conteúdos e as práticas criadas, trabalhem coletivamente as memórias dessa produção acadêmica, identifiquem as centralidades temáticas desenvolvidas, sistematizem as contribuições para as mudanças educacionais no país, principalmente, pelo quadro teórico-crítico que professores e alunos construíram nas várias modalidades de trabalho científico, disponibilizados no mercado editorial.

Ao mesmo tempo, pretende-se refletir criticamente sobre o movimento de ideias, projetos, os desafios motivadores do cotidiano para uma produção de qualidade, como a que se justifica em face do conceito 06 da CAPES, obtida na avaliação do triênio de 2004/2006, por esse Programa de Pós-Graduação em Educação.

Considerando-se a exposição até então desenvolvida, bem como o objetivo de explicar as inter-relações sociais e políticas entre as categorias seguintes: interesse, reflexividade, ação comunicativa e a produção do conhecimento acadêmico na Pós-Graduação. Organiza-se esta tese em seis capítulos.

O primeiro capítulo – Questões, Objeto de Estudo e Metodologia de Investigação – define o problema deste trabalho e apresenta o estudo de caso como método de pesquisas referentes às investigações das memórias dos docentes e os resultados da produção do conhecimento na Pós-Graduação em Educação/UFMG, a partir das relações que constituem a educação, as políticas públicas e a sociedade.

Elabora também o *design* metodológico da pesquisa que se estrutura em três momentos. O primeiro realiza a análise documental, fazendo sínteses sistemáticas e a resignificação dos documentos oficiais do Programa de Pós-Graduação. Utilizou-se também anotações de campo realizadas pela professora decana desse Curso, no período de 1974 a 2007, referentes à reunião de professores, e, às vezes, com alunos para repensar os processos de aprendizagem e de produção acadêmica.

O segundo momento compreende as entrevistas focalizadas para diagnosticar as memórias dos docentes da Pós-Graduação, com o objetivo de resgatar experiências, formas de orientações, pesquisas e produção bibliográfica que se articulam com as políticas educacionais de produção acadêmica propostas pela CAPES e pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação do país.

O terceiro procedimento metodológico desta pesquisa incluiu o levantamento quantitativo dos tipos de produção acadêmica dos professores do Programa, tomando como referência os quesitos de avaliação da CAPES, de 1997 a 2007, quando centraliza os processos avaliativos com ênfase na quantidade de produção/publicações,

participação em eventos, entre outros aspectos que evidenciam a produção do conhecimento desta Pós-Graduação. Analisa também o número de matrículas e de dissertações e teses de 1972 a 2007.

O segundo capítulo, intitulado As políticas públicas e a Pós-Graduação no País, focaliza as relações entre as reformas do Estado brasileiro e as legislações educacionais de ensino superior e as regulamentações sobre o funcionamento da Pós-Graduação propostas pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Relações estas cada vez mais articuladas com a competitividade econômica interna e internacional, exigindo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências voltadas para as novas demandas sociais e do mercado.

O terceiro capítulo – O conhecimento segundo a concepção de Habermas – analisa as proposições do pensamento filosófico de Habermas para explicar o conhecimento, a partir das categorias reflexividade e ação comunicativa. Destaca-se nos estudos habermasianos as dimensões do trabalho intelectual, voltados à prática discursiva e a criação em prol da emancipação do sujeito.

O quarto capítulo – A Pós-Graduação em Educação – tem como objetivo analisar os contextos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Para isso, apresenta a construção teórico-metodológica, de 1972 a 2007, considerando como fonte de estudo as Atas dos Colegiados, os Relatórios da Fundação Ford, da CAPES, as Propostas Curriculares, as Resoluções do Programa, como documentos, e as anotações das reuniões feitas por uma professora decana desse Programa.

Como se observa na análise documental, as memórias dos cenários de investigação são organizadas em três momentos. O primeiro apresenta a territorialidade

da produção acadêmica do Curso de Mestrado, de 1972 a 1980, dentro do espaço da FaE/UFMG, analisando a organização estrutural do Programa. O segundo momento compreende o período de 1981 a 1990 e apresenta o cenário de flexibilização, correspondente às novas demandas sociais e econômicas sobre a problemática educacional. O terceiro expressa as memórias do Programa, tendo em vista a implantação do curso de Doutorado e as reestruturações curriculares, de acordo com as influências das políticas públicas de 1991 a 2007, principalmente as definidas pela CAPES no que se refere à avaliação do Programa.

O capítulo quinto, intitulado As memórias dos docentes sobre a produção do conhecimento, tem como objetivo evidenciar as categorias que explicam as formas de produção do conhecimento presentes nos discursos das memórias dos docentes, considerando a contextualização da produtividade compartilhada e daquela construída individualmente.

Observa-se nos discursos das memórias, a partir das entrevistas, que as categorias da pesquisa, inspiradas nas concepções habermasianas, perpassam as quatro décadas estudadas com maior ou menor intensidade, diante dos contextos teórico-metodológicos da produção do conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG.

O capítulo VI – As Memórias da produção do conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG: análise quantitativa – apresenta a análise estatística da produção do conhecimento acadêmico, desenvolvida pelos professores e alunos do referido Curso de Pós-Graduação. Esse capítulo discute a organização da produção com o propósito de reconstruir os eixos teóricos do passado até os atuais, compreendendo as mudanças e as prioridades econômicas, sociais e culturais da educação inserida na sociedade globalizada.

Desenvolvem-se- À guisa de conclusão- algumas reflexões, colhidas ao longo deste estudo, assinalando como os referenciais teórico e metodológico adotados nos trabalhos acadêmicos permitiram compreender a relação entre memórias de professores e os produtos do conhecimento na Pós-Graduação em Educação/UFMG. Tais produções em pesquisas, dissertações, teses, artigos e livros representam as políticas públicas que perpassam as várias formas de trabalho científico-tecnológico que constituem o cabedal teórico crítico para explicar as práticas, processos compreensivos e interpretativos da educação.

Apesar da presente pesquisa ter buscado preservar o rigor e o controle na construção teórica e na organização dos dados empíricos, para garantir consistência e validade científica na elaboração desta tese. Observa-se que este trabalho apresenta algumas limitações e incompletudes, referentes às escolhas do enfoque teórico e instrumentos metodológicos empregados no desenvolvimento desta investigação.

No entanto, esta pesquisa inicia uma vertente nova que envolve a construção teórica, reflexiva e crítica sobre a Pós-Graduação em Educação no país e no exterior, a partir da experiência de 35 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG-1972 a 2007, bem como, propicia o levantamento de outras questões e investigações, relacionadas às memórias de docentes sobre a produção do conhecimento acadêmico, o que possivelmente desencadeará a ampliação de estudos comparativos, de avaliação local/global e de desenvolvimento da ciência em educação.

CAPÍTULO I

QUESTÕES, OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. OBJETO DE ESTUDO: MEMÓRIAS DOS DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo tem como objetivo definir o objeto desta pesquisa, situando as mediações entre as memórias dos docentes e os processos de produção do conhecimento acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1972 a 2007.

As tramas com tais memórias constituem estratégias de investigação e, ao mesmo tempo, lembram e reconstróem processos sociais pertinentes, referentes a vivências no cotidiano do espaço escolar, bem como a práticas de produção do conhecimento científico em suas dimensões individuais ou coletivas.

Nesse sentido, as memórias travam diálogo permanente com as estratégias de lutas, de afirmação da identidade, da (re)criação e da sensibilidade, “da capacidade criadora e transformadora dos indivíduos e das coletividades” (TOURAINÉ, 1999, p. 377).

Dessa forma, as transformações do tempo e do espaço afetam a vida social, com influências nas práticas individuais, bem como nas ações coletivas que estabelecem o

dinamismo da reflexividade e sua suscetibilidade nas relações do conhecimento. A modernidade torna-se assim a criação da memória permanente do mundo. (TOURAINÉ, 1999).

Esta investigação propõe-se a desvelar as mediações, as relações sociais de poder que se tornam hegemônicas ou consensuais e se travam entre as memórias dos docentes e os regulamentos, normas e pressões do MEC/CAPES para promover a produção do conhecimento científico na academia.

Para isso, tomam-se as memórias dos professores referentes aos processos de organização da produção do conhecimento, no contexto das ações, das práticas e das estratégias cotidianas de suas atividades na Pós-Graduação em Educação/UFMG.

No presente trabalho, não se concebe a memória dos processos de produção do conhecimento apenas como ações de práticas científicas adotadas no passado, mas como lembranças vividas com o feixe de relações entre saberes vivenciados no Programa. Busca-se explicar e compreender o presente a partir das ressignificações simbólicas que são feitas do passado e se projetam no presente, em devir permanente com as possíveis explicações teóricas provisórias que possibilitam imaginar, repensar, projetar criativamente o futuro.

Desse modo, a memória, por um lado, permite entrelaçar o passado ao presente, tendo em vista a organização do futuro, e, por outro, compreende as lembranças como formas de trabalho docente, de pensamento, percepções e práticas que gestam processos novos de concepções científicas, considerando-se o forte apelo da globalização econômica da nova ritualização profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação. As memórias do trabalho docente vão gerando possivelmente novas formas de produzir conhecimento, nas quais a memória ajuda a economizar rotinas, a usar

novos procedimentos tecnológicos e a diminuir processos de discussão e participação, tendo em vista a rapidez na elaboração de produção científica.

A memória pode ser entendida, fundamentalmente, como criativa e criadora de novas práticas científicas inseridas na reconstrução engajada do passado, na leitura do presente e na prospecção para o futuro. Isso se reivindicar, individualmente ou coletivamente, a objetividade, a validade por direito ao reconhecimento da comunidade científica no resgate das experiências políticas, sociais e afetivas como novas formas de ações críticas do trabalho docente.

A construção das memórias nos diversos tempos propicia analisar as suas diferenças mnemônicas nas diversas organizações sociais. “O estudo de memória, no entanto, é muito complexo e vem recebendo diferentes sentidos e significações por parte de diferentes autores, de várias áreas do conhecimento e em diferentes épocas” (LIMA, 1995, p. 69).

A partir dessa compreensão percebe-se que a ativação da memória visa ao resgate do passado, para ressignificá-lo em função do presente, via gestão da reflexão e do controle de sua materialidade potencializadas seletivamente, em direção ao projeto da pós-modernidade. A seguir, algumas posições teóricas possibilitam compreender os novos sentidos e significados que a memória assume hoje na produção acadêmica.

Bergson (1990) atribuiu à memória a capacidade de unir os planos de experiências da espacialidade e da temporalidade. A memória na organização espacial, isto é, em seus lugares, representa a descontinuidade, como também a fragmentação de acontecimentos. No entanto, persevera, os aspectos significativos e clandestinos em relação ao passado, proporcionando uma reflexão criativa inscrita comumente sobre o

espaço da atualidade que ocupa a imaginação, o pensamento, no qual a cada momento torna-se capaz de reconstruir, de fixar e reaparecer nas imagens ou sensações.

Para Halbwachs (1990),

Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. (HALBWACHS, 1990, p. 143)

Assim, a memória ocupa lugares diferentes nos diversos planos e percursos, embora não possua o mesmo alcance, nem a mesma consistência, na medida em que vai sendo resgatada, pois atravessa espaços vazios, do mesmo modo condensados pelos sentimentos, pelas clivagens ideológicas e pelas relações políticas.

A organização dos lugares da memória une-se em forma de malhas que se tecem como rede, com retas e transversais, formando ilhas à parte, entretanto, passíveis de serem colocadas em comunicação e, uma vez desencadeadas, constroem uma continuidade capaz de fazer a realidade, a partir do resgate do passado.

A memória age com suscetibilidade na recuperação de outrora do passado, aproximando-se da estética, da sensibilidade, da história, como incorporação, sobretudo, de seu *continuum* e descontínuo de ações da vida cotidiana.

O resgate da memória possibilita romper com as vivências remotas que se encontram, em grande parte, silenciadas ou esquecidas, permitindo assim reconhecimento e visibilidade na cena pública.

Conforme Habermas (2004), a linguagem é uma forma de memória que apresenta uma reestruturação da síntese do passado e presente, visando às novas ações para o futuro, entretanto, para que isto aconteça, é necessário que interesses individuais e coletivos constituam-se em agir comunicativo, para incidir sobre as condutas dos sujeitos.

Considerando a memória em sua função prospectiva e projetiva, torna-se possível estabelecer vínculos que instigam a relacioná-la ao conhecimento. Dessas combinações, analisa-se que a memória reconstruída, a partir de interesses do presente, faz os movimentos constantes entre os elos do passado e do futuro.

Tal dimensão apresentada tem seu eixo norteador na memória como estrutura histórica e sociológica que se relaciona em uma construção coletiva, de uma unidade particular para a universal, capaz de organizar o presente e esboçar o futuro, a partir do passado tomando como referência a vida em sociedade.

Nessa perspectiva histórica e sociológica, a concepção de memória apresenta-se como uma abordagem coletiva, que pode ser entendida como reconstrução social que opera a partir de dados, de noções comuns do *continuum* da sociedade, sobretudo, nas influências sociais mais complexas e de suas relações com os diversos meios, cada um tomado à parte ou em seu conjunto (HALBWACHS, 1990).

De acordo com Le Goff (1992), a memória coletiva apresenta em seus pressupostos reflexões das ações vinculadas às interações sociais, locais e globais, desta maneira:

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do

esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1992, p. 420).

Para Halbwachs (1990), a memória coletiva é sempre vivida, física ou afetivamente inscrita em uma narrativa seguida de palavras e pensamentos. A condição necessária para que exista memória é o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra. A memória não faz corte ou ruptura entre passado e presente, compreende em si a vida.

Esse autor apresenta em seus estudos que a memória, por mais que pareça expressar experiências estritamente individuais, é constituída por estruturas sociais mais amplas que antecedem ao sujeito. Lima (1995) afirma que:

A memória parece ser constituída de duas condições: 1) conservação ou persistência de uma certa forma de conhecimento passado: esse momento é a retentiva; 2) a possibilidade de evocar, na ocorrência, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: que é propriamente a lembrança (LIMA, 1995, p. 70).

Nesse sentido, a memória compreende simultaneamente as particularidades e universalidades históricas, ligações que possibilitam a ordenação dos vestígios nos processos de releitura frente à complexidade das atividades sociais, políticas, econômicas. Para Le Goff (1992, p. 426), o ato mnemônico é fundamentalmente narrativo, caracterizado pela sua função social de comunicação a outrem, remete também à relevância do estudo da memória como “um dos meios fundamentais de

abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento”.

A memória como elemento narrativo tem em sua especificidade a oralidade e a escrita marcada pelo tempo passado, entendido como um período anterior aos acontecimentos de que um indivíduo se lembra diretamente.

A leitura da memória possibilita reflexões do passado deixado por muitos traços visíveis que se percebem na expressão dos rostos, no aspecto dos lugares, no modo de pensar, de sentir, de fazer, de ser, conservado e reproduzido dentro dos ambientes coletivos.

Desse modo, os elementos constitutivos da memória coletiva mergulham nos meios sociais, através do contanto com um passado, mais ou menos distante, que se configura em um quadro dentro do qual são guardadas as lembranças vividas e apreendidas pela história.

Halbwachs (1990) define a lembrança como reconstrução do passado, auxiliada por dados emprestados do presente que conseguem reconstituir as imagens de situações ou acontecimentos, ela se constrói das muitas representações que repousam nas narrativas e nas racionalizações. “A lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado” (*Ibidem*, p. 73).

Os espaços coletivos permitem, então, que a memória seja reestruturada a partir das imagens, que se relacionam e não permitem a existência do vazio absoluto, isto é, propiciam às regiões do passado complementar-se, evidenciando as marcas da reconstrução.

Kenski (1995) analisa a memória sob as bases mitológicas, orgânicas, emocionais, sociais, culturais, ficcionais, tecnológicas e virtuais, um levantamento que apresenta

reflexões que possibilitam criar as interações, sobretudo na contemporaneidade, e fazer distinções entre a memória humana, particularmente instável, maleável a valores que conservam temporariamente elementos constantes; a memória biológica, compreendida como registros inscritos pela hereditariedade conservada no organismo, e a memória eletrônica, imposta pela estabilidade rápida de informações automatizadas.

Retornando a discussão da memória como fenômeno social, de acordo com Halbwachs (apud BOSI, 2001, p. 55) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. De acordo com Bosi (2001), a memória como função social evoca uma inteligência capaz de determinar reflexões:

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraqueceram, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número de imagens de outrora, e esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora. (BOSI, 2001, p. 81)

Para Bosi (2001), a memória como função do conhecimento organiza o passado e ordena o tempo com a narrativa da comunicação que visa não à transmissão do acontecido em si, mas à construção que transforma os fatos suscitados pelas palavras.

Considerando o objeto de estudo e os procedimentos de pesquisa adotados para conseguir o rigor e o controle dos resultados, seleciona-se o grupo de autores apresentados que entende a memória como lembrança capaz de alimentar a procura do passado para servir o presente e desenhar o futuro.

Tais contribuições teóricas permitem definir a memória como exercício reflexivo das partilhas coletivas de lembranças e argumentos interpretativos sobre o passado, o presente e o futuro, no contexto da intersubjetividade do sujeito e nas possíveis objetivações históricas, associadas às dimensões políticas de uma construção social estabelecida no cotidiano.

1.1.1. A MEMÓRIA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A literatura científica acerca da concepção de memória abrange um campo amplo de investigação, com abordagens que se complementam e se constituem como referências para o desenvolvimento desta pesquisa.

Toma-se nesse trabalho junto da concepção de memória aquela construída por Lima (1995) memórias são saberes de professores mais marcantes, isto é, lembranças de práticas e processos didáticos desenvolvidos na sala de aula, que vão se constituindo dialeticamente, no refazer e retrabalhar reflexivamente em novos saberes que emergem do contexto histórico e social, vivido e vivenciado na organização do trabalho docente.

A memória torna-se assim elemento investigativo, capaz de centralizar a reflexão sobre as práticas do cotidiano, das experiências de vida. Ao ser analisada, apresenta as escolhas, as formas de condução do passado para entender as ações socialmente validadas no presente, como referências para compreender as situações, as

circunstâncias e os acontecimentos que levam à construção do conhecimento, nas suas várias modalidades de pesquisa e de produção bibliográfica.

A concepção de memória nesta pesquisa será tomada em duas dimensões: a primeira como uma abordagem epistemológica que gesta uma construção teórica, inserida nos processos políticos, econômico e social das lembranças analisadas através das falas dos docentes, que se constituem em marcas do passado, reinterpretadas no presente, fazendo prospecções para o futuro.

A segunda como memória institucionalizada pela escrita, presente nos documentos de Atas dos Colegiados, Relatórios da Fundação Ford, da CAPES, Propostas Curriculares, Resoluções e as anotações de todos os anos sobre a história da referida Pós-Graduação, feitas pela professora decana da FaE/UFMG, o que permite passar da esfera do cotidiana para o registro de vivências.

Esse registro serviu como processo de triangulação entre memórias de docentes, documentos acadêmicos e vivências do cotidiano do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG.

Nesse sentido, essas memórias foram tomadas como fonte de análise de dados, uma vez que se sistematizam como conhecimento dos docentes de um registro do passado para ser reinterpretado pelo presente.

Portanto, a questão central desta pesquisa consiste em compreender: como a memória escrita e a memória falada permeiam toda a produção do conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG?

1.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Desde o final da década de 1980, congressos, seminários e simpósios em educação no Brasil vêm discutindo as controvérsias das pesquisas quantitativas e qualitativas, com o propósito de fundamentar as diferentes teses sobre o problema da incompatibilidade, complementaridade dos métodos utilizados nos estudos sobre a realidade educacional, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, neste período.

Em 1993, alguns trabalhos apresentados na 16ª Reunião da ANPEd articulam as metodologias quantitativas e qualitativas na discussão sobre a pesquisa educacional, com crescente interesse pelo estudo das questões teóricas de investigação científica.

Para Creswell (2007), a triangulação de métodos quantitativos e qualitativos supõe um olhar articulado de vários elementos constitutivos que elucidam e interpretam as diferentes opções da pesquisa com seus fatores históricos, relativos às condições de produção do conhecimento em diferentes níveis ou unidades de análise.

Para tanto, a organização metodológica deste estudo de caso permite a aplicação de diferentes procedimentos de pesquisa com a coexistência de métodos quantitativos e qualitativos, como um modo de completar, bem como ampliar as informações da produção científica em seus fenômenos, manifestações e contextos.

Os estudos de Tashakkori e Teddli (apud CRESWELL, 2007), Mertens (apud CRESWELL, 2007) e Creswell (2007) classificam na literatura das ciências humanas e da educação algumas integrações epistemológicas de pesquisas qualitativas e

quantitativas como construções interpretativas dos fenômenos sociais, com o propósito de garantir a fidedignidade e a validade da pesquisa.

Considera-se no presente estudo a dinâmica que envolve os polos qualitativos e quantitativos, dessa forma, a abordagem metodológica desenvolvida se estabelece por Quali-quanti, pois favorece ao *continuum* das particularidades de cada procedimento, ao mesmo tempo em que identifica a alternância e simultaneidade das técnicas utilizadas.

A pesquisa Quali-quanti foi desenvolvida para construir, reconstruir o objeto deste estudo as memórias dos docentes da Pós-Graduação e os processos da produção do conhecimento científico. Esta atividade de cunho acadêmico-científico tem como propósito entender não só a produção teórico-crítica dos docentes, mas analisar também as ênfases das políticas públicas em suas dimensões econômicas e sociais presente na tessitura desta referida investigação, utilizando-se para isto da metodologia mista.

Optou-se pela utilização de metodologias e procedimentos qualitativos e quantitativos para revelar como os dados referentes à memória do conhecimento expressam a produção acadêmica dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, em sua dimensão individual, coletiva e interdisciplinar.

Para tanto, busca-se caminhos quantitativos e qualitativos que abrangem todo o Programa e propõem a reestruturação da tese em três momentos: o primeiro compreende a organização do trabalho docente e do currículo correlatamente, o que justifica a divisão em três momentos de formas de produção acadêmica diferenciadas no Programa.

Essa abordagem da memória utiliza a análise documental dos contextos políticos de produção acadêmica que fundamentaram o referido Programa, considerando quase quarenta anos, isto é, criado no âmbito do regime militar, comprometido com o

desenvolvimento do país, hoje se instaura, criticamente, em face dos problemas cruciais da educação brasileira.

Assim, pretendeu-se reconstruir historicamente, dos anos 70 até o momento atual, os processos de organização do trabalho docente e do currículo dessa Pós-Graduação em Educação, bem como os procedimentos de gestão de produção acadêmica dos professores.

Uma segunda forma de investigação busca fazer as interações sociais entre as memórias e saberes de como produzir conhecimento científico, utilizando uma amostra de professores do referido Programa, em um estudo qualitativo. Este estudo concebe a memória do conhecimento como partilha coletiva de lembranças com elaborações de argumentos interpretativos no contexto da intersubjetividade do sujeito e nas possíveis objetivações históricas, associadas às dimensões políticas de uma construção social estabelecida no cotidiano.

A outra abordagem inclui uma análise estatística dos dados da produção dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, quanto ao aspecto quantitativo referente aos números de matrículas, dissertações e teses, de 1972 a 2007, e à produção bibliográfica, artística e técnica, de 1997 a 2007.

1.2.1. CAMPO DE PESQUISA

A definição do campo de pesquisa é o Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1972 a 2007, que permite demarcar os procedimentos e maneiras de abordar o objeto investigado.

A escolha dessa Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG se deu por ser um dos dez primeiros Cursos de Pós-Graduação em Educação criados na década de 1970, representando o desenvolvimento das pesquisas educacionais brasileiras, bem como a estruturação das experiências curriculares, da criação de novas concepções metodológicas e ampliação dos eixos teóricos fundados na reflexão crítica da prática social.

Considera-se, portanto, que o Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG é representativo de muitos outros, o que possibilita a transferência dos dados analisados para situações que constituem a produção do conhecimento em educação.

1.2.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são os professores que criaram o Curso de Mestrado, em 1972. Nos anos 80, sustentando uma proposta pedagógica inovadora no país, e a partir da década de 1990, instalaram o Doutorado e, até o presente momento, mobilizam o enfrentamento das práticas e teorias capazes de promover o ensino e a produção do conhecimento.

Pesquisar as memórias dos docentes da Pós-Graduação se apresenta como um desafio, a começar pelo reconhecimento do sujeito como ser histórico, com suas abordagens racionais e emocionais que se afirmam na lógica diária da reflexão, da refutação, da emancipação, considerando-se a dimensão individual e coletiva do conhecimento científico.

Para definir os sujeitos da pesquisa, o primeiro passo foi listar os nomes de todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade, de 1972 a 2007, o que permitiu construir quatro décadas com o número de docentes de cada, respectivamente.

Algumas dificuldades se fizeram presentes em relação à seleção dos docentes que ingressaram no Programa, nas décadas de 1970 e 1980, devido às aposentadorias, óbitos e localização.

Neste estudo, estruturou-se a amostra dos docentes conforme se apresenta a seguir.

Anos 70 – todos os professores das três áreas de concentração: a) Metodologia de Ensino; b) Ciências Sociais Aplicadas à Educação e Política; e c) Administração do Ensino Superior.

Anos 80 – mesmo procedimento, considerando-se a concentração dos trabalhos na área de Ciências Sociais e Educação.

Anos 90 e 2000 – seleção de docentes que elaboraram seus discursos históricos, nos processos avaliativos, para construir as concepções subjacentes entre as políticas, teorias e práticas educativas.

Quanto à coleta dos dados das memórias dos docentes em relação à produção do conhecimento acadêmico, fez-se uma amostra intencional, entrevistando-se vinte professores que mais se dispuseram a contribuir com os propósitos desta investigação.

1.2.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A organização metodológica deste trabalho visou ao exame de como se processam, em termos quantitativos e qualitativos, a relação entre memória de docente e a produção acadêmica do conhecimento. Para isso, o *design* metodológico da pesquisa foi estruturado incluindo dois procedimentos de dimensão qualitativa que interagiram entre si: a análise documental e a entrevista com foco na memória.

O primeiro procedimento metodológico compreendeu a análise documental, considerada relevante para entender o contexto histórico, político e social que constituíram as organizações curriculares e as concepções de pesquisas presente na estruturação da Pós-Graduação em Educação/UFMG.

Nessa pesquisa de documentos analisou-se, em primeiro lugar, as anotações datadas das discussões dos debates desenvolvidos na Pós-Graduação em Educação/UFMG, no período de 1974 a 1989 e 1995 a 2007, observando as decisões e explicações detalhadas sobre a prática de construção pedagógica desse referido Programa, feitas pela professora decana da Faculdade de Educação.

Foram analisadas também Atas de Colegiados, Relatórios da Pós-Graduação para CAPES, Fundação Ford, Arquivos existentes de Memorandos, Ofícios institucionais, Propostas Curriculares e as Resoluções do Programa.

Observa-se que os Relatórios da Capes e da Fundação Ford podem apresentar informações interpretativas de quem o fez, bem como para atender as necessidades de manutenção dos convênios.

Como os documentos encontravam-se dispersos, principalmente da década de 1970 a 1980, houve a necessidade de se proceder a uma primeira sistematização, organizá-los por ordem cronológica, como um dossiê – formulários, folhetos, Atas, relatórios e memorandos – possibilitando o resgate da memória escrita do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG.

A documentação organizada foi sujeita a uma crítica interna na tentativa de clarificar os aspectos de autenticidade e genuinidade. Nesse processo, a documentalidade mostrou o contexto de produção do trabalho e as discussões que envolveram a construção da memória escrita dessa Pós-Graduação, o que permitiu interpretar seu conteúdo, perceber suas histórias, entender as hesitações, as dúvidas, as dificuldades e as influências das políticas públicas da década de 1970 aos anos 2007.

A análise documental propiciou um cenário de investigação do Programa, que incluiu um estudo do conjunto dos documentos, bem como a interpretação do montante

material, envolvendo um processo de ir e vir entre o momento presente e a história do passado. Buscou-se assim compreender os vínculos da memória escrita e da produção do conhecimento dos docentes com as políticas educacionais, alicerçando as perspectivas futuras desse Programa.

Outro procedimento qualitativo de pesquisa adotado neste estudo foi a entrevista com os professores disponíveis a contribuir com o trabalho, de modo a oferecer, através das memórias, a sistematização dos discursos docentes sobre os saberes e os processos adotados para se atingir os padrões das agências de fomento, os interesses e ações comunicativas que mobilizam os docentes à produção acadêmica de qualidade.

Segundo Flick (2004), a entrevista com foco visa a assegurar a profundidade e o contexto pessoal e social revelado nas respostas, com o objetivo de possibilitar o máximo de comentários referentes ao *continuum* do assunto, tais como: o estudo das vivências, das experiências e outros elementos que se articulam com o trabalho acadêmico, sinalizando não só os eixos do cenário científico adotado, como também os campos políticos e sociais em que ocorrem.

Para a garantia da validade no processo de pesquisa podem ser resumidas como uma tentativa de se agir com sensibilidade no campo, e, sobretudo, (...) do relato reflexivo, com sua validade que cria uma relação entre os assuntos e o processo de elaboração do sentido (FLICK, 2004, p. 236).

Este segundo momento compreendeu a utilização de entrevistas com foco na memória dos professores do Programa de Pós-Graduação, a fim de fornecer uma base de dados para a interpretação e descobertas significantes da realidade histórica do

Programa, bem como sugerir posicionamento crítico dos acontecimentos e apurar saberes das memórias dos professores sobre o como produzir conhecimento.

Este conjunto de dados - documentos e relatos de entrevistas em foco - apresentam as exigências para estabelecer as categorias que dão sentido e ressignificam as informações no contexto de origem em que foram produzidas.

A concepção de categoria fundamenta-se nos estudos de Cury (1989, p. 21), que a define como sendo “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Assim esta categoria é entendida como elemento representativo da realidade, todavia, não pode ser considerada como forma permanente, mas instrumento capaz de permitir entender os elementos de um todo.

A organização das categorias deste trabalho fundamenta-se nos estudos habermasianos, nas políticas públicas de avaliação da produção acadêmica, tomando-se os conceitos de interesse e ação comunicativa.

Dessa forma, torna-se possível a construção de um diagrama radial, figura 1, para apresentar as categorias pertinentes aos processos de produção do conhecimento do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, como reconstrução permanente do refazer e repensar com as lembranças, as experiências em uma elaboração individual, particular que, ao mesmo tempo, relaciona-se com a coletividade, bem como com o contexto social.

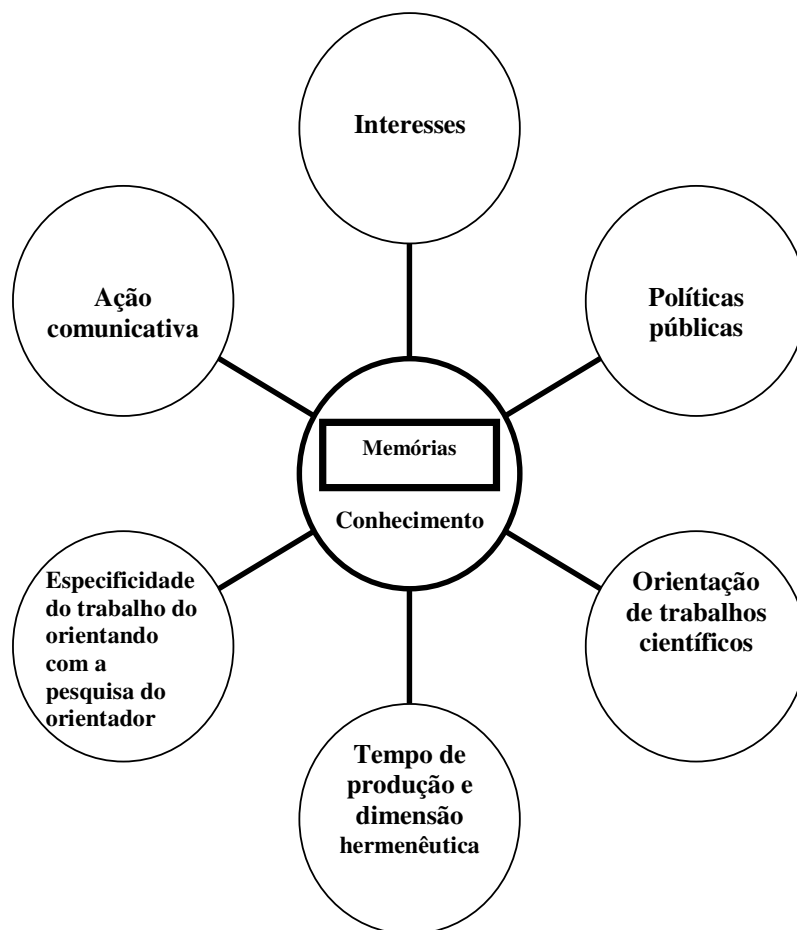


Figura 1- Categorias das memórias dos docentes

A estrutura do diagrama simboliza o movimento que acontece em relação às esferas, classificadas como categorias, e o núcleo representado pelas memórias da produção do conhecimento interligadas com os processos sociais vivenciados pelos docentes, no contexto político da universidade.

As categorias estabelecidas servem como indicadores da produção do trabalho docente, para a análise e direcionamento na busca de novas informações para construir a pesquisa, promovendo assim os confrontos entre as diferentes fontes e orientando a originalidade desta pesquisa.

É mister ressaltar que as categorias expostas no diagrama radial são resultados de incessantes reflexões sobre o material coletado nas entrevistas com os professores da Pós-Graduação em Educação/UFMG, relacionadas com os estudos teóricos habermasianos que concluíram nessa forma de *design* analítico dos discursos das memórias.

Essas categorias tornam-se expressões mais explicativas a partir das entrevistas com foco na memória e sua interface com as experiências e as políticas de avaliação da produção docente, uma vez que todas revelam a trajetória teórica da produção acadêmica e sua representatividade no cenário da educação brasileira.

O terceiro recurso metodológico de dimensão quantitativa inclui as análises estatísticas dos seguintes números: de matrículas, dissertações e teses, de 1972 a 2007, e da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação, a partir de alguns quesitos da CAPES, quais sejam: números de docentes, de artigos em periódicos, de livros, de anais, de traduções, de jornais, de outras produções, de produções técnicas, de produções artísticas e número de projetos de pesquisas, no período de 1997 a 2007. Estas variáveis são interpretadas em relação à concepção das memórias dos docentes e a produção do conhecimento.

Verificam-se nesses processos de produção também a possível implicação de algumas variáveis presentes na organização do processo do trabalho desse Programa de Pós-Graduação em Educação, tais como: o projeto de coordenação do Programa, as condições de produção bibliográfica possibilitadas pelo Curso (número de orientandos por professor, indicações para editoras, órgãos que publicam trabalhos e ajuda interna dentro da linha).

Os saberes sobre escritura e produção bibliográfica relacionaram-se com os dados colhidos das entrevistas com foco na memória, realizadas com os professores sobre a produção do conhecimento, articuladas com os dados quantitativos dos biênios e triênios avaliados pela CAPES.

A definição do tempo de 1997 a 2007 se fez necessária, porque foi neste período que a CAPES realizou as mudanças dos critérios normativos, definiu os quesitos com mais detalhes, além de determinar pesos que variam de valores entre si, bem como estabeleceu a avaliação trienal dos Programas de Pós-Graduação no país.

CAPÍTULO II

CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO PAÍS

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo apresenta a organização e a expansão da Pós-Graduação brasileira, tomando como eixo norteador a reforma do Estado, bem como suas implicações sobre a produção do conhecimento. Esta baseada na concepção da educação como elemento central das relações das políticas nas dimensões econômicas e sociais, cada vez mais articuladas com o objetivo de aumentar a competitividade econômica do país, através do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas demandas sociais.

Segundo Castells (1996), a organização mundial do Estado capitalista coloca-se como mediadora da qualificação da mão de obra para o mercado e também como mantenedora de políticas e programas sociais para controlar parte da população não inserida no processo produtivo, uma vez que o sistema de acumulação engendra a constituição e a reprodução permanente da força de trabalho.

As políticas públicas apresentam tendências sobre como as organizações econômicas e sociais estruturam o sistema educacional, ou seja, a educação se expande de forma estratégica para atingir o desenvolvimento, tanto no âmbito coletivo como individual (CASTELLS, 1996).

2.1.1 AS POLÍTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

O Estado e os processos políticos constituem-se historicamente com o propósito de estruturar as relações econômicas produzidas pelo desenvolvimento do mercado, com tendência de reestruturação da organização do país.

As políticas implementadas globalmente e as transformações do cenário internacional influenciam a composição dos impactos na vida cotidiana brasileira. Observa-se que, no final dos anos 60 e início da década de 1970, o Brasil busca uma margem de autonomia diante do Fundo Monetário Internacional – FMI, e do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, com o propósito de impulsionar o projeto de desenvolvimento industrial, fundamentado pela reforma econômica.

Nesse contexto percebe-se uma tentativa da ação governamental em autonomizar a industrialização brasileira, utilizando-se da multilateralidade incrementada com relação à América Latina e África Asiática. O regime militar efetiva a doutrina da segurança nacional, com a intenção de estabelecer vínculos na política interna para evidenciar o projeto nacional de desenvolvimento.

Para Vizentini (2005), a estrutura do governo militar brasileiro tem como ação a centralização econômica, consolidada pelas empresas estatais encarregadas pela infraestrutura, energia e pelos bens de capital. Já a produção de consumo durável dá-se nas empresas transnacionais e o investimento privado nacional volta-se para os insumos e bens de consumo.

Dessa forma, as políticas públicas do país, na dimensão econômica, estabelecem uma divisão do trabalho que, por sua vez, constrói no âmbito social uma classe técnica,

conforme apresenta Vizentini (2005), profissionais liberais fortemente tornam-se consumidores com concentração de renda, possibilitando ao setor financeiro a viabilidade de aplicações na bolsa de valores.

Ainda ocorrem, em todo o país, a pauperização e a redução das condições sociais da maioria da população. Contudo, tais questões são insuficientes para impulsionar o crescimento da economia brasileira, sendo necessário ao mercado produtivo nacional recorrer ao comércio externo.

Analisando as dimensões econômicas, no início do período militar, percebe-se que o governo tem como eixo fundamental estruturar o comércio nacional e as finanças internacionais, o que redefine a necessidade do avanço no projeto de qualificação científica e tecnológica para as indústrias brasileiras, com o propósito de propiciar o desenvolvimento do país.

Existe uma relação intrínseca entre as políticas de desenvolvimento tecnológico e a reestruturação da Graduação no Brasil, influenciada, desde o final da década de 1960, por uma nova demanda educacional que visa à ampliação de estudos e de pesquisas para a produtividade necessária às novas exigências econômicas.

A educação escolarizada torna-se instrumento das reformas das políticas públicas, especialmente no Ensino Superior, devido à necessidade do desenvolvimento científico e tecnológico para garantir o crescimento econômico do país, possibilitando às universidades propor a implantação da Pós-Graduação.

As primeiras discussões sobre a Pós-Graduação brasileira iniciam-se nos primeiros anos da década de 1930, como previsto no Artigo 71, do Estatuto das Universidades Brasileiras, com a realização dos primeiros ensaios no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na

Universidade de São Paulo (CURY, 2003), embora somente em 1940 utilize-se formalmente este referido termo.

Em 1950, começam a ser firmados acordos entre Estados Unidos e Brasil - MEC/USAID - que implicam convênios entre escolas e universidades, destes dois países, para a formação de Pós-Graduação por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

Contudo, a efetivação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil concretiza-se nos anos 60, baseando-se nos modelos das *graduate schools* americanas nas áreas de Ciências Físicas e Biológicas, bem como Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia, resultado dos convênios com a Fundação Ford.

Para Vizontini (2005), a construção do capitalismo moderno brasileiro, no início de 1965, se dá com o afluxo de novos investimentos para estabilizar as finanças através da reforma tributária, da correção monetária, aliada à dimensão social de desarticulação dos partidos, dos sindicatos e do movimento popular, com o propósito de recuperar a confiança da comunidade econômica internacional.

Nesse contexto a integração econômica implica a expansão de mercados consumidores com o fomento de produção, visando ao desenvolvimento do país. Dessa forma, instaura-se a Pós-Graduação no Brasil para atender as necessidades de pesquisas e avanços científicos.

As primeiras experiências de estudos pós-graduados constituíram-se em iniciativas de dimensões limitadas. Somente em 1965, estas experiências brasileiras são reconhecidas em nível de ensino, em função das diretrizes e metas do Parecer do

Conselho Federal de Educação - CFE, nº 977/65, de Newton Sucupira, que reconhece como preocupação legal atribuir *status* especial à Pós-Graduação.

De acordo com esse citado Parecer 977/65, cria-se um novo formato institucional básico da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, diferenciado em seus dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado, bem como o *Lato Sensu* que contempla os cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Sinaliza-se, ainda, um modelo flexível de organização curricular, que não fixa o Mestrado como condição indispensável à inscrição para o curso do Doutorado.

Esse Parecer estabelece a necessidade da formulação de estratégias para o desenvolvimento da Pós-Graduação, como também a importância de introduzir a pesquisa nos cursos de graduação, de forma a iniciar o estudante interessado em prosseguir seus estudos.

Verifica-se que as pesquisas desenvolvidas seguem modelos acadêmicos de acordo com a dependência científico-cultural externa. Assim, assiste-se, principalmente na Universidade de São Paulo, à predominância da concepção europeia em sua estrutura teórica. Já o Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro e alguns núcleos de pesquisa produzem trabalhos de primeira ordem, a partir das organizações científicas norte-americanas.

A Pós-Graduação se constitui com a significativa participação de professores estrangeiros, seja como membros de missões acadêmicas, seja com foragidos da Segunda Guerra Mundial, institucionalizando assim os estudos científicos, em consonância com os interesses de grupos diferentes de pesquisadores, fruto de políticas públicas de fomento que visam à modernização, na tentativa de aproximar o Brasil dos países desenvolvidos.

Observa-se que a Pós-Graduação brasileira se organiza como marco da ditadura militar, que tem como suporte a lógica desenvolvimentista sobre a produção do conhecimento, fundamentada primeiramente na dimensão econômica, depois social e, por último, a cultural.

Com a expansão da economia, o Brasil aumenta a relação de barganha internacional, assim o mercado nacional produz manufaturas para exportação e recebe investimento na área da indústria de materiais bélicos, usina nuclear e refinaria de petróleo.

Para Vizentini (2005), essa reorganização capitalista estabelece uma nova visão de desenvolvimento, o que permite ao Estado, em 1975, no governo militar de Ernesto Geisel, imprimir o crescimento econômico brasileiro, através de ações que priorizam o aumento da capacidade produtiva de insumos básicos e de bens de capital.

Dessa forma, a proposta de organização política desenvolvimentista estabelece uma relação entre o Ministério da Educação, de Desenvolvimento Econômico e o Sistema de Ciência e Tecnologia, para juntos determinarem o I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG, estruturando na perspectiva econômica a Pós-Graduação no país.

O I PNPG (1975-1979) apresenta em seus objetivos o crescimento equânime do sistema nacional de Pós-Graduação, com o propósito de atender com qualidade as demandas da sociedade, no que tange ao desenvolvimento científico, técnico e econômico brasileiro, através de implementação de políticas públicas.

A direção operacional, responsável pelo acompanhamento e avaliação da Pós-Graduação brasileira, é atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o

objetivo de assegurar a existência de pessoal altamente qualificado para as necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país.

As principais metas do I PNPG consistiram em aumentar a titulação dos docentes universitários, expandir as vagas para Mestrado e Doutorado, realizar a distribuição regional e setorial dos novos cursos e recomendar a criação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, para atender principalmente às demandas do Ensino Superior, com ações complementadas por outros órgãos governamentais mediante financiamento de pesquisas, integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico.

O conceito de sistema de Pós-Graduação do I PNPG é assim descrito:

Dentro do complexo universitário, a Pós-Graduação constitui um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (Pós-Graduação *Stricto Sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*) de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor.

Os cursos das duas primeiras modalidades formam profissionais graduados, conferindo-lhes o título de mestre e, ou doutor ao término de um processo de ensino e pesquisa, regido por normas específicas. Os cursos de outras modalidades preparam também profissionais graduados, através de processos acadêmicos de conteúdo e prazo mais restritos. (I PNPG 1975-1979)

As principais diretrizes do I PNPG são assim definidas:

- Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável,
- Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos e

- Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Com a expansão da Pós-Graduação, as políticas educacionais deliberadas estabelecem a centralidade na formação docente. Com isto, constitui concessão de bolsas para alunos em tempo integral, extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente - PICD e o apoio à admissão de docentes para atuar na Pós-Graduação nas universidades.

A organização política da Pós-Graduação favorece a construções epistemológicas e escolhas de objetos mais consentâneas com a realidade do país. Na área de Educação esta tendência evidencia-se, uma vez que muitos dos doutores da área formavam-se, sobretudo, nos Estados Unidos, utilizando-se de enfoques metodológicos predominantemente quantitativos, voltados para a comprovação de hipóteses derivadas do estudo de dimensões internas à escola, não contextualizando com as relações macrossociais do país.

Os principais eixos do I PNPG consistem na capacitação dos docentes das universidades, integração da Pós-Graduação ao sistema universitário, ênfase da pesquisa nas ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais. Este Plano vigora até 1979, quando se inicia a abertura do processo democrático brasileiro, no período em que assume a presidência do país, por meio de eleição indireta, o General João Baptista de Oliveira Figueiredo, enfrentando as crescentes manifestações da oposição, a intensa mobilização social, a reação da direita e, principalmente, o agravamento da crise econômica.

Considerando as motivações conjunturais que acabam por decompor o controle do poder caracterizado pelos ciclos de centralização do regime militar e do corporativismo

estadista, observa-se que o Estado não consegue criar consenso frente à crise econômica, instaurada pelo aumento da inflação, dos juros, das renegociações dos investidores internacionais e da insatisfação dos intelectuais.

Conforme Castells (1999), no final dos anos 70, processa-se uma rearticulação da economia mundial por meio da organização das forças produtivas, estabelecendo uma nova divisão internacional da produção, do desenvolvimento científico-tecnológico, o que acaba por determinar a distância entre os países capitalistas avançados e os em desenvolvimento.

Dessa forma, a descentralização das políticas públicas possibilita a anulação do instrumento que mais legitima o militarismo brasileiro: o desenvolvimento econômico do país. Evidentemente, trata-se de um processo complexo que, na década de 1980, efetiva-se com a necessidade do processo da abertura democrática no país, através da reestruturação do capitalismo. Contudo, as discussões visam a impedir que a nova demanda gere ainda mais exclusão social.

No início dos anos 80, os acordos das políticas sociais na América Latina e Caribe delimitam a necessidade de reformar os sistemas nacionais de educação, com o objetivo de uma inserção mais efetiva na sociedade global dos países envolvidos (CARNOY, 2002).

O discurso eminente das políticas educacionais da América Latina e Caribe apresenta como eixos norteadores do sistema de ensino: a qualidade, a eficiência e a melhoria da competência profissional dos docentes.

A educação como ordem das políticas públicas nacionais torna-se cada vez mais presente, principalmente com a elaboração do II PNPG (1982-1985), orientado a partir do III Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1980-1985) e do III Plano Básico de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBDCT (1980-1985). O objetivo central da Pós-Graduação continua a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades de pesquisas e a produção de técnicas, visando ao atendimento dos setores públicos.

Nas diretrizes do II PNPG, a ênfase dada à pesquisa está diretamente relacionada ao desenvolvimento do país, para isso apresenta como necessária a institucionalização e o aperfeiçoamento de medidas que possibilitem o direcionamento do trabalho acadêmico, como propõe:

O Plano específico das diferentes áreas de conhecimento científico e dentro de uma política de apoio global, compete aos órgãos governamentais atribuir peso relativo às especificidades e modalidades de pesquisa, de acordo com:

1. O seu posicionamento no processo de avanço do conhecimento científico e tecnológico;
2. A importância estratégica que determinadas especialidades tem em função do atual estágio de desenvolvimento do país;
3. A visão da própria comunidade científica. Para a fixação destes três itens, deverão ser utilizados diagnósticos de área, elaborados por cientistas e pesquisadores em reuniões setoriais de avaliação. (II PNPG, 1982-1985)

O II PNPG consolida-se como política pública de desenvolvimento através do aprimoramento de dados na busca progressiva de informação, na criação de comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento, e implementação da prática de visitas *in loco* aos Programas de Pós-Graduação, com o propósito de garantir a qualidade de pesquisa.

Para a efetivação dos processos avaliativos, como proposta pelo II PNPG, a CAPES organiza com o auxílio das Associações Nacionais de Pós-Graduação consultas

às áreas de conhecimento, com o objetivo de constituir várias comissões para avaliar os Programas de Pós-Graduação, selecionar critérios de concessão de bolsas para o exterior, reconhecer cursos novos, apoiar o *Lato Sensu*, entre outras atividades.

Em síntese, o II PNPG busca consolidar a Pós-Graduação, não somente com a expansão da capacitação docente, mas com a elevação da sua qualidade, bem como destaca a relevância da avaliação, da participação da comunidade acadêmica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. A sua vigência finaliza no ano de 1985, período de disputas governamentais que permeiam as relações entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que os liames de sucessão no Planalto geram grande instabilidade sob formas variadas entre o consenso e a coerção.

Observa-se no Brasil que a sociedade civil torna-se, antes de tudo, um complexo espaço público com suas dinâmicas associativas, capaz de formar, juntamente com a sociedade política, a função do Estado democrático (BOBBIO, 1993), apresentando como principal objetivo o dever de ser educativo, com o pressuposto de que todos os homens são iguais. Para isso, as reivindicações emergem com a proposta de desenvolvimento de sustentação de projetos sociais.

Para Bobbio (1993), a sociedade civil organiza-se em movimentos representativos para garantir a participação na construção de políticas públicas que possibilitem o processo de democracia, tendo em vista os direitos e a maior participação na vida política do país.

A realidade brasileira da década de 1980 se constitui em um emaranhado de jogos de interesses, expressos nas diversas contradições entre as forças sociais em disputa. A sucessão presidencial gera instabilidade econômica. Para Barros (1994, p.120), as transformações efetivas iniciadas no Estado e na sociedade têm “um misto de

curiosidade social e adesão emocional que não constitui a cidadania, nem pode cimentar uma verdadeira democracia”.

De acordo com Castells (1999), desde os meados dos anos 80, os Estados por todo o mundo efetivam a desregulamentação dos mercados e privatização das empresas estatais, em especial, nos setores estratégicos e lucrativos. No caso da América Latina, a liberalização e a privatização permitiram oportunidades de investimento, aumento da produtividade, estimulação do crescimento econômico geral, principalmente, no Brasil. Para o autor, “a desregulamentação ou a privatização em si não são instrumentos em uma economia capitalista globalizada, são pré-requisitos para o crescimento econômico” (*Ibidem*, p. 108)

Ainda para Castells (apud CARNOY, 2002), a reestruturação econômica mundial instiga os Estados a promover uma política que permita à competitividade globalizada em detrimento de uma organização que estabiliza a configuração da economia nacional, até mesmo a coesão social.

Dessa forma, os países interessados no aumento da riqueza nacional entram na arena da concorrência internacional, direcionando suas políticas para a ampliação da competitividade coletiva, bem como para a qualidade dos fatores de produção, por meio de intervenções tecnológicas e educacionais. A economia mais politizada torna-se concorrência no mercado em escala global.

Nesse período, a preocupação com as desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares evidencia-se com o ressurgimento dos movimentos sociais que influenciam as pesquisas em educação e fortalecem as abordagens críticas com caráter de denúncias e explicações, contextualizadas com as políticas internacionais sobre os problemas sociais.

A partir dessas concepções políticas, o III PNPG, aprovado em 09 de novembro de 1986, por um período de três anos, evidencia a Pós-Graduação, no momento de mudanças econômicas e de transformações da ação da sociedade. Criado concomitantemente com o I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, após a consolidação da Nova República, permanece com a proposta anterior de reserva de mercado para novas tecnologias, com ênfase no desenvolvimento nacional.

O III PNPG apresenta como objetivos:

- Consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de Pós-Graduação;
- Institucionalizar a pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da Pós-Graduação;
- Integrar a Pós-Graduação ao Sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive no setor produtivo.

Esse plano estabelece a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, reafirmando o seu papel no desenvolvimento nacional, considerando que a sociedade e também o governo aspiraram à independência econômica, científica e tecnológica, através da educação.

Ainda acrescenta a necessidade da institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa, como elemento indissociável da Pós-Graduação e de sua integração ao sistema nacional na qualidade da produção científica.

O III PNPG destaca a relevância da formação de recursos humanos qualificados e determina medidas específicas para a organização orçamentária das universidades, com verbas específicas para a pesquisa da Pós-Graduação. Outras diretrizes também são listadas como proposta de ampliação dos quadros universitários, institucionalização de

atividades sabáticas, capacitação de pós-doutorado, além de destacar a importância da atualização das bibliotecas e de laboratórios para os Cursos de Mestrado e Doutorado.

Mais uma vez, o PNPG efetiva as relações entre ciência e tecnologia indicadas como tendências para o desenvolvimento nacional. Mesmo com a expansão das pesquisas científicas brasileiras, ainda permanecem as desigualdades regionais, por isso, o III PNPG enfatiza a necessidade de os cursos de Pós-Graduação analisarem, principalmente, a formação e fixação de recursos humanos para a Amazônia.

A proposta desse plano tem como princípio efetivar a atividade de pesquisa nas universidades e a integração da Pós-Graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, de forma a promover o desenvolvimento econômico do país, dado o processo de globalização que se espalha no Brasil e no mundo.

Nesse período de consolidação do III PNPG, discute-se no Brasil a promulgação da Constituição, em um contexto de disputas políticas entre as elites empresárias, a direita e a esquerda dos partidos políticos, permanecendo o clientelismo numa democracia que tenta assumir a dimensão do poder público nas proporções que caracterizam o Estado mínimo (CURY, 2002).

É no contexto das transições políticas em suas dimensões econômicas e sociais que se configura o imperativo legal responsável por reger toda a nação brasileira - a Constituição.

Para Sanches (2006), a análise da distribuição de competências e de alguns meios de controle pela Carta Magna constitui um marco regulatório do processo de (re)democratização no Brasil. O mapeamento da regulamentação constitucional sistematiza temas pertinentes à política externa recorrente, quais sejam: celebrar

tratados; manter relações com outros Estados; participar de organizações internacionais e ampliar os critérios de avaliações nacionais, principalmente da educação.

Ainda conforme Sanches (2006), a partir da entrada de vigência da Constituição Federal de 1988, dados empíricos sobre as formas de controle de políticas públicas em sua dimensão econômica e social têm sido utilizados, para atender o *continuum* de uma demanda de ordem internacional, nacional e local.

A atual Constituição Federal institui a educação como direito social e introduz mecanismos que possibilitem a efetivação legal. Com a sua promulgação, inicia-se um intenso período de reformas e privatizações, tornando-se marco de ações governamentais dos anos 90.

De acordo com Cury (2002), o balanço global do texto constitucional, no que tange à educação, acaba por definir as preliminares da nova LDBEN com seus limites e perspectivas. As discussões em torno da educação, geralmente, ocorrem em níveis contraditórios; cada grupo social manifesta seus interesses, buscando a manutenção de privilégios legais.

Esse autor acrescenta, ainda, que uma lei quando sancionada põe em campo duas vertentes: a primeira é o embate das forças aliadas e, a segunda, uma crítica às possibilidades de futuras mudanças:

Uma lei, quando aprovada, tem um poder fático. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação. (CURY, 2002, p.13).

Portanto, observa-se no texto da Constituição Brasileira de 1988 e no III Plano Nacional de Pós-Graduação a necessidade de maior desenvolvimento das atividades científico-sociais, de modo a atender à heterogeneidade das demandas das áreas do conhecimento e do mercado de trabalho, com a participação do Estado a partir dos processos avaliativos.

2.1.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA REGULAÇÃO DA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

No Brasil, no início da década de 1990, as políticas públicas baseiam-se no consenso imposto pela emergência ideológica das elites empresariais ao chamado modelo de ajuste¹, contudo, não conseguem manter a estabilidade monetária. Os embates internos ao presidente para uma articulação entre os interesses econômicos e sociais tornam-se iminentes, devido à demanda da sociedade civil e sociedade política.

De acordo com Carnoy (2002, p. 55), “o Estado sente-se cada vez mais inclinado a limitar sua responsabilidade ao desenvolvimento econômico”, assim o governo

¹ Conforme Castells (1999), O modelo de ajuste conjuga a estabilidade de preços e liberalização do balanço de pagamentos, implicando a redefinição radical das estratégias, condutas, rentabilidade e gestão patrimonial, tanto das empresas nacionais, quanto das estrangeiras. Apresenta também ênfase na reposição de equipamentos e redução de custos com o propósito de garantir o aumento expressivo de capacidade produtiva.

Observa-se no modelo de ajuste brasileiro a redução da conglomeração, reforçando geralmente suas especializações em *commodities* e bens de consumo, visando à expansão dos consórcios de privatizações para reforçar suas especialidades, como, por exemplo, as telecomunicações ou multimídia.

Algumas estratégias de grupos empresariais tentam manter em médio prazo a configuração conglomerada, objetivando a valorização de fusão, cisão, compra, venda ou alternativas de investimentos na diversificação e mercantilização de produtos.

brasileiro elabora um pacto nacional contra a inflação, viabilizando a implementação da política de estabilização monetária.

Dessa maneira, a ênfase política se dá na privatização, que funciona como estratégia de enxugamento do Estado em sua função de provedor de bens e serviços sociais.

Continuam, no cenário brasileiro dos anos 90, os mecanismos de estabilização, de redução de *déficit* público e de capitalização do setor privado. A organização do Estado se vê frente a um anacronismo quanto aos imperativos legais, mediante uma atenuação gradual de regulação social estruturada a partir das reformas.

Em virtude das novas demandas das políticas públicas em sua dimensão econômica, social e educacional, a CAPES, em 1996, formula uma pauta de trabalho com vistas à sua realização. Esta pauta prevê, inicialmente, um seminário para discutir os problemas e perspectivas da Pós-Graduação nacional, envolvendo a participação de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG, representantes de órgãos públicos e agências de fomento. O objetivo central consiste em discutir os problemas e as perspectivas para a construção do IV PNPG.

A Comissão Executiva da CAPES, no final de 1996, organiza outro seminário nacional para continuar as discussões sobre a Pós-Graduação brasileira. Na ocasião, distribui-se um documento contendo estudos, encomendados previamente, sobre temas que, na perspectiva desta agência, assinalam aspectos fundamentais para a formulação do IV PNPG.

Entretanto, uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impossibilitam a definição legal do Documento do IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Contudo, a Comissão considera a existência de um IV Plano Nacional de Pós-Graduação, vigente entre o período de 1998 a 2002, justificando que sua não oficialização deveu-se ao fato de não ter sido assimilado como uma definição de políticas de governo, em relação à Pós-Graduação brasileira.

A análise que se faz nesse período, sobre as políticas públicas educacionais, apresenta como eixo a descentralização da gestão, a autonomia das instituições universitárias, a melhoria da qualidade do ensino, o aperfeiçoamento docente e as reformas curriculares.

Essas políticas buscam redimensionar a polaridade centralização/descentralização, isto é, ao mesmo tempo em que se descentraliza a gestão e o financiamento, centraliza-se o processo de avaliação, bem como no controle dos sistemas escolares. Do ponto de vista das demandas internacionais de financiamento, a educação torna-se um dos processos reguladores, que devem existir para configurar uma sistemática nas ações coletivas.

Para Barroso (2006), a educação encontra-se no intervalo do Estado e do mercado. Contudo, analisa que a sociedade civil pode desempenhar um papel determinante na estruturação destas duas grandes esferas reguladoras.

As discussões atuais sobre a regulação social estão associadas, em geral, ao objetivo de consagrar simbolicamente outro estatuto à intervenção estatal na condução das políticas públicas, constituindo o modelo do Estado regulador (BARROSO, 2005).

Esse modelo apresenta três níveis complementares de regulação: o Estado como regulador transnacional, analisado com as características identificadas à racionalidade técnica, institucionalizada pelas determinações de organismos internacionais que visam à redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de *superávit* na balança comercial, com o objetivo de adequar as novas configurações.

O segundo nível tem como fundamentação a regulação nacional, que se aplica ao exercício da autoridade entre Estado e profissionais, uma aliança estatal do tipo burocrático-administrativo, com sobreposições de diferentes lógicas discursivas nas definições de políticas públicas.

E o terceiro nível, definido como regulação local, que se submete ao complexo jogo de estratégias, negociações e ações, um confronto de diferentes interesses, lógicas e racionalidades de grupos organizados ou não em associações formais, evidenciando o protagonismo da sociedade civil.

A análise dessas concepções permite perceber que o Estado não tem como seu único ou principal objeto o indivíduo e seus interesses, centra-se na ideia, acima de tudo, na forma reguladora que favoreça ao capitalismo recriar perpetuamente as condições de sua própria existência. Portanto, as organizações estatais têm como princípio a manutenção de suas estruturas sociais.

Dessa forma, a regulação é entendida como processo social, capaz de produzir regras de jogos que orientam o funcionamento do sistema, o (re)ajustamento da diversidade de ações em função das mesmas regras. Como propõe Barroso (2006), existe uma complexidade na construção dos processos de regulação social, tanto na estruturação política como na ação pública, bem como em sua estrutura econômica.

É no contexto desse debate na educação que se promovem, discutem e aplicam as políticas capazes de efetivar a regulação do Estado, conforme apresenta Barroso (2005)

O Estado não se retira da educação. Ele adapta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do "mercado" educativo (BARROSO, 2005, p. 35).

A partir dessa realidade, a intervenção do Estado brasileiro tende a aumentar, pois sua ação implica a promoção, o apoio e a manutenção de um leque cada vez maior de atividades sociais e econômicas, com responsabilidade de mensurar os trabalhos educacionais, uma vez que se encontra livre da responsabilidade da prestação direta deste serviço.

As políticas brasileiras regulam-se a partir de arranjos internacionais que requerem das instituições do setor público atenção em relação às mudanças, encorajando-as a se preocuparem cada vez mais com o estilo, a imagem, a semiótica e a apresentação do seu funcionamento. Tudo para produzir uma performatividade, na tentativa de projetar com transparência sua gestão e garantir sua promoção.

A Reforma do Estado brasileiro se constitui de interesses desenhados, principalmente, pelo Banco Mundial e por outros organismos de âmbito internacional que apontam alguns itens, dentre eles a redução do gasto governamental, desvalorização

da moeda nacional, redução da taxa de importação e reorganização na produção industrial e agrícola para exportação. Para Carnoy (2002), a privatização e mercantilização do setor público são categorias complexas e totalizadoras de um acordo de política global.

Dessa forma, não se pode discutir as políticas educacionais apenas sob o ponto de vista do Estado, a educação torna-se fundamentalmente política globalizada, cada vez mais no âmbito mercantil. Segundo Carnoy (2002),

Neste contexto mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) desempenha um importante papel para fixar as condições do desenvolvimento econômico dos Estados. Uma grande parte das medidas preconizadas pelo FMI para os países que se preparam para um crescimento econômico “sadio” consiste em reduzir o volume do *déficit* público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o setor privado. Isso significa, de fato, uma redução dos fundos públicos aplicados ao setor privado. Como o financiamento da educação representa, em grande número de países, uma importante parcela do orçamento do Estado, o fato de reduzir gastos públicos leva inevitavelmente a restringir a parcela relativa à educação. (CARNOY, 2002, p. 61)

Avalia-se que, nos anos 2000, a discussão sobre a construção das políticas públicas educacionais, em relação à nova demanda socioeconômica, requer a ampliação de um debate analisado, a partir dos investimentos dos órgãos internacionais nos países subdesenvolvidos, pois são eles que indicam a ação governamental. Entretanto, existem conflitos e interesses que regulam estes processos e a não ação governamental constitui-se em política que gera impacto sobre a sociedade tanto quanto a ação governamental.

O Estado brasileiro, seja no plano nacional, seja no plano local, continua a assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação, financiada pelo governo e regulamentada por agências de fomento.

Evidenciam-se, nos acordos do Estado brasileiro com o Banco Mundial, propostas de uma educação que ganha novas significações, ao mesmo tempo em que se organiza para uma realidade a favor da melhoria das condições de vida, o que se traduz também em condições objetivas para o desenvolvimento econômico do país.

Pensar em políticas educacionais requer a garantia de um processo democrático que permita a valorização da diversidade e especificidade dos sistemas educacionais, vislumbrando a incorporação dos sujeitos envolvidos na dinâmica da produção, da tecnologia e do capital internacionalizado (OLIVEIRA, 2007), processos que não se restringem necessariamente à escola, mas a toda sistematização de formação humana e de relações de poder.

Desse modo, as regulações nacionais no âmbito educacional relacionam-se com o plano da produção e do comércio das privatizações estatais. Nesse sentido, emerge um paradoxo entre a educação como articulação das exigências do mercado de trabalho e a educação como formação integral do indivíduo, sobre a construção de um prisma do direito social, em uma dimensão que não se define apenas em dicionários, mas que transgride as mediações políticas entre o mundo social e a cena pública (SANTOS, 2005).

O contexto das políticas públicas nas dimensões econômicas e sociais envolve uma reestruturação do Estado em relação à educação, uma vez que o dinamismo desses sistemas constitui a diversidade na organização da vida em sociedade, dos estilos de vida, dos costumes que se vinculam através de uma rede de influência mútua. Rede esta

capaz de promover transformações do cotidiano em uma recombinação entre o local e o global, na tentativa de garantir o reconhecimento das especificidades, restabelecendo, assim, o equilíbrio da função reguladora do Estado.

Todas essas considerações apresentadas sobre a dimensão das políticas públicas, na organização do Estado regulador, subsidiam as ações da CAPES, em relação à avaliação da Pós-Graduação, no período de 1996 a 2004. Implica também a constituição do próximo Plano Nacional de Pós-Graduação, no Brasil.

Conforme Kuenzer (2005), a CAPES formula novos paradigmas avaliativos para o biênio 1996/1997, permanecendo os mesmos no triênio 2001/2003. Para Horta (2002), a avaliação do triênio 1998/2000 indica que a exigência desta agência não recai igualmente em todos os Programas de Pós-Graduação.

Ainda segundo Horta (2002), em uma análise mais ampla, de acordo com os relatórios da comissão de avaliação da CAPES, os docentes de Programas de Pós-Graduação com conceitos² 6 e 7 dedicam mais tempo à produção científica com a

² A CAPES classifica os Programas de Pós-Graduação em 7 níveis quais sejam:

O Programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional (indicada, por exemplo, por intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica, publicações, participação em eventos de relevância na área, exercício de funções editoriais, posições institucionais e reconhecimento por parte das sociedades científicas), bem como um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. Este Programa deverá ser comparável a Programas de muito bom nível de outros países.

O Programa de nível 6 apresenta corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência, exerce papel de liderança acadêmica na área, bem como demonstra um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado.

O Programa de nível 5 apresenta corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, sendo um Programa claramente consolidado.

O Programa de nível 4 se encontra consolidado ou em processo de consolidação, possui um corpo docente bem qualificado, área de concentração bem definida e estruturada, boa produção docente e discente.

O Programa de nível 3 conta com um número mínimo de docentes em dedicação exclusiva, bem qualificados, área de concentração bem estabelecida, atividade de pesquisa estruturada e produção intelectual regular. O Programa deve demonstrar perspectivas de progresso e capacidade de investimento, visando ascender a níveis mais altos.

O Programa de nível 2 apresenta condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infraestrutura.

inserção internacional, o que possibilita a manutenção destas notas e o financiamento por parte das agências de fomento. Entretanto, verifica-se que os alunos demoram mais para se titular e estas instituições têm maior evasão por abandono ou desligamento e baixo índice de matrículas por docente.

Por outro lado, os professores de Programas com baixo conceito trabalham intensamente para que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível, na intenção de que as instituições permanecerem com as bolsas da CAPES. Isto implica o resultado das avaliações, pois não conseguem ter muitas publicações e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos na inserção internacional de cooperação entre os pesquisadores, como também na disputa de financiamento de outras agências.

O processo de avaliação da CAPES valoriza prioritariamente a produção científica (HORTA, 2002), com deslocamento da centralidade na docência para a pesquisa. Para Kuenzer (2005), na área da Educação, a avaliação nos Programas de Pós-Graduação tem uma visão quantitativista de um modelo econométrico. Apresenta uma análise com ênfase na produção intelectual docente, através da articulação entre atividades de pesquisa e formação.

Essa nova reestruturação da Pós-Graduação no país introduz a ideia de Programa, não mais a nomenclatura de Cursos de Mestrado e Doutorado. Define, também, a proposta de construção das linhas de pesquisa e sua organicidade com as disciplinas, com os currículos, com os projetos e a produção de teses e dissertações.

Nesse sentido, as linhas de pesquisa tornam-se determinantes para consolidar os Programas de Pós-Graduação e não apenas as preferências individuais docentes, o que

O Programa de nível 1 apresenta sérias deficiências no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infraestrutura.

possibilita a reestruturação curricular, direcionamento das pesquisas, organização de atividades e seminários. Outra demanda estabelece que os pós-graduandos tenham orientadores já no início dos cursos.

Os impactos advindos da CAPES, através das avaliações, têm como pressuposto qualificar a Pós-Graduação para tornar mais produtiva a pesquisa, inserida fortemente na dinâmica de disputa e ascensão acadêmica.

O modelo avaliativo tende à padronização dos Programas de Pós-Graduação, entretanto, para que a avaliação se efetive como elemento de análise e construção, torna-se necessário investimento, abrangendo equipamentos, instalações, redes, laboratórios, bibliotecas, contratação de serviços para instalação, manutenção, operação, modificação, adaptação constante desta infraestrutura e financiamento constante de pesquisa. Além de compreender as especificidades das áreas de conhecimento.

As implicações das avaliações nos Programas de Pós-Graduação mobilizam a comunidade científica e o V PNPG é divulgado pela CAPES para o período 2005-2010, aprovado pelo Ministro da Educação, no dia 5 de janeiro de 2005, com a expectativa, principalmente dos docentes, em relação a um novo direcionamento das políticas avaliativas.

As bases legais do V Plano Nacional de Pós-Graduação partem do Art. 218, secundado pelo Art. 86 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que destaca o Estado como promovedor e incentivador do desenvolvimento científico, da pesquisa e capacitação tecnológicas. O inciso IX do seu Art. 3º põe a garantia de padrão de qualidade como princípio do ensino.

As legislações que fundamentam o V PNPG, são: Lei nº 9.131/95- recria o Conselho Nacional de Educação e determina normas para o processo de avaliação da

educação, Lei nº 10.172/01- estabelece o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.861/04- institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e o Decreto nº 3.860/01-dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.

Verifica-se fortemente a ação do Estado regulador ao assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Ensino Superior, dos cursos de graduação, do desempenho acadêmico de seus estudantes, tornando públicos o rendimento escolar, dados e informações estatísticas.

A partir de orientações dos outros PNPGs, constitui-se o V Plano Nacional de Pós-Graduação, objetivando:

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

- Fortalecimento da iniciação científica;
- Criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses;
- Articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional.

O V PNPG ressalta a relevância dos Programas de Pós-Graduação para a busca de equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país, a diversificação de pesquisas e a flexibilização curricular para incorporar novos indicadores ao processo de avaliação. Apresenta em suas diretrizes estratégicas quatro vertentes, quais sejam:

- Capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior;
- Qualificação dos professores da educação básica;
- Especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado;
- Formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Essas diretrizes consistem em definir como responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação a qualificação de professores do Ensino Fundamental, Médio e Técnico, prevê a possibilidade de criação de programas de Mestrado para a formação de docentes, em pleno exercício do magistério, com articulação e cooperação entre os sistemas de ensino.

Propõe também a formação de Mestrados Profissionalizantes, com a cooperação entre setor empresarial público e privado, a partir da vaga desencadeada pela Lei 10.973 de Inovação Tecnológica, de 02 de dezembro de 2004.

A partir das relações entre educação e políticas públicas em suas dimensões sociais e econômicas, desde a implantação da Pós-Graduação no país, pode-se inferir que o Parecer 977/65 e a Lei 5.540/68 foram relevantes para definir a moldura legal da Pós-Graduação brasileira. Em 1975, com a elaboração do primeiro Plano Nacional de

Pós-Graduação, constituiu-se outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema. A principal característica subjacente aos três primeiros PNPGs é que a Pós-Graduação deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento de instituições estatais, considerada assim como subsistema educacional.

Diferentemente da Graduação que passa por um acentuado processo de expansão desordenada, os Planos Nacionais de Pós-Graduação estabelecem direções macropolíticas para a estruturação dos Programas, articulados com sistema de financiamento governamental de ciência e tecnologia, com o propósito de regular por meio de avaliações metas e ações.

O quadro síntese a seguir possibilita visualizar o panorama dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, com suas ações desde 1975 e perspectivas até 2010:

Tabela 1- Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação de 1975 a 2010

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO	
Ano	Ações
1975-1979 I PNPG	Institucionaliza a Pós-Graduação consolidando-a como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável. Eleva os atuais padrões de desenvolvimento acadêmico e racionaliza a utilização de recursos, o que possibilita planejar a expansão da Pós-Graduação, tendo em vista um possível equilíbrio entre áreas das regiões brasileiras.
1982-1985 II PNPG	Apresenta como proposta o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, destacando a importância estratégica que determinadas especialidades têm em função do atual estágio do desenvolvimento do país. Consolida a necessidade de aprimoramento para aumentar a qualidade dos cursos de Pós-Graduação brasileira, apoiando-se no trabalho da própria comunidade científica.
1986-1989 III PNPG	Propõe a consolidação e melhoramento do desempenho dos cursos de Pós-Graduação. Institucionaliza a pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da Pós-Graduação, destacando o sistema de Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento do setor produtivo.
1996 IV PNPG	Não existe articulação política em relação ao desenvolvimento da Pós-Graduação, o que impossibilita a definição legal deste Plano Nacional de Pós-Graduação.
2005-2010 V PNPG	Reintegra a Pós-Graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições e aumenta a capacitação do corpo docente do ensino superior. Amplia o sistema de bolsas no país e no exterior, estrutura uma política de apoio financeiro aos programas de Pós-Graduação e implanta um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares. Propõe a integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos e a articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional.

Uma análise mais ampla permite identificar que desde a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil são promovidas, discutidas e aplicadas políticas públicas, em

geral, no sentido de alterar os modos de regulação neste sistema de ensino, seja determinando o tipo de produção, seja influenciando as formas de produzir.

Observa-se um campo privilegiado da intervenção do Estado, do ponto de vista da modernização, que se justifica pelos imperativos políticos, sociais, filosóficos e culturais para financiamento das pesquisas acadêmicas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas nas dimensões econômicas e sociais tornam-se eixos na organização da Pós-Graduação. O Estado assume a regulação da produção, ao mesmo tempo em que descentraliza funções administrativas e de planejamento.

Enfim, a Pós-Graduação, espaço privilegiado de produção intelectual, conseqüentemente, de uma produtividade de conhecimento, torna-se expressiva nas políticas públicas como centralidade na construção de desenvolvimento do país.

CAPÍTULO III

O CONHECIMENTO SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE HABERMAS

3.1. TESSITURA DO CONHECIMENTO

Este capítulo busca compreender a construção do conhecimento³ dos professores universitários da Pós-Graduação, através de sua reflexividade e da ação comunicativa consideradas elementos essenciais na centralidade do trabalho intelectual.

Para entender o processo da construção do conhecimento dos professores da Pós-Graduação, toma-se como princípio teórico o pensamento filosófico de Habermas⁴, à

³ De acordo com Minayo (1998), o conhecimento científico assenta-se até o início do século XX, no primado da racionalidade técnica e instrumental, como modelo dominante de regularidade e uniformidade observada.

Contudo, observam-se a construção de outros paradigmas que atendem as necessidades de se considerar outros olhares sobre o mesmo objetivo, o que permite novos conhecimentos. Conforme Morin (2006), essa complexidade envolve pensar a ciência a partir da sustentação da ordem, separabilidade e lógica, identificando assim as contradições do conhecimento que se opera entre o sujeito e o objeto.

Considerando a crise do paradigma clássico e a construção do paradigma da racionalidade complexa, esta pesquisa entende o conhecimento na dimensão habermasiana, que busca a comunicação dialógica, como imprescindível a racionalidade confrontada com os desafios das realidades do mundo da vida e do mundo do sistema.

A história da produção acadêmica na Pós-Graduação em Educação/UFMG tem destacado como produtos duas dimensões. A primeira assume a forma objetiva compreendida como dissertações, teses, artigos, livros, produções técnicas e artísticas, isto é, elementos de materiais- os produtos.

A segunda forma denominada subjetiva contempla a inserção dos docentes nas atividades do Programa; compromisso social, a interação local e global, construção de políticas para o desenvolvimento da ciência e tecnologia em educação articuladas às necessidades da sociedade; a busca de inovações tecnológicas, as novas implementações curriculares e o desenvolvimento de teorias que apreendam a diversidade e complexidade do fenômeno educacional.

Neste estudo, tomamos produção de conhecimento sobre a dimensão objetiva-produto.

⁴ -Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, tem seu nome associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, embora apresente algumas críticas aos primeiros pensadores do Instituto de Pesquisa para o Social.

luz de suas análises sobre o sujeito reflexivo e cognoscente, capaz de promover as relações sociais que perpassam a ação comunicativa no trabalho intelectual.

Os pressupostos teóricos de Habermas fundamentam o presente estudo sobre memórias de docentes e produção do conhecimento, pois consideram o sujeito como parte ativa na construção democrática do movimento de religar a vida à complexidade da modernidade.

De acordo com os estudos de Habermas a ação comunicativa, bem como os esforços de mediação discursiva entre a filosofia e a sociedade, propicia argumentos sistemáticos às condições ideais de decisões, voltadas ao consenso e, ao mesmo tempo, à criação em prol da emancipação do sujeito.

Para entender a construção do pensamento de Habermas sobre o conhecimento, torna-se necessário reconstruir, brevemente, o cenário da Escola de Frankfurt e os impasses da teoria crítica da sociedade, na forma como propôs o Instituto para Pesquisa Social, sobre a contribuição da epistemologia para a análise do conhecimento na modernidade.

Os autores centrais nas obras habermasianas são: Kant, Hegel, Marx, Foucault, Freud, Piaget, Adorno e Horkheimer. Já com Wittgenstein, Popper, Searle, Chomsky, Offe, Parsons, Gadamer, Weber e outros faz experimentos com ideias, expressão utilizada por Habermas em suas obras mais recentes. Com todos os pensadores mencionados, observa-se que ele exercita uma crítica para sua construção teórica. Embora, os estudos de Paul Ricoeur, (1913-2005) compreendam uma reflexão hermenêutica trazida pela sua teoria da interpretação, que se adotada neste trabalho traria, possivelmente, um acréscimo qualitativo a análise das memórias dos docentes, entretanto, neste estudo, deu-se ênfase ao filósofo Habermas (1929), em razão das categorias: da racionalidade reflexiva e crítica aliada à ação comunicativa, que fundamentam elementos explicativos da produção científica, em um dado contexto.

3.1.1. A ESCOLA DE FRANKFURT

A Escola de Frankfurt⁵ tem como princípio teórico a construção do conhecimento baseada em uma concepção filosófica do homem na sociedade moderna. Para os frankfurtianos, nasce no período das mudanças econômicas e sociais o ceticismo, resultado do engajamento político revolucionário, entretanto, com o desejo de autonomia e de independência do pensamento para a implementação da justiça social, através da razão.

Observam-se duas fases distintas no Instituto de Pesquisa Social⁶, em relação à construção do conhecimento na modernidade: a primeira voltada para uma linha crítica que se refere ao industrialismo, marcado pela dominação social e pela racionalidade instrumental. A segunda fundamenta o pensamento como elemento para criticidade, incluindo a subjetividade como emancipação social.

Para tanto, conforme os estudos da Escola de Frankfurt, a ciência torna-se fruto do conhecimento, capaz de perceber a natureza em sua forma abstrata, permitindo ao indivíduo a racionalidade, seja instrumental, seja pela ação participativa, interpretativa e emancipatória .

⁵ O Instituto para a Pesquisa Social, conhecido como Escola de Frankfurt, foi fundado na cidade de Frankfurt na Alemanha, em 1924, por Max Horkheimer juntamente com o comerciante Hermann Weil. A finalidade desta escola era fazer uma investigação social sobre a industrialização moderna.

Em 1930, Horkheimer foi nomeado diretor do instituto, no mesmo ano tornou-se professor titular da Universidade de Frankfurt.

Com a vitória do nazismo na Alemanha, Horkheimer foi obrigado a mudar-se para Paris, neste tempo o Instituto fora transplantado em Genebra. Em 1933, teve também uma sede provisória em Paris. Já em 1934, transferiu-se para Nova York, reconstituindo o Instituto na Columbia University. Depois da segunda grande guerra as atividades são retornadas no Instituto, em Frankfurt.

⁶ Na realidade pode-se considerar que a Escola de Frankfurt tem grande parte de sua biografia intelectual com Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Friedrich Pollock (1894-1970). E uma segunda fase da Escola com Jürgen Habermas (1929), Alfred Schmidt (1931) e alguns outros.

Segundo os pensadores da primeira fase da Escola de Frankfurt, as mudanças ocorrem de forma sistemática na modernidade, considerando a dominação, o processo de produção, de consumo e a comunicação de massa, que tendem a reduzir os sujeitos à dependência, muito diferente da sociedade tradicional.

Para explicar essa nova estruturação do conhecimento utiliza-se da razão⁷ vinculada à técnica, o historicismo em dimensão das ideias e da *práxis*, conduzindo a racionalidade em uma determinação unidirecional.

Conforme Habermas (1990), a primeira fase da Escola de Frankfurt apresenta o esforço de superar o marxismo tradicional, ao elaborar um projeto que tenta fundamentar novas bases para teoria crítica. Assim,

Adorno e Horkheimer consideram esgotada a crítica marxista da ideologia e deixaram de acreditar que era possível honrar as promessas de uma teoria crítica da sociedade com os instrumentos das ciências sociais. Em seu lugar, praticam uma radicalização e uma auto-ultrapassagem da crítica da ideologia, chamada a iluminar o iluminismo acerca de si próprio. (HABERMAS, 1990, p. 119)

Contudo, esses pensadores não conseguem atingir seus objetivos, uma vez que soçobram por ficarem presos a determinados pressupostos incompatíveis com a reconstrução de novas formulações epistemológicas, presentes na modernidade.

⁷ A razão aparece como argumento que toma a tradição iluminista. A racionalização comporta um processo de repressão social sobre os valores não referidos a reprodução material da vida, torna-se um acelerador ao ritmo da dominação técnico-científica sobre os processos objetivados do mundo. Segundo Habermas, Weber tematiza duas formas de racionalização: a primeira vinculada a seus estudos sobre a ética econômica das religiões universais, chamada de racionalização cultural. A segunda inclui o desenvolvimento da economia capitalista e do Estado Moderno, denominando a racionalização social. Para Habermas a racionalização deve ser entendida como processo que possibilita, no mundo moderno, a ampliação do saber empírico, a capacidade de prognose ou previsão e também o domínio instrumental e organizativo.

Portanto, a crítica sobre a razão instrumental na organização do conhecimento científico e na estruturação da sociedade consiste, fundamentalmente, na proposta da renovação que não absorve o sentido epistemológico da sensibilidade, da estética e do outro na emancipação interdisciplinar da modernidade.

Habermas (1990) adota a estratégia de superar as limitações da razão instrumental e os entraves que enclausuram, principalmente Adorno e Horkheimer a si próprios no pessimismo, reduzindo a razão à instrumentalidade,

Foi face a este elemento que Adorno e Horkheimer deram o passo verdadeiramente problemático; entregaram-se, tal como o historicismo, a um cepticismo desenfreado perante a razão, em vez de ponderar os motivos que permitem duvidar desse próprio cepticismo. Por essa via teria sido possível estabelecer com uma tal profundidade os fundamentos normativos da teoria crítica da sociedade. (HABERMAS, 1990, p. 129)

Todavia, a discussão habermasiana resguarda a ideia de manter a proposta do esclarecimento, a partir de um modelo de análise social com uma abordagem interdisciplinar, considerando também a racionalidade crítica.

Enfim, a proposta de Habermas fundamenta-se na revisão do projeto original da Escola de Frankfurt, buscando, ao mesmo tempo, construir uma teoria crítica baseada na reflexão como força esclarecedora e emancipatória da relação epistemológica.

3.2. CONHECIMENTO: REFLEXIVIDADE E INTERESSE

Tomando a discussão sobre a construção do conhecimento⁸ à luz habermasiana, percebe-se que os estudos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt permitiram identificar as dificuldades e os impasses enfrentados, principalmente por Adorno e Horkheimer, na elaboração de estratégias teóricas para compreender as relações da *práxis*, do pensamento, da ação política e filosófica, na década de 1930, frente às mudanças sociais.

A proposta de Habermas implica, portanto, a reconstrução epistemológica da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Assim, aposta na reflexividade como forma original de dirimir os conflitos existentes na constituição do conhecimento.

Contudo, o conceito de reflexão empregado em seus estudos sinaliza a polissemia e a complexidade da reflexividade como ação emancipatória, que se configura a partir de três esferas. A reflexão como forma de fundamentação racional transcendental de todo saber teórico e de ação moral possível, trata-se, portanto, de uma reflexão cuja condição e possibilidade se exprimem pela competência do sujeito, esta reconstrução racional assume, hoje, as regras de produção de esquemas cognitivos.

A segunda esfera da reflexão relaciona-se a autorreflexão fenomenológica, que

⁸ Para fundamentar sua discussão filosófica sobre o conhecimento, Habermas recorre ao trabalho de Piaget sobre formulações da Psicologia Genética. A partir daí tece suas considerações sobre a existência de relações internas entre a capacidade de inteligência de percepção descentrada e a de manipular coisas, explicando assim a natureza dos saberes que se constituem em dois momentos: o primeiro de assimilação, que se dá na ação do organismo sobre os objetos próximos. Já o segundo consiste na acomodação da ação dos corpos que o rodeiam, modificados e ao mesmo tempo acomodados.

Habermas associa o percurso da humanidade em relação à construção social à concepção de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência da criança. Assim, seus estudos baseiam-se na evolução cognitiva em termos gerais na descentração compreendida como o mundo inicialmente egocêntrico.

Na concepção habermasiana a descentração relaciona-se com as imagens do mundo, com a racionalização do mundo da vida, como fio condutor para a interpretação do desenvolvimento objetivo, subjetivo e social.

pretende reconstruir o itinerário seguido pela consciência até o saber absoluto. Um conceito normativo de ciência e do sujeito cognoscente, apoiada na concepção entre o ser e o pensar.

Por último, a reflexão como uma ideia de autocrítica em nível subjetivo, baseando-se na psicanálise freudiana. Habermas (1987) formula a hipótese de que quando o sujeito descobre reflexivamente as ilusões, os desvios, é capaz de libertar-se.

Habermas (1987), após várias reconstruções teóricas reorganiza as esferas da reflexão, além disso, apoia-se na linguagem como estrutura de comunicação sistemática para a construção do conhecimento. Afirma assim que,

A crítica do conhecimento foi concebida em referência a um sistema de faculdades cognitivas que inclui a razão prática e o julgamento reflexivo tão naturalmente como a própria crítica, isto é, uma razão teórica que pode cientificar-se dialeticamente não somente de seus limites, como também de sua própria ideia. (HABERMAS, 1987, p. 3)

O resgate da reflexão como elemento primordial do pensamento habermasiano emerge em oposição ao positivismo que renega a experiência da reflexividade. Para Habermas (1987),

Buscar examinar o processo de dissolução da teoria do conhecimento, o qual deixa como substituta a teoria da ciência atrás de si, galga os degraus abandonados da reflexão. Trilhar novamente esse caminho, voltado para o seu ponto de origem, pode ajudar a recuperar a esquecida experiência da reflexão. Recusar a reflexão, isto é o positivismo. (HABERMAS, 1987, p.23)

A reflexividade como ação comunicativa emancipatória postula-se, assim, a partir da existência da esfera do conhecimento, tendo como principal eixo norteador, de acordo com Habermas (1987), o interesse. Nesta relação o conhecimento coloca-se em movimento com o interesse para orientar a legitimidade cognitiva, capaz de apreender os fatos, visualizando sua transparência com o objetivo de operar a realidade.

Compreender os processos que operam a esfera do conhecimento implica uma dimensão científica, dessa forma, o interesse que se estabelece deve ser oposto à pretensão do sujeito de se situar, exclusivamente, no âmbito do desejo individual, pois existem também nestas relações elementos externos à subjetividade.

O conceito de interesse tem, na verdade, na concepção habermasiana, indicação da unidade do meio de vida na qual se encontra a cognição, com formulações que reportam a uma realidade objetiva, e, simultaneamente constituída de experiências ativas, entre o contexto da constituição do conhecimento ligada diretamente às reflexões, portanto,

O conceito de interesse não deve sugerir uma redução naturalista de determinações transcendentais a dados empíricos, mas pelo contrário, evitar que uma tal redução venha a ser inevitável. Interesses capazes de orientar o saber (...). Chamo de interesse as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana. (HABERMAS, 1987, p. 217)

A construção do conhecimento constitui-se, assim, da totalidade de interesses que são combinações que visam aos elementos da realidade social, isto é, podem ser entendidos como bases das ações interativas, na medida em que são identificados e analisados no quadro de uma reflexão sobre a lógica da investigação científica.

Os interesses que guiam o conhecimento procedem, ao mesmo tempo, na construção do homem cognoscitivo e na sociedade, assumindo o sentido do movimento histórico com suas legitimações.

Desse modo, os processos que interagem o conhecimento se estabelecem a partir de três categorias, quais sejam: a primeira fundada no interesse técnico cuja investigação consiste na ciência empírico-analítica, capaz de orientar as explicações dos fatos, produzindo novas interações com o propósito de ampliar o conhecimento técnico sobre o mundo.

O interesse prático é a outra categoria que determina a ciência histórico-hermenêutica, fundamentado na compreensão do sentido das orientações sob tradições comuns da vida em sociedade na modernidade.

A terceira categoria, conforme apresenta Habermas (1987), é o interesse pela emancipação, que se estabelece pela ciência crítica, procedendo em análises capazes de possibilitar a construção da identidade, avaliar conflitos e coações da sociedade.

Ao associar a produção acadêmica dos professores do Programa de Pós-Graduação às categorias habermasianas, - interesses técnicos, práticos e emancipatórios - verifica-se que esta relação confirma-se dialeticamente no processo reflexivo das forças produtivas da sociedade, da tradição cultural e da presente ação de entender o jogo do mundo.

Dessa forma, associar as memórias de docentes em relação às políticas públicas como elemento da reflexividade permite o entendimento sobre a socialização e saberes, como estruturas complexas das ordens institucionais, das práticas reguladas normativamente, todavia, baseada no consenso valorativo, a partir da racionalidade e da universalização de interesses.

Para Habermas (1987), o interesse que gera o conhecimento se traduz nas organizações sociais, sob ação do trabalho, com o propósito de controlar os acontecimentos naturais enraizados na necessidade de sobrevivência material e na expansão intersubjetiva, necessária para a vida na modernidade.

Essas relações promovem a capacidade de criações que podem se tornar emancipatórias, na medida em que tentam superar as formas de dominação impostas aos sujeitos. *A priori* quando esses professores universitários constroem sua produção acadêmica estão, ao mesmo tempo, trabalhando pela ação interpretativa da reflexão bem como definindo a memória como conhecimento.

Desse modo, as esferas do interesse e do conhecimento estão em constante comunhão, constituem organizações cognitivas e afetivas para atingir determinados fins. Assim, para Habermas (1989), o homem social deve utilizar-se da reflexividade na construção do conhecimento, com a finalidade de superar a singularidade, para ser capaz de conduzir seus limites culturais e valorativos, por meio de princípios universais.

Contudo, acrescenta que os valores não conseguem ser livres de uma irracionalidade e de um decisionismo metodológico, por isso o sujeito precisa de um norte para a tomada de decisões estratégicas, considerando os caminhos racionais e ao mesmo tempo consentâneos.

Esta pesquisa considera que o desenvolvimento do conhecimento favorece o crescimento, o aperfeiçoamento das forças produtivas, com o resgate da memória da produção acadêmica dos professores do Programa, o que torna possível avaliar os mecanismos que regulam o trabalho intelectual correspondente à produtividade do Sistema de Pós-Graduação.

De acordo com Habermas (2004), a legitimidade da democracia possibilita a

construção de uma sociedade pluralista, favorecendo o direito da autonomia que não pode ser desatrelada do prejulgamento dos projetos de vida.

Na medida em que se amplia a dinâmica entre o interesse e o conhecimento, amplia-se, cada vez mais, a racionalidade científica. Na concepção habermasiana, a ciência moderna permite um aumento do saber empírico e a expansão da capacidade de prognose, com amplo consenso mediado por razões, sobre valores das necessidades sociais, dos interesses no campo de atuação e escopo da interação comunicativa.

Habermas (1987) entende o conhecimento como transmitido e construído de forma comunicacional, utilizando-se da racionalidade para orientar a relação que se assenta sobre a intersubjetividade, a coerência estética e veracidade. A lógica constitutiva do conhecimento implica verdades tidas como inconclusas, que podem ser questionadas por novos aportes, desde que o relativo consenso vigente entrou em crise.

Do ponto de vista habermasiano, a ciência constituída hoje deve ser revista em outros momentos com possibilidades de verificar erros, uma vez que a reflexividade e o interesse possibilitam novos conhecimentos, bem como legitimam o discurso da ação comunicativa (HABERMAS, 1989), em seu esteio integrativo com sociedade.

Para Habermas (1990), os graves problemas da modernidade não residem no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas na unilateralidade da perspectiva do projeto humano, que desconsidera a discussão sobre questões relevantes em torno das quais a sociedade decide o rumo de sua história,

Que se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo de vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico (HABERMAS, 1990, p. 278),

Outro aspecto analisado por Habermas (1990) define que a exigência democrática não se limite aos discursos de fundamentação (legislação) e de aplicação (jurisdição), mas com o envolvimento do cidadão na reflexividade da questão e na construção do conhecimento.

Para Habermas (1989), o mundo não existe mais fora da linguagem, ela existe como normas sociais de convivência entre sujeitos, capazes de promover a comunicação e a ação. Nessa dimensão, a prática social prevalece no agir comunicativo, ou seja, uma interação simbolicamente mediada que se orienta segundo regras que definem as expectativas recíprocas de comportamento. Constitui, assim, o mundo da vida.

Do mundo da vida somente os padrões consensuais de interpretação (o saber de base do qual se alimentam os conteúdos proposicionais) mas também os padrões de relações sociais de confiança no plano normativo (as solidariedades tacitamente implícitas em que apóiam os actos elocutórios) e as competências adquiridas no processo de socialização. (HABERMAS, 1990, p. 291),

Habermas (1990) baseia-se na proposta de uma razão fundamentada na comunicação, no discurso e no entendimento entre sujeitos. Para o autor, com a modernidade a linguagem deixa de possuir uso puramente cognitivo, ganhando ênfase ao evidenciar sua competência linguística. Assim, a razão comunicativa parte da perspectiva da argumentação racional e busca a liberdade como emancipação.

Dessa forma, Habermas (2002) argumenta que:

Entre o mundo da vida como *ressource* de agir comunicativo e o mundo da vida como produto desse agir introduz-se um processo circular, no qual o sujeito transcendental desaparecido não deixa nenhuma fresta. A guinada linguística havida na filosofia preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo. (HABERMAS, 2002, p. 53)

Para isso, o mundo da vida não é apenas o pano de fundo capaz de oferecer o entendimento, mas algo que incorpora o risco do dissenso, equilibrando a dimensão de validade da fala e a faticidade das várias formas de viver na integração das relações sociais.

Observam-se que as transformações das relações sociais tornam-se cada vez mais complexas e circunscrevem a produção do conhecimento como resultado da ação contínua da natureza e seus enfrentamentos levantados pela modernidade.

Essa discussão permite compreender a temática desta pesquisa, uma vez que o resgate da memória docente se faz presente pela criatividade em organizar a diversidade das lembranças, marcadas pelas compatibilidades e conflitos, que se misturam com os processos da reflexão comunicativa, caracterizando o conhecimento. Conforme Habermas (2002), o saber democrático pode ser entendido tanto como um texto de proposições científicas, quanto de complexas regulações de ações.

Habermas (1989) mostra em suas reflexões que o conhecimento no uso da razão e do agir comunicativo é um meio que pode permitir resgatar nas memórias de docentes as práticas cotidianas, não no sentido de recordar fatos, mas como uma questão de reviver, reordenar, dando formas a sentimentos, imaginando novas relações entre os mundos da vida.

Portanto, o conhecimento relaciona a reflexão entre o local e o global, permitindo

um movimento mais rápido no sentido da integração das ações instrumentais com as comunicacionais, representando as ligações das definições comuns do mundo da vida com as do sistema. Habermas (2002) analisa que a visão das instituições sociais torna-se insuficiente para explicar o impacto que o progresso tecnológico pode determinar no modelo econômico, conseqüentemente nas relações entre os sujeitos.

Enfim, por essa via, de análise pode-se perceber a esfera do trabalho intelectual como elemento do processo organizacional do conhecimento e da ação comunicativa.

3.3. CONHECIMENTO E TRABALHO INTELECTUAL

Após a discussão da reflexividade como construção filosófica do conhecimento habermasiano, torna-se possível estabelecer uma relação entre esta análise e o trabalho intelectual, sendo que este eixo é a força motriz desta pesquisa, que analisa a produção do conhecimento dos professores da Pós-Graduação, buscando, também, explicar suas interações com as políticas públicas e com as definições do Estado regulador.

Como princípio desta investigação, essas considerações assumem que o conhecimento não pode ser atribuído apenas à sociedade nem somente aos sujeitos, mas aos interesses dos sistemas sociais e ao mundo da vida, que possibilitam reorganizar, reestruturar as capacidades individuais e coletivas para constituir novos saberes e novas interpretações do conhecimento e suas relações com a modernidade.

Para Habermas (2004), as capacidades individuais e as informações afins devem

ser usadas de modo socialmente eficaz, com o objetivo de serem traduzidas em demandas de aprendizagens para a sociedade. O elemento que possibilita tais mudanças é o trabalho social como processo de produção do conhecimento.

Ao integrar o processo de produção da sociedade à construção do conhecimento, Habermas (1990) determina os pressupostos pragmáticos encontrados na *práxis* da vida cotidiana, transformando-os em regras para ações que possibilitem o trânsito do trabalho social na modernidade.

De facto, ela concebe a produção social como processo de autoprodução da espécie e concebe a transformação da natureza realizada pelo trabalho como incitamento à autotransformação em aprendizagem da própria natureza. O mundo das ideias, sob cuja luz os produtores socializados interpretam a natureza como a encontraram e como a história a fez, modifica-se, por seu lado, em correlação com os processos de aprendizagem ligados à actividade de transformação. (HABERMAS, 1990. p. 295)

Desse modo, o trabalho reflexivo é concebido como processo de produção, de ação e de *práxis* emancipatória, que não se esgota numa visão teleológica, mas em necessidades capazes de superar a integração dialética da unilateralidade do mundo da vida.

Para Habermas (1987), o mundo da vida faz aflorar a interação trabalho, como dimensão complementar da humanidade na construção de sua história. As categorias mundo da vida e trabalho compreendem o conhecimento, que se constitui das experiências vividas de cada um dos atores sociais, que se utilizam do processo reflexivo.

Com o advento da modernidade, a esfera da racionalização, tanto instrumental

como comunicacional, caracteriza a formação do capital, a mobilização dos recursos humanos, naturais; o desenvolvimento econômico do processo de produção e aumento da produtividade do trabalho, bem como a formação de identidades nacionais, a expansão escolar formal, o direito de participação política, a liberdade de expressão estética e ética (HABERMAS, 2002).

A leitura da racionalização, em uma abordagem econômica, apresenta o trabalho como condição necessária para fins de troca mercantil e de produção destinada ao mercado. Habermas (1990) critica a divisão do trabalho como empreendimento exclusivamente da produtividade mercantil, pois esta visão desconsidera a inter-relação entre o político e o cultural, que se tornam possibilidades emancipatórias nas mudanças da dinamicidade da modernidade.

Na perspectiva habermasiana, a tipologia do trabalho constitui-se do deslocamento da legitimação, da motivação criativa, dos conflitos presentes na integração e imposição do mercado. Em particular, nas últimas décadas, observa-se a flexibilização nas formas de contratação trabalhista, concessões de direitos, resultados da fragmentação do mundo da vida.

Na sociedade moderna o trabalho apoia-se nas vicissitudes da dicotomia do mundo da vida e dos sistemas. O conhecimento desses estados possibilita estruturalmente navegar entre o particular e o universal, evitando assim o absolutismo e o relativismo do discurso instrumental.

De acordo com Habermas (1990), o trabalho na dinâmica do mundo da vida pode ser considerado esfera cultural da sociedade e fator de interação das relações interpessoais, legitimando a socialização. Já em relação ao sistema, compõe-se dos meios de controle e poder econômico nos setores administrativos, constituindo as

instâncias: trabalhador e consumidor; cliente e cidadão.

As mudanças em relação ao trabalho, de acordo com as condições do mundo da vida e dos sistemas, tornam-se cada vez mais complexas em consequência do crescimento do Estado, considerando a dimensão da globalização.

De facto a reprodução simbólica do mundo da vida efectua-se como um processo circular. Os núcleos estruturais do mundo da vida são, por seu lado, tornados possíveis por meio dos processos de reprodução correspondentes e estes, por sua vez, por meio de contributos do agir comunicacional (...) nos processos de reprodução são renovados esquemas de interpretação capazes de consenso (ou saber válido), relações interpessoais ordenadas de modo legítimo (ou solidariedade), bem assim como capacidades de interacção (ou identidades pessoais. (HABERMANS, 1990, p. 315)

Na medida em que os sujeitos depositam as esperanças privatizadas da autorrealização e da autodeterminação do mundo do trabalho e do espaço público-político, consolidam papéis de consumidor e cidadão.

Com isso, a disparidade no interior da força de trabalho altera os padrões predominantes da economia industrial e tecnológica, que geram as variações de produção, através dos vínculos da sociedade de comunicação com a presença da intersubjetividade, que historicamente constrói a sociedade do trabalho.

Para Habermas (1990), o trabalho não pode ser interpretado como modelo estático ou ferramenta, mas como criativo, que muda de lugar, e move-se, ou seja, compreende o trabalho como racionalidade interdisciplinar que desenvolve uma concepção dinâmica e histórica de associação criativa, inventiva na ampliação de horizontes sociais e no aumento de possibilidades para melhores condições de vivência humana.

A racionalidade comunicativa e a atividade teleológica do trabalho cooperam para sua dimensão criativa, capaz de avançar as possibilidades humanas da invenção e ampliar os conceitos que devem ser ensinados às novas gerações. O trabalho como elemento do conhecimento vincula-se à concepção desta pesquisa, ao associar produção do conhecimento científico dos professores universitários com o saber social e o saber como prática, ressignificados no conjunto das memórias destes docentes.

Dessa forma, torna-se possível relacionar trabalho e conhecimento como eixos norteadores do mundo da vida e dos sistemas, uma vez que permitem a criação de discussões sobre a dimensão econômica associada à sociedade tecnificada com as novas formas de integração social.

Esta pesquisa analisa as alternativas que incorporam as novas nuances do papel do trabalho intelectual, com seu reposicionamento integrado às transformações da ciência e da tecnologia como força produtiva. Desse modo, apresenta as produções acadêmicas dos professores da Pós-Graduação, como metamorfose do trabalho e do capital, ou seja, o trabalho não se transforma por si só, tem uma dinâmica relacionada à sua estrutura produtiva.

De acordo com essas análises o trabalho, no reposicionamento das condições materiais e sociais, muda o processo de produção que, segundo Albuquerque:

Marx considerava produtivo todo trabalho que o capitalista compra com o seu capital variável... independente de este trabalho objetivar-se ou não em coisas materiais (este é o caso de uma invenção, antes de chegar ao processo de fabricação). É trabalho indispensável ao processo de produção (parece ser óbvio que sem a invenção, a nova mercadoria não existiria). Atendidas estas condições, o trabalho seria produtivo, ainda segundo Marx, independente de ser ou não ser objetivamente útil ao processo de produção (é interessante destacar que Marx leva em consideração um gasto em trabalho, que por

significar tentativas mal-sucedidas de transformar certa invenção em produto). (ALBUQUERQUE, 1996, p. 30)

O trabalho intelectual torna-se produção altamente qualificada, considerando sua expansão no efetivo crescimento do conhecimento e suas implicações no processo global do mundo da vida e do sistema.

Na sociedade contemporânea, cada vez mais se observa a polarização entre o trabalho intelectual como desenvolvimento e o manual como peso, caracterizando assim a preponderância da força produtiva da intelectualidade em detrimento do meramente artesanal. Embora neste último exista um pensar inventivo, não se constitui como saber científico, pois desconsidera a dinâmica da formação acadêmica e qualificação dos saberes.

Pode-se afirmar que a força produtiva do trabalho intelectual gera conhecimento tanto no polo da produção material quanto da criação, e este conjunto estabelece o processo global da racionalidade comunicativa e tende a constituir a ciência. Assim, a produção de conhecimento dos docentes da Pós-Graduação amplia a concentração do polo do trabalho intelectual no centro do capitalismo, com a automação da força de trabalho através de pesquisas que resultam em novas informações e em expansão de saberes.

Entretanto, o reconhecimento do trabalho intelectual na esfera da produção mercantil incita e inclui algumas considerações sobre o conhecimento, uma vez que se produzido pode ser transmitido, mas nunca consumido, pois não se esgota em sua capacidade criativa, intersubjetiva e instrumental que favorece a construção científica.

Essas considerações permitem refletir sobre as dificuldades de estabelecer

diretamente a inter-relação entre o conhecimento e a produção mercantil, na medida em que gera a artificialidade sobre si, a partir das correntes que constituem as duas visões acerca desta relação: a primeira como mercadoria especial e a outra como conhecimento social materializado.

O conhecimento como mercadoria especial requer um monopólio jurídico capaz de construir legalmente normas para o comércio centrado no reconhecimento da propriedade intelectual, isto é, “o direito de monopólio concedido à empresa empregadora da equipe de pesquisadores assalariados que desenvolvem uma invenção” (ALBUQUERQUE, 1996, p. 35).

Já o conjunto de conhecimentos na regulação econômica em uma materialização social, pende cada vez mais para as políticas governamentais através de financiamento público, promovendo assim a capacitação social específica para atender às necessidades de desenvolvimento da sociedade, como, por exemplo, as políticas educacionais.

As discussões habermasianas possibilitam compreender a sociedade contemporânea, ao sistematizar a visão da sociedade com seus conflitos de relacionamentos, suas complexidades que ressaltam o capital e o trabalho no interior das unidades de produção. Conforme Habermas (apud ALBUQUERQUE, 1996)

O conflito consiste no fato de que, por um lado, as prioridades introduzidas sob os imperativos econômicos não podem se fazer dependentes de um processo discursivo de formação da vontade geral: por isso a política adota hoje em dia a forma da tecnocracia. Mas, por outro lado, se torna cada vez mais difícil a exclusão das questões transcendentais de uma opinião pública despolitizada em consequência de uma erosão a longo prazo de tradições culturais asseguradoras do comportamento... por isso surge hoje em dia uma necessidade crônica de legitimação (ALBUQUERQUE, 1996, p. 193)

Dessa forma, há momentos em que o capital com sua dinâmica está presente no processo de produção, para Habermas, “Marx caracteriza a lógica do capitalismo como insaciável e autocentrada; ele é um sistema econômico que tem um cego descaso por quaisquer necessidades ou valores de uso externos a seus próprios propósitos”. (HABERMAS, 1990, p. 103). Em outros, existe uma formulação de caráter mais funcionalista, recolocando-se como meio de controle.

De acordo com Habermas (1990), o mundo da vida deve se afirmar para impor limites à voracidade dos sistemas, a partir desta concepção deve-se fundamentar uma dinâmica na organização capitalista, para promover elementos indispensáveis à construção de uma sociedade democrática, que favoreça acordos e consensos através de estruturas potencializadas da ação comunicativa, com o propósito de promover no trabalho uma

Força socialmente integradora da solidariedade deve estar numa posição capaz de afirmar sua exigência contra as outras forças sociais, dinheiro e poder administrativo, através de um amplo espectro de fóruns e instituições democráticas. (HABERMAS, 1990, p. 19).

O horizonte político esboçado em relação ao trabalho e ao conhecimento deve estar articulado à sociedade civil, com o objetivo de formular conceitos que estejam além da visão mercantilista, considerando o desenvolvimento (HABERMAS, 1987).

Portanto, a produção de conhecimento dos professores do Programa perpassa pela esfera do mundo da vida e do sistema, por meio do trabalho intelectual presente em seu processo de produção, constituído de uma racionalidade instrumental e comunicacional

capaz de propiciar novas organizações nas práticas docentes.

Enfim, esta pesquisa afirma que o trabalho intelectual dos docentes da Pós-Graduação é uma atividade produtiva e apresenta como produto o conhecimento reflexivo e crítico.

3.4. CONHECIMENTO: CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A produção de conhecimento dos professores da Pós-Graduação tem em sua construção o sentido da reflexão e do interesse, não se reduzindo às questões técnicas, pedagógicas ou didáticas da educação, mas visando também a uma produção de conhecimento prático, socialmente útil, fundamentado em uma leitura de intervenção da sociedade civil e sociedade política.

Nesse sentido, a produção de conhecimento desses docentes se traduz em construção acadêmica, sobretudo em pesquisa, produção bibliográfica e ensino que tentam realizar uma integração concreta entre as ações científicas e as práticas profissionais.

Esta pesquisa permite avaliar que no campo acadêmico a produção docente baseia-se, em grande parte, no princípio da originalidade e reestruturação de conhecimentos diretamente construídos nas atividades profissionais, através da ação comunicativa prática, experimental, sensorial.

A produção do conhecimento dos docentes do Programa apresenta, em seu fundamento político, as dimensões de ciência e tecnologia como universalização tanto na comunicação, ao promover a integração global da produção, como ao personalizar as identidades e individualidades, criando novas formas de interação com a vida social.

A penetrabilidade do conhecimento no mundo da vida tem como ponto inicial a complexidade que opera a economia, a sociedade e a cultura. O Estado pode ser interpretado como elemento político para emergir a inovação, como também pode tornar-se incapaz de promover novas formas de comunicação, estagnando a autonomia da sociedade para criar e ampliar novas formas de saber (HABERMAS, 2004).

O saber pensar e o aprender deixam de ser fatores técnicos, para se expressar como ação crítica e criativa do conhecimento, como processo epistemológico. Assim, conhecimento significa cientificização da vida que, para Habermas (2004), indica a colonização do mundo da vida.

Dessa forma, o conhecimento relaciona-se com o impacto da ciência na vida das pessoas e a informatização do mercado, promovendo o fator organizacional da produtividade, força motriz do capitalismo (CASTELLS, 1999).

Esse autor acrescenta, ainda, que, o referido conhecimento continua, sobretudo, relevante na construção de novos conhecimentos, em um movimento dialético, com uma dinâmica marcada pela ciência e tecnologia, permitindo, desde logo, o processo de informação voltado para a competitividade globalizada.

Nesse conjunto, o conhecimento fundamenta-se no paradigma caracterizado pela informação como matéria-prima, que penetra na atividade social, nos processos individuais e coletivos, moldado sobre a lógica de redes, ou seja, vincula-se em relações crescentes de interações para o desenvolvimento e produtividade.

A produtividade do conhecimento, como sistema de rede, baseia-se na flexibilidade de reconfigurar as constantes mudanças organizacionais com criatividade, ampliando as formas do agir comunicativo (HABERMANS, 1989).

A dinâmica da produtividade do conhecimento interage com a economia, utilizando-se de estruturas globais, ou seja, uma organização econômica capaz de funcionar em unidade, em tempo real, baseando-se na infraestrutura mercantil da tecnologia, da informação e da comunicação.

Embora a produção do conhecimento seja globalizada, isso não a faz planetária, o que permite sinalizar algumas correntes sobre a competitividade e a relação da sociedade, bem como o papel do Estado (CASTELLS, 1999).

Ainda para Castells (1999), a acumulação do conhecimento visa ao desenvolvimento, em níveis cada vez mais complexos, do processo de informação, reestruturando o capitalismo, como forma de produção.

Discutir o conhecimento inclui perceber que a relação entre tecnologia e ciência torna-se fator decisivo no processo de inovação das forças produtivas, caracterizadas pelo entrelaçamento dos interesses de grupos e pela ação comunicativa.

Para Castells (1999), o mundo divide-se, cada vez mais, entre a parte que é capaz de produzir o próprio conhecimento e aqueles que o copiam. Afirma ainda que existe a construção de uma força produtiva convertida em ciência em expansão, nas esferas sociais e nos espaços da tecnologia, capaz de promover, em grande parte, a substituição do senso comum pela crescente lógica do conhecimento científico, evidenciando, sobretudo, a competitividade que transforma as ações sociais, orientadas pelas estratégias políticas, em uma permanente reconstrução do capitalismo.

Hoje, a construção do conhecimento vincula-se às novas tecnologias como ferramentas do processo de desenvolvimento das pesquisas científicas, o que permite uma nova reestruturação do aprender a fazer, relacionado à interatividade contínua de ações entre os sujeitos e a sociedade.

Assim, conhecimento na modernidade efetiva-se através da produtividade e competitividade, bem como da capacidade de gerar e processar atividades para o crescimento econômico. A reestruturação capitalista impulsiona uma economia em rede, interdependente dos processos científicos e tecnológicos, permeando descobertas que intensificam o crescimento produtivo, para Castells (1999)

A tecnologia e o gerenciamento da tecnologia, envolvendo mudanças organizacionais, poderiam estar se difundindo a partir da produção da tecnologia de informação, telecomunicações e serviços financeiros (as localidades originais da revolução tecnológica), alcançando em grande parte a atividade industrial e depois os serviços empresariais, para então, aos poucos, atingir as atividades em que existe menos incentivo para a difusão da tecnologia e maior resistência a mudanças organizacionais. (CASTELLS, 1999, p. 97)

Desse modo, a ênfase na esfera econômica intensifica as oportunidades produtivas da ciência e tecnologia, através de interesses políticos articulados em um sistema globalizado.

O conhecimento no processo produtivo tem como princípio a flexibilização, pois permite a sua transformação, de acordo com as variações do mercado, em uma visão desenvolvimentista que estabelece o princípio mercantilista do crescimento econômico (CASTELLS, 1999).

A fonte da produtividade e crescimento reside na geração de conhecimento que se expande na esfera da atividade econômica mediante o processamento da informação. Castells (1999, p. 225) afirma que “conhecimento e informação, sem dúvida, parecem ser as fontes principais de produtividade e crescimento nas sociedades avançadas”.

Esse autor acrescenta, ainda, que a inter-relação do conhecimento com a inovação incide sobre o valor agregado neste processo, pois

É um conjunto específico de relações de produção e gerenciamento com base em uma organização social que, de modo geral, compartilha uma cultura de trabalho e metas instrumentais, visando gerar novos conhecimentos, novos processos e novos produtos. (CASTELLS, 1999, p. 414)

Em suma, o conhecimento na sociedade pode ser entendido como um conjunto interdependente, com estruturas abertas capazes de aumentar de forma ilimitada, desde que se utiliza da comunicação, para compartilhar da mesma linguagem em uma estrutura dinâmica suscetível de inovações.

Portanto, o conhecimento e os interesses que promovem a sua produção são relações conexas no processo de construção, de transformação na experiência humana, na ação individual e coletiva, fundamentada *vis-à-vis* às permanências das incongruências necessárias para renovar as realidades e suas incompletudes na tessitura do conhecimento.

CAPÍTULO IV

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

4.1. CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar a concepção de memória institucionalizada pela escrita, presente nos documentos Atas dos Colegiados, Relatórios da Fundação Ford, da CAPES, Propostas Curriculares, Resoluções e as anotações de todos os anos sobre a história da referida Pós-Graduação, feitas pela professora decana da FaE/UFMG.

A territorialidade da memória escrita tem como eixo a ação comunicativa do sujeito organizando a produção e manutenção do poder. Os cenários da memória tornam-se territorialidade do tecido social, elaborados durante os processos de produção do conhecimento, e são explicados como espaços de dimensão histórica.

Em face dos fatores políticos, econômicos e pedagógicos, pode-se divisar três momentos históricos que centralizam as práticas pedagógicas e os processos de produção do conhecimento nesse Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nesse sentido, a organização da memória escrita do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, se faz em três momentos: Produção Nacional; Produção Autorreferente e Produção Avaliativa.

Esses três momentos foram assim estruturados para garantir uma organização didática dos processos de produção do conhecimento, uma vez que a construção histórica desse Programa encontra-se em permanente movimento. Não cabe, dividi-lo como etapas fragmentadas, pois as atividades de gestão e organização de conhecimento se dão em um continuum de inter-relações e de reconstrução da memória, que constitui uma trajetória de permanências, rupturas e inovações.

Dessa forma, destaca-se que a estruturação destes três momentos não se deu de forma cronológica e harmoniosa, mas são frutos de conflitos, resistências dos docentes em relação às diferenças de concepções teóricas, as diversidades dos objetos de estudos, as reestruturações curriculares, a modificação de área de concentração para linha de pesquisa, as alterações das linhas de pesquisa, feedback dos alunos, a demanda da produção bibliográfica, artística e técnica, bem como a expansão e internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG.

Toma-se como critério para especificar esses três momentos dos processos de produção do conhecimento, nesse Programa de Pós-Graduação em Educação, as análises teóricas desenvolvidas em três estudos, quais sejam: Lima (2008), Oliveira (2007) e Carnoy (2002) que contemplam as relações da educação com as políticas públicas em educação e desenvolvimentismo; educação e democracia; educação e equidade.

Ao mesmo tempo, identifica-se que, em razão dessas mediações sociais, o Programa de Pós-Graduação em Educação vai se reconstruindo e constituindo novas relações com os projetos do Estado regulador (Barroso, 2006), tendo em vista as definições dos Planos Nacionais de Pós-Graduação do país, os novos processos de avaliação da Pós-Graduação, proposta pela CAPES, que, cada vez mais, se

comprometem com o desenvolvimento econômico e as necessidades da produção globalizada

Dessa forma, a produção do conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG organiza-se em três momentos: o primeiro apresenta a territorialidade da produção acadêmica do Curso de Mestrado, fase inicial da Pós-Graduação no país, que se apresenta com o caráter da urgência do regime militar, em função do projeto de desenvolvimento nacional com o propósito de evidenciar o Brasil como potência mundial. Observam-se, neste período, a expansão e aceleração do sistema nacional de Programas de Mestrado e Doutorado, em uma nova ordem política de ações que justificam particularmente o desenvolvimento econômico em suas relações com a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973).

A Pós-Graduação, durante um período da década de 1970, tem a preocupação com a formação de recursos humanos especializados para preencher os novos empregos criados pelo desenvolvimento econômico, principalmente nos ministérios e secretarias de Estados, bem como nas universidades federais em expansão, evidenciando a necessidade de pesquisadores para fazer a sustentação do desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileira, fomentado pela CAPES, CNPq e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC, voltadas para o desenvolvimento científico e tecnológico.

O segundo momento compreende um período que abrange aproximadamente o final dos anos 70 e a década de 1980, apresenta-se no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG a presença de flexibilização, atendendo aos interesses das novas lutas políticas e organizações sociais sobre a problemática educacional. Observa-se que as pesquisas realizadas focalizam reflexões sobre os impasses das práticas sociais e a

necessidade de se redefinir a organização dos processos educativos, como gerar as inovações político-educativas, tanto no campo das pesquisas, adotando-se as metodologias qualitativas, como nos novos espaços educativos para além da escola.

Em suas pesquisas, a Pós-Graduação em Educação brasileira apresenta a gênese dos interesses e as necessidades da sociedade civil, bem como a intervenção das políticas públicas e seus imperativos no processo da produção capitalista.

Nesse período, as relações entre sociedade e Estado brasileiro estabelecem contornos para as políticas públicas, definindo as formas de organização determinadas pelo poder de articulação dos diferentes grupos, apoiadas em demandas para conquistas de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.

As reivindicações advindas das diferentes esferas e organismos da sociedade promovem uma reestruturação no desenvolvimento do Estado brasileiro, que sistematicamente reelabora um novo pacto social, através da integração sistêmica na elaboração de políticas para gerir os conflitos de classes e a crise econômica brasileira.

Dessa forma, as ações sociais e as estratégias governamentais incidem essencialmente em políticas públicas de caráter compensatório, voltadas para a função de atender determinada parcela da sociedade marginalizada por questões econômicas, sem, contudo, conseguir alterar as relações estabelecidas pela sociedade capitalista. Para expressar essas múltiplas relações sociais e as ações governamentais, as pesquisas educacionais evidenciam prioritariamente os movimentos sociais presentes no cenário brasileiro e os processos de diálogo, como também a participação popular que começa a se instalar dentro da escola fundamental.

O terceiro momento expressa as memórias do Programa, tendo em vista a implantação do curso de Doutorado e as reestruturações curriculares, de acordo com as

influências das políticas públicas da década de 1990 aos anos de 2007, considerando as diversidades educacionais influenciadas pelas novas organizações culturais e sociais na territorialidade do global e do local.

Nesse período o processo de modernização acontece tanto pelas inovações tecnológicas quanto pelos processos organizativos e gerenciais, visando à intensificação do trabalho e da produtividade, o que implica para o país a superação do subdesenvolvimento e, ao mesmo tempo, a atualização do sistema de formação profissional para atender com rapidez às mudanças das ciências e das novas tecnologias, em face dos processos inovadores de informação e comunicação.

A tendência mundial mostra um fenômeno irreversível e com intensidade crescente, isto é, a globalização dos mercados decorrentes da internacionalização da economia, o que para o Brasil consiste na tentativa de ampliar e consolidar sua presença no comércio exterior com produção em níveis dos padrões internacionais de qualidade.

Nesse sentido, as novas bases produtivas estabelecem os paradigmas avaliativos nos processos de produção, incorporado à flexibilidade, diversificação e descentralização das atividades.

A lógica produtivista implica os processos das políticas públicas determinando a produção, contudo, sem explicitar as formas que estabelecem a construção para viabilizar os resultados objetivados. Isso tem provocado transformações na reestruturação produtiva do mercado, conseqüentemente, nas dimensões econômicas, sociais e educacionais, principalmente na Pós-Graduação, porque é de instância de excelência da produção do conhecimento.

Caracteriza-se, assim, a presença do Estado regulador (BARROSO, 2006) na diversidade e especificidade da sociedade civil, determinando o produto do

conhecimento, como proposto nas políticas públicas educacionais evidenciadas pelos indicadores da CAPES e os Planos Nacionais de Pós-Graduação.

4.1.1.PÓS-GRADUAÇÃO: A NACIONALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

No período da década de 1970 e início dos anos 80, as organizações das políticas públicas nas dimensões econômicas e sociais propiciam às pesquisas educacionais um caráter mais ensaístico e teórico, com objetivo de mediar a ênfase na administração e no planejamento educacional (CUNHA, 1992).

A produção do conhecimento nesse momento se faz essencialmente para a criação de políticas públicas e a estrutura macroeducacional brasileira. As pesquisas realizadas compreendem os problemas existentes entre as estruturas sociais e os sistemas de produção, ou seja, visam a enunciar as análises dos problemas educacionais do país, com ênfase em estudos quantitativos que definem os diagnósticos e os prognósticos adotados nas políticas públicas.

Como propõe o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), existe a urgência de se intensificar a formação docente para os cursos superiores em expansão no país, oferecendo a titulação de mestres e doutores para os quadros das universidades, bem como de garantir a formação técnico-científica para os órgãos públicos de

planejamento, como os Ministérios e Secretarias de Educação do Estado. Segundo Arroyo (1982), o Curso de Mestrado da FaE/UFMG reflete as prioridades da Reforma Educacional de 1968, orientada por critérios de rendimento, produtividade e eficiência do sistema público, conforme projeto político do Estado desenvolvimentista.

De acordo com os documentos da Faculdade de Educação/UFMG, em março de 1970, o magnífico reitor da Universidade Federal de Minas Gerais, professor Marcello Vasconcellos Coelho, indica Alaíde Lisboa de Oliveira, professora titular da cadeira de Didática Geral e Específica, para organizar o curso de Pós-Graduação nomeado como Pós-Graduação em Educação, com área de concentração em Metodologia do Ensino.

O Curso de Pós-Graduação em Educação tem como propósito inicial estudar as dimensões privilegiadas no aperfeiçoamento do docente, na análise teórica, principalmente de enfoque psicológico sobre o processo de ensino-aprendizagem, e na instrumentação metodológica do pesquisador para fazer estudos comparativos, preditivos e experimentais.

Constitui parte integrante do projeto do Estado e núcleo da estratégia de desenvolvimento econômico a formulação do II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1974-1979), fundamentado em diretrizes básicas para o crescimento dos setores de bens de capital, insumos básicos e, principalmente, o fortalecimento dos interesses nacionais.

Ainda, conforme Arroyo (1982), o objetivo inicial do curso de Mestrado da FaE/UFMG baseia-se no desenvolvimento de metodologias de ensino, visando à formação de mestres, especialistas em pesquisas e nos conhecimentos teóricos, para promover a inovação nas áreas de ensino e aprendizagem educacional. A estruturação curricular tem como característica fundante a forte fundamentação teórica em Filosofia,

Psicologia e Metodologia de Pesquisa, já se fazem discussões para a reorganização de uma proposta que envolva a dimensão da interação social e dos processos políticos.

Observa-se, nas Atas de Colegiado, que no início do ano de 1973, não tendo aprovação pelo MEC/CAPES do primeiro projeto do Curso de Mestrado, foi designada pelo Magnífico Reitor/UFMG a professora Doutora Magda Becker Soares para fazer, com urgência, uma nova proposta para o Curso de Mestrado da FaE/UFMG, com um novo currículo, aprovado pelos órgãos superiores, para ser implementado no início do segundo semestre, do mesmo ano, de acordo com a aprovação do Conselho de Pós-Graduação/UFMG.

Nessa reestruturação curricular existe a criação de um Conselho do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação, conforme apresentado na Resolução 01/73, que dispõe sobre a necessidade de proporcionar a cada estudante aconselhamentos na organização, na realização de seu plano de estudos pós-graduados, bem como a necessidade de análise dos estudos realizados na fase de reorganização do curso, com fins de adaptação e complementação de créditos curriculares dos mestrandos que fizeram a primeira e a segunda seleção para este curso.

A reformulação curricular do Curso de Mestrado apresenta campos específicos de conhecimentos, concentrados em cinco eixos: 1) disciplinas capazes de desenvolver os mais recentes enfoques do processo de ensino; 2) disciplinas formadoras de estudos históricos das ideias didáticas, considerando sua evolução até a atualidade; 3) disciplinas que tratam de fases do processo de ensino presentes nas teorias; 4) disciplinas integradoras de métodos, de técnicas das mais recentes investigações e 5) experimentações no campo da educação, como também da Psicologia Educacional, e

disciplinas promovedoras de atendimento a interesses individuais específicos dos alunos do curso.

Esse currículo visa a fundamentar e desenvolver a área de concentração voltada para a Metodologia de Ensino, com ênfase nos estudos teóricos do campo da Filosofia e da Psicologia da Educação e seu delineamento nas metodologias inovadoras do ensino, subsidiadas pelos temas de pesquisas Experimentais e de Estatística Educacional.

Assim, o objetivo central da reestruturação curricular é ampliar e inovar a área de concentração, oferecendo disciplinas que discutam as tendências atuais do ensino moderno, a partir das análises das investigações científicas e das pesquisas na área da metodologia de ensino, o que reorienta as reorganizações dos alunos em direção à produção das dissertações, com experimentação de novas metodologias no ensino, tanto para a Educação Básica como para o Ensino Superior no Brasil.

Em 1976, sob a coordenação da Professora Magda Becker Soares, acrescentam-se ao currículo de Mestrado duas novas áreas de concentração, quais sejam: Ciências Sociais Aplicadas à Educação, destacada pelos professores de Mestrado, e área de Política e Administração do Ensino Superior, sob solicitação da Secretaria de Ensino Superior/MEC.

A introdução dessas áreas ao curso traz novas disciplinas para o currículo, possibilitando que as pesquisas tenham também um caráter macro, discutindo as relações entre educação e sociedade em face das necessidades de formação para o trabalho e as políticas educacionais, principalmente, inspiradas nas novas diretrizes legais da educação brasileira e as necessidades de formação e de ampliação de profissionais para o ensino superior no Brasil.

Na década de 1970, o Mestrado tinha uma duração de quatro anos, dadas as exigências do padrão de qualidade das dissertações para se chegar à defesa do trabalho, consideravam-se alguns fatores de excelência tais como: a literatura consultada consiste essencialmente na francesa ou inglesa, em razão da carência de bibliografia brasileira, a grande exigência teórica e o uso de metodologias experimentais nos estudos desenvolvidos, acompanhados de procedimentos e análises baseadas em Estatística Analíticas ou Não Paramétricas, fazendo com que a maioria dos alunos mestrados ultrapassem o tempo determinado para terminar o Curso.

Cabe lembrar que a CAPES não adotava a avaliação referente ao tempo médio gasto na produção da dissertação, sendo que esse critério não era elencado para a nota do Curso, valorizando-se, entretanto, a qualidade teórica e metodológica da dissertação. Assim, mesmo que o tempo de quatro anos fosse ultrapassado, a universidade também não privilegiava o jubileamento dos alunos de Pós-Graduação.

A diversidade da literatura estrangeira adotada, a consistência teórica do estudo, o controle e rigor da metodologia empregada, aliada à coerência lógica das medidas estatísticas, bem como o fato de as possibilidades dos resultados das pesquisas educacionais interferirem na proposição de políticas do Estado para aplicação prática no ensino eram critérios distinguidos nas avaliações das dissertações de Mestrado.

Torna-se, assim, comum nessas referidas dissertações existir um último tópico, definindo as recomendações ao ensino brasileiro, inspiradas nas possíveis generalizações destes trabalhos para as aplicações nas práticas pedagógicas do sistema de ensino e na indicação de novas políticas públicas geradoras de modernização educacional.

Principalmente, em decorrência desses critérios de qualidade das dissertações, a produção dos alunos no Curso de Mestrado é pequena e o tempo de quatro anos estendia-se, em alguns casos, em até dez anos, como período possível para a produção final do curso.

O Relatório - Fundação Ford, 1976, do Curso de Mestrado da FaE, apresenta a avaliação realizada por um especialista da Universidade de Stanford, Professor Martin Carnoy, que destaca a excelência do Mestrado, no que se refere à sua concepção, à sua estrutura curricular e à sua administração. Todavia, situa como aspecto a ser discutido pelo Colegiado o baixo número de pesquisas do corpo docente e discente, que são executadas em tempo de seis, oito e até dez anos, de acordo com o relatório:

As realizações do programa, em termos de ensino podem ser avaliados, de um lado, pelas dissertações defendidas pelos alunos ao final dos cursos, que expressam de certo modo, os debates mencionados e as preocupações acadêmicas adquiridas no contato com professores e colegas. De outro lado, pelo efeito multiplicador dos cursos, das leituras, dos debates e das demais atividades acadêmicas. O número de dissertações defendidas é relativamente pequeno. No entanto, o efeito multiplicador do programa acreditamos ser bastante elevado. Essa avaliação que fazemos nos tem sido sugerida por observações que são feitas por diferentes pessoas sobre o desempenho de nossos ex-alunos. (RELATÓRIO- FUNDAÇÃO FORD, 1979, p. 5)

A produção acadêmica dos docentes da Pós-Graduação também não é medida por professor individualmente, mas sim pela produção científica global da Área de Concentração do Curso. O critério de avaliação em vigor não exige o resultado de um número mínimo de produção de conhecimento específico para cada professor credenciado que pertença ao Curso de Mestrado. Assim, alguns professores apresentam

uma produção de destaque, enquanto outros docentes têm números limitados, muito aquém do desejável.

Fazendo-se o cálculo de produção acadêmica dos docentes segundo o total conquistado na área de concentração do Curso, este resultado mascara os índices de produção por professor. Além disso, a produção realizada tem ênfase no caráter individual, não se incentivando a produção em parceria entre o professor e o aluno orientando, nem entre grupo de professores do Curso, ou professores de outras instituições do país e do estrangeiro.

A produção do professor do Curso de Mestrado volta-se para dentro de sua área de conteúdo e de especialização, relacionada com a temática que trabalhou em sua formação de Doutorado, ou ampliando a pesquisa já desenvolvida no doutoramento, em novas áreas de aplicação prática.

A pesquisa de Doutorado também é comumente parte dos programas das disciplinas adotadas nas aulas desse Curso de Mestrado, oportunidade em que se discutiam todos os capítulos da tese, já realizada, trabalho do qual emergiam novas questões de estudo, sendo que os mestrandos poderiam utilizar-se de tais elementos em seus trabalhos, bem como os professores poderiam ampliar seu campo de especialização, em face das atividades coletivas em sala de aula.

O conjunto das atividades realizadas pelo professor, tais como os projetos de pesquisa, as orientações das dissertações, ou as assessorias técnicas a órgãos públicos, é quase exclusivamente voltado às teorias e às áreas de conhecimento especializado e de pesquisa do professor, destinado a aprimorar seu campo de conhecimento.

Numericamente, a produção acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da FaE/UFMG, na década de 1970, para docentes, pode ser especificada nos seguintes dados, conforme as tabelas apresentadas a seguir:

Tabela 2 -Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG-1977

Ano	Título	Orientando	Orientador
1977	O critério da avaliação no Sistema Programado Individualizado	Maria Mitsuko Okuda	João Bosco Jardim Almeida
	Aprendizagem reflexiva: relação com o nível de Desenvolvimento Lógico com o Metodológico de Instrução	Iris Barbosa Goulart	Terezinha de Freitas Rodrigues Oliveira

Fonte: Biblioteca Alaíde Lisboa de Oliveira FaE/UFMG-2008

É possível relacionar os temas das dissertações com a produção alcançada pelas áreas de concentração, principalmente, entre os quatro primeiros anos de início de produção de dissertações. A diversidade das pesquisas funcionava como ferramenta para a validação da produtividade científica nacional em educação.

Embora o aumento seja pouco expressivo por área de concentração, representava uma ampliação da pesquisa educacional, tendo em vista sua consolidação, bem como a formação de um corpo docente especializado, titulado e credenciado para a orientação de trabalhos em nível de Pós-Graduação, o que possibilita o crescimento de ofertas de vagas, determinando a expansão da atividade investigativa.

Tabela 3- Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG-1978

Ano	Título	Orientando	Orientador
1978	A validade de conteúdo das provas de Português dos vestibulares da UFPI, no período de 1973/75	Maria Cecília da Costa Araújo Mendes	Magda Becker Soares
	Uma metodologia de sondagem da criatividade para estudante do segundo grau	Maria Tereza Cunha Coutinho	Suzana Ezequiel da Cunha
	Construção de módulos de treinamento para qualificação profissional	Maria Aparecida de Mattos Garcia	Magda Becker Soares
	Ensino superior: expansão, qualidade e recurso	Luiz Carlos Assumpção Neves	Otaíza de Oliveira Romanelli
	Estudo sócio-econômico do alunado ingressante no ensino superior brasileiro (estudo de caso no RS-1968/78)	Elsone Silva	Leila Alvarenga Mafra Barreto

Fonte: Biblioteca Alaíde Lisboa de Oliveira FaE/UFMG-2008

Pode-se inferir que a diversidade de temas pesquisados, todavia, não significa dispersão, mas interesses por diferentes aspectos e abordagens dos objetos contemplados, ou também, provavelmente esteja relacionada a fatores que influenciam a escolha pessoal do tema, especificamente, as características acadêmicas de determinados orientadores.

A formação desses pesquisadores e a produção científica exigem investimento de recursos públicos, contudo, o resultado dificilmente pode ser mensurável com precisão, em face da riqueza gerada principalmente nos sujeitos envolvidos com esta temática. Por outro lado, os trabalhos defendidos pelos pós-graduandos são resultados concretos da Pós-Graduação à disposição da sociedade, seja nas escolas, nos órgãos públicos, na definição de novas políticas e práticas pedagógicas.

Tabela 4- Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG-1979

Ano	Título	Orientando	Orientador
1979	O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão	Maria Ignez Saad Bedran Tambini	José Armando de Souza
	Educação em Contagem: um retrato de corpo inteiro da escola de primeiro grau numa comunidade urbana industrial	Carlos Fragoso Filho	Miguel González Arroyo
	A expressão lingüística escrita de estudante da 4ª série da escola de 1º grau: fatores diferenciais, implicações para a realização escolar e realizações com a prática pedagógica	Maria Inês de Mattos Coelho	Magda Becker Soares
	Educação técnica e divisão social do trabalho: Contribuição ao ensino técnico brasileiro	Lucília Regina de Souza Machado	Carlos Roberto Jamil Cury
	A influência do sistema sócio-econômico nas modificações ocorridas no ensino fundamental brasileiro na vigência das Leis 4024 e 5692	Marizete de Azevedo Lima	Zenita Cunha Guenther
	A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos	Maria Ribeiro dos Santos	Magda Becker Soares
	A odontologia sob o capital: o mercado de trabalho e a formação universitário-profissional do cirurgião-dentista	Helena Heloisa Paixão	Carlos Roberto Jamil Cury

Fonte: Biblioteca Alaíde Lisboa de Oliveira FaE/UFMG-2008

As primeiras dissertações defendidas, nesse período, ilustram um aspecto bastante original de nosso sistema educacional. A despeito do Curso de Mestrado em Educação/UFMG estar procurando cumprir os preceitos do parecer nº 977/65 e do IPNPG, atendendo o currículo do Curso, a divisão entre áreas de concentração, com disciplinas obrigatórias e optativas, com numerosos créditos a cumprir, dão aos alunos possibilidades de cursarem conhecimentos afins, apresentarem um trabalho empírico vultuoso, desenvolvendo o estudo aprofundado de questões de cunho teórico, o que permite colaborar para formar uma massa crítica de conhecimentos, nessa área específica da educação, e oferecer subsídios válidos à solução de problemas concretos dos processos educacionais.

Tabela 5- Defesa de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG-1980

Ano	Título	Orientando	Orientador
1980	A publicização da instrução no contexto histórico do século XVIII- um estudo de caso da relação educação-sociedade	Eliane Marta Santos Teixeira Lopes	Carlos Roberto Jamil Cury
	Candidatos a suplência de 1º grau em periferia urbana: um estudo exploratório	Maria Luiza Almeida Cunha Ferreira	Magda Becker Soares
	O administrador escolar e o desempenho da clientela da 1ª série do ensino de 1º grau	Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado	Zenita Cunha Guenther
	Determinantes do desempenho escolar da clientela de 1ª série do ensino de 1º grau	Terezinha Lopes Araújo	Zenita Cunha Guenther
	O conteúdo atual da Didática: um discurso da neutralidade	Maria Rita Neto Sales Oliveira	Magda Becker Soares
	Psicologia e ideologia: um estudo da formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais	Regina Helena de Freitas Campos	Oder José dos Santos

Fonte: Biblioteca Alaíde Lisboa de Oliveira FaE/UFMG-2008

O Curso de Mestrado tenta sistematizar as experiências pedagógicas, com a finalidade de perceber o surgimento de novas teorias educativas existentes na realidade brasileira, o que possibilita também a sua organização político-metodológica.

Nesse período, a Pós-Graduação é procurada, principalmente, por professores universitários, ligados à própria UFMG e a outras universidades brasileiras. Essa procura corresponde à necessidade de formação do corpo docente motivado pela expansão do ensino superior e obtenção de título de Mestre exigido para ascensão à carreira do magistério superior, conforme proposta do I PNPG (1975-1979) e no Plano da carreira docente, inspirado na Lei 5540/68.

Alguns avanços são observados como as modificações da metodologia de ensino do Curso de Pós-Graduação da FaE, tendo em vista a necessidade e os interesses dos próprios alunos, a partir das análises das práticas trazidas para o Mestrado. Assim, o

Programa deixa de fazer oferta de disciplinas de modelos que somente os professores consideram relevantes, organizam-se em torno de teorias não só com um caráter puramente acadêmico, mas construindo um conjunto de reflexões sobre experiências reais no campo do trabalho com a educação, irradiando políticas, conhecimentos, metodologias e práticas. .

Inicia-se, nesta década de 1970, a produção do conhecimento gerador de políticas públicas com estrutura macroeducacional brasileira. As pesquisas realizadas compreendem os problemas existentes entre as estruturas sociais e o sistema de produção, ou seja, visa a captar as análises dos problemas educacionais do país.

Ao longo dos anos 70, as pesquisas educacionais têm como objeto de estudo as estruturas sociais, com o propósito de identificar fatores que contribuam para a redução das desigualdades. Período em que a educação passa a ser entendida ora como causa, ora como efeito, ora como variável interveniente nas organizações de poder, de reprodução e de produção.

Como consequência, observa-se que as dissertações do Curso de Mestrado apresentaram suas temáticas em processos de escolarização, elementos cognitivos, rendimentos escolares, mecanismos de acesso às contradições do sistema educacional, estudos entre a educação rural e urbana; educação popular e acadêmica.

Algumas pesquisas dos professores do Programa de Mestrado, principalmente em seus estudos de doutoramento, apresentaram análises sobre o efeito da educação no mercado de trabalho, a implicação da mobilidade social e dos mecanismos de distribuição de renda. Verifica-se que aspectos como ideologia, comunicação, novas metodologias, linguagem, classes sociais, avaliações e reforma universitária são elencos de temas de vários destes trabalhos.

Observa-se que a construção do conhecimento da Pós-Graduação da FaE/UFMG caracteriza-se por uma produção baseada no espelhamento da estratificação social na estrutura do sistema escolar, fundamentando-se amplamente em dados demográficos e indicadores socioeconômicos para interpretar a educação brasileira, baseando-se em uma perspectiva macrossocial.

Para Brandão (2001), as pesquisas fundamentam em dados quantitativos com abordagem de caráter macrossocial, utilizando dados sociodemográficos nas investigações sobre educação, na perspectiva sistêmica em suas interpretações sobre os estudos da alfabetização, educação fundamental, marginalidade cultural e da desigualdade escolar. Cunha (1992) afirma ainda que o quadro da pesquisa educacional trabalha simultaneamente com indicadores econômicos e educacionais.

Em síntese, a Pós-Graduação da FaE/UFMG evidencia-se inicialmente com a proposta de oferecer oportunidade de aprofundamento nos estudos sobre metodologia de educação, depois passa a oferecer estudos em política e administração de ensino escolar e em ciências sociais aplicadas à educação. Portanto, a produção do conhecimento, nesse Programa, cumpre-se pelas atividades intelectuais de trabalhos publicados pelos professores e pela produção de dissertações por parte dos alunos do Curso.

4.1.2.PÓS-GRADUAÇÃO: A RELAÇÃO AUTORREFERENTE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O segundo momento de produção da Pós-Graduação em Educação/UFMG corresponde grande parte década de 1980 até a proposição do Curso de Doutorado, em 1990. As transformações das políticas públicas projetadas dinamizam as dimensões econômicas, sociais e educacionais, dada a reestruturação capitalista do país, e acionam a reorganização das pesquisas educacionais, implementando novas estratégias metodológicas de investigação com recursos preferenciais das abordagens microsociais. Diante dessa dinâmica, as pesquisas educacionais efetivam-se na horizontalidade integrada aos sistemas flexíveis de produção, alterando os eixos norteadores da educação.

Nesse período, a organização da sociedade fundamenta-se principalmente nas lutas pelos direitos, influenciadas pela promulgação da Constituição de 1988, que determina em seu texto a declaração dos direitos dos cidadãos brasileiros, destacando a primazia do direito social à educação. Conforme, Reale (1994), o direito social em uma sociedade fundamenta-se exclusivamente na ordem, isto é, esse referido direito é constituído de um conjunto de regras obrigatórias para garantir a convivência social, definindo limites à ação do sujeito, com o objetivo de garantir a harmonia e o desenvolvimento individual.

De acordo com Brandão (2001), as pesquisas educacionais, até a década de 1980, apresentam seus objetos definidos a partir de uma totalidade macro, demasiadamente genéricos, distantes dos problemas da escola e da sala de aula. Somente a partir dos

anos 80 a produção do conhecimento ganha uma dimensão micro, principalmente devido às contribuições da Sociologia, incorporando o contexto socioeconômico e político local, presente nas instituições educacionais, incluindo as dimensões da subjetividade, os estudos de identidade profissional, os trabalhos sobre a organização do trabalho docente e a formação do professor.

Conforme análises dos Relatórios - CAPES e Fundação Ford, verifica-se que o desenvolvimento das pesquisas no Curso de Mestrado em Educação está articulado em função do II PNPG e de suas diretrizes sobre a importância estratégica de se avançar os estágios de desenvolvimento do país, pautado por análises críticas da realidade educacional. Tais pesquisas possibilitam o repensar das relações sociais que se produzem nos processos educativos, nas lutas pelos direitos sociais e na reforma do trabalhador nas próprias práticas desenvolvidas no chão da fábrica.

Verifica-se, também, nos Relatórios - CAPES, que o Curso de Mestrado em Educação/UFMG reformula seus eixos de atuação na sociedade em razão de problemas educacionais brasileiros específicos, demandados pelas necessidades das novas práticas sociais desenvolvidas pelos novos alunos inseridos no programa, com experiências voltadas para as Comunidades Eclesiais de Bases - CEB's, sindicatos, cooperativas, formação para o trabalho, ensino rural e outros, conforme apresenta o Relatório da Fundação FORD:

Nestas oportunidades acreditamos ter deixado muito clara a linha mestra de pensamento do programa hoje adotada por outros centros de estudos no Brasil, e que é centrada no estudo crítico da educação sócio-econômico e político. Alguns destes trabalhos foram publicados em revistas ou periódicos de caráter nacional, o que tornou o grupo do Mestrado em Educação bastante conhecido na área de educação. (RELATÓRIO-FUNDAÇÃO FORD, 1981, p. 6)

Desse modo, a Pós-Graduação da FaE/UFMG flexibiliza as possibilidades de ingresso no Curso de Mestrado, propiciando a todos os educadores políticos construir uma reflexão sólida e estruturada sobre sua própria prática educativa, embora se deva assumir a diversidade de conhecimentos teóricos necessários para explicar os limites que perpassam o trabalho científico dessa natureza.

A partir desse período, as ciências sociais tornam-se fundamentos norteadores desses estudos educacionais, construindo outra visão sobre os sistemas escolares, o que permite aos pesquisadores analisarem a educação para além dos muros das instituições escolares, ou seja, compreender as relações microssistêmicas nacionais.

Conforme Arroyo (1982), esse Curso de Mestrado não fica à margem do pensamento social, mas enfrenta as especificidades educativas que cada aluno traz para o Curso, procurando explicá-las, interpretá-las e construir suas interações com os processos econômicos e políticos, redigindo e recriando a produção teórica que pode ser expressa nessas experiências sociais.

Neste segundo momento, o Curso vive a construção metodológica e epistemológica da produção teórica por um caminho inverso, crescente e espiral, que é inteiramente diferente daquele adotado no primeiro momento.

Os alunos manifestavam em sua avaliação do curso que não conseguiam facilmente fazer uma vinculação entre as teorias críticas a que tiveram acesso e os problemas concretos do dia-a-dia de sua prática (...). Suas análises indicavam que os programas, por mais críticos que fossem, quando estabelecidos “do alto” sem vinculação com a prática social do aluno e da escola concreta, poderiam ser levados a certa anomia. (ARROYO, 1982, p. 109).

Embora a relação entre educação e sociedade tenha sido colocada como tema central no Curso de Mestrado, sua organização não consegue construir uma teoria totalizante da educação, mantêm-se os saberes segmentados em relação aos outros conhecimentos científicos (ARROYO, 1982).

Na estrutura da Pós-Graduação, da Faculdade de Educação/UFMG, cada área de concentração ainda continua como campo separado, entretanto, tentativas possibilitam a integração interdisciplinar sob a ótica teórica e metodológica crítica da produção, especificamente na apreensão dos valores, das práticas, das forças sociais, dos projetos políticos e educativos.

O currículo, apesar de sua orientação formal, isto é, orientado legalmente para a emissão de diplomas, elaboração de cadernetas, normas de disciplinas, carga horária, com a exigência de professores de qualidade, compreende as três áreas de concentração do curso. No entanto, na prática do currículo cotidianamente, a organização do trabalho escolar, da aprendizagem e a gestão do Programa ocorria em uma concepção metodológica inovadora, que partia da análise crítica da prática pedagógica para a construção de teorias de educação, na perspectiva da totalidade e interdisciplinaridade. Pretende-se com isso fazer uma releitura reflexiva, crítica das questões investigativas da realidade, para produzir novas concepções teóricas explicativas dos fenômenos educacionais, como práticas sociais.

As práticas sociais pretendem, assim, transformar as relações da sociedade, com vistas à solidariedade, à coletivização dos processos de construção do conhecimento, e à participação democrática na discussão dos problemas sociais, garantindo a todos o acesso aos bens materiais e culturais.

Essa concepção epistemológica a partir da prática, teoria e nova *práxis* do currículo se constroem, no dia a dia do trabalho escolar, com um mínimo de normas pré-definidas, da autogestão entre coordenador do curso, professores e alunos, sendo que todo processo decisório da administração, da organização do trabalho docente, da aprendizagem e a produção acadêmica dos alunos, ou seja, todas as atividades do curso são inteiramente partilhadas entre os sujeitos desta Pós-Graduação.

A seleção para o Curso de Mestrado fundamenta-se na redação reflexiva de um memorial sobre a prática social desenvolvida pelo candidato. Os memoriais dos alunos que eram selecionados constituíam o conteúdo de apresentação correspondente a um discente a cada dia letivo, compondo o tempo da disciplina Análise Crítica da Prática – Pedagógica - ACPP, com 60 horas-aula.

Esse primeiro momento do Curso da ACPP durava aproximadamente dois meses, entre março e abril, e mais alguns dias do mês de maio, período em que se selecionavam os temas e as questões centrais que norteariam a composição dos grupos de trabalhos.

Cada grupo tem a indicação do professor orientador, acompanhado de outros docentes do Mestrado, que se interessavam em pesquisar, discutir e refletir o trabalho pedagógico: a) fundamentando a temática e as questões com bibliografia específica e de cunho marxista; b) orientando as pesquisas dos mestrandos, a partir do desenvolvimento de uma prática coletiva, cooperativa, dialogal e interdisciplinar; c) organizando interpretações, explicações para os conceitos e problemas enfrentados na investigação do grupo em suas respectivas práticas sociais.

Todos esses momentos são centrais, inteiramente relacionados um com o outro, de modo que um referido espaço é gerador do outro, que entra em contradição com o anterior e refaz nova síntese. O movimento dialético recria a antítese do momento

anterior, e assim prossegue, ora negando, ora afirmando, ora reconstruindo novas concepções qualitativas.

De acordo com o Diário de Campo da professora decana desse Programa de Pós-Graduação, cada aluno integrante do Curso de Mestrado tem o seu dia de discussão marcado, com a participação democrática dos professores responsáveis e os colegas da turma fazendo o debate e a reflexão sobre sua própria prática. Após a reflexão minuciosa do Memorial, cada mestrando faz o seu relatório de discussão, fazendo a definição das questões-chave de sua prática pedagógica.

As referidas questões-chave de todos os memoriais são sistematizadas ao fim da disciplina ACPP e se constituem em sínteses, que registram pontos comuns e divergentes entre todas as práticas sociais estudadas.

Essas questões hierarquizadas, em razão das relações entre elas, constituem dois caminhos fundamentais do currículo: a definição das disciplinas do Curso de Mestrado e a formação dos grupos de trabalho, isto é, paralelamente às atividades com os grupos de trabalho, acontecia o desenvolvimento das disciplinas do currículo, que seria necessário para construir o conhecimento refletido e crítico, gerado entre as mediações da prática social, com a construção das teorias e a recriação da *práxis*, elaborada pelo mencionado grupo de pesquisa e pelo próprio pesquisador, até terminar o processo de produção de dissertação do curso.

Os conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas nos próximos semestres correspondem aos estudos teóricos, que são desenvolvidos visando a recriar a análise teórica que ajudará a explicar aquela prática social estudada, em suas dimensões políticas, históricas, econômicas e educacionais.

Dessa forma, buscavam-se os referenciais teóricos nos campos disciplinares do Curso de Mestrado, nas áreas de: Ciência Política, Economia Política, História Social da Infância (ou de qualquer outro objeto de estudo), Organização dos Processos de Trabalho na Escola, Sociologia do Conhecimento, Metodologia de Pesquisa e outras que se fazem necessárias para compor o campo teórico das dissertações.

O outro ramo do currículo compõe-se pelos Grupos de Trabalho, que se desenvolvem em reuniões que acontecem semanalmente, com todos os alunos pesquisadores, que têm as questões comuns de estudo e pesquisa, em face das práticas pedagógicas trazidas para o Curso.

Em resumo, no Grupo de Trabalho o coordenador e os professores ajudam aos mestrandos traçar o plano de pesquisa, a trajetória metodológica da pesquisa, o como trabalhar com pesquisa, construindo os instrumentos de coleta de dados, analisando e interpretando, coletivamente, os dados trazidos para serem sistematizados na produção da dissertação, ao mesmo tempo em que gera uma reflexão crítica de todos os membros do referido grupo.

Finalmente, o mestrando começa a produzir os capítulos da dissertação que são lidos, analisados e avaliados por todo o grupo. O trabalho de aprender a pesquisar se dá coletivamente, com a discussão de professores e alunos fazendo juntos todos os processos da investigação.

Os resultados dessa produção socializada possibilitam o conhecimento de como reinventar a prática educativa em diálogos coletivos. O mestrando aprende a construir sua pesquisa, a apresentar e discutir suas dificuldades, que não são individuais, mas formadoras de todos. Nesse espaço de formação como pesquisador promove-se a

autoconfiança, iniciativa, decisão, objetividade e humildade científica, bem como o desenvolvimento amadurecido do conhecimento teórico e da nova *práxis*.

Baseando-se no Relatório - CAPES, nesse Curso de Mestrado, existe a tentativa de garantir maior flexibilidade na prática da formação discente, evidenciando-se um esforço para superar a endogenia, permitindo que os mestrandos e orientadores em seus processos de formação tenham novas experiências acadêmicas, para possibilitar a construção de novos conhecimentos.

As várias análises avaliativas desse período possibilitam perceber as dificuldades dessa Pós-Graduação em relação à baixa produtividade, referente ao número de alunos admitidos e ao número de dissertações defendidas. De acordo com o Relatório-Fundação Ford:

O número é bastante baixo e na tentativa de analisar as razões pelas quais é baixo encontramos, de um lado, um grupo de estudantes que não tem muita pressa em terminar, porque sua situação é garantida nas Universidades ou demais Instituições de ensino, e de outro lado, um grupo de estudantes que não dispõe de tempo para se dedicar ao trabalho de elaboração da dissertação em face dos compromissos profissionais assumidos (RELATÓRIO FUNDAÇÃO FORD, 1983, p. 11)

Outra dificuldade enfrentada pelo Programa diz respeito ao baixo número de publicações do corpo docente, uma vez que estes não apresentam trabalhos em periódicos e deixam de divulgar o conhecimento científico em livros ou periódicos nacionais, já que esse novo currículo consome forte dedicação de todos os professores, junto aos estudos e pesquisas dos alunos e deles próprios.

Os desafios para a organização sistemática da pesquisa em educação, na Pós-Graduação da FaE, fundamentam-se, principalmente, em duas dimensões: a primeira, busca incentivar os alunos a promover um maior número de conclusão de dissertações e, a segunda, visa a ampliar o número de docentes, conforme se apresenta no Relatório CAPES:

As altas taxas de absorção de nossos alunos, pelo mercado de trabalho, explicam, em parte, o número relativamente baixo de dissertações. Nossos alunos são demandados para exercer funções significativas no sistema de ensino e em outras instâncias educacionais antes mesmo de concluírem o curso. Isto significa que, no caso, a análise da produtividade do curso não pode se limitar à relação entre total de alunos X número de dissertações defendidas (RELATÓRIO - CAPES, 1985, p. 13)

A ampliação do corpo docente torna-se discussão presente em várias assembleias de alunos e professores, em razão da produção reprimida de dissertações, sobrecarga de trabalho de orientação do grupo de estudo e de dissertações. Identificam-se que estes limites podem comprometer a própria qualidade do trabalho de pesquisa e a capacidade de produção científica do corpo docente.

A partir da metade da década de 1980, o Curso de Mestrado conta com um número maior de doutores no quadro de docente. O Colegiado da Pós-Graduação apresenta, assim, uma situação mais equilibrada na distribuição de orientandos entre os professores. Dessa forma, decide empenhar-se na produtividade do Programa e, entre as alternativas tomadas, resolve-se fazer a recuperação de alunos desligados, que tenham condições de redigir com maior autonomia uma dissertação de bom nível.

Em consequência dessa excepcionalidade, criam-se expectativas de que os alunos desligados tenham o direito de serem readmitidos e concluir o curso, o que possibilita a ação de recuperação da produtividade do Programa, porque validam-se os créditos de disciplinas cumpridos, dentro dos últimos cinco anos, e os alunos dedicam-se a frequentar os Grupos de Trabalho e a redigir as dissertações.

No período de 1988 a 1990, verifica-se que as propostas das políticas de Pós-Graduação assinalam a ênfase nos estudos sociais, ratificado pelo financiamento das agências de fomentos. Essas políticas coincidem com as prioridades do curso de Mestrado da Faculdade de Educação/UFMG, que expressa sua produção acadêmica baseada em trabalhos que proclamam a prioridade na área do ensino fundamental e da educação daqueles que não conquistaram a formação de base, a partir de pesquisas realizadas com populações de periferias urbanas e meio rurais.

Desse modo, a Pós-Graduação da FaE ganha excelência e seletividade nas pesquisas, procurando o aprimoramento da produção acadêmica com atenção voltada para se identificar com os padrões de qualidade de trabalhos científicos, ênfase também ressaltada pela ANPED.

A dinâmica de trabalho do Programa de Pós-Graduação consolida-se através de estudos docentes e discentes integrados em grupos de pesquisas, decorrentes das várias áreas de complexidade teórico-metodológica do campo educacional, constituindo-se no embrião das futuras linhas de pesquisa desenvolvidas sob a orientação da avaliação do biênio 1996/1997 da CAPES.

Durante esse período, a produção do conhecimento da Pós-Graduação em Educação/UFMG fundamenta-se em duas linhas de pesquisas. A primeira desenvolve o estudo crítico dos problemas educacionais, através de uma postura essencialmente

questionadora do ensino, pesquisa e extensão, o que propicia a investigação dos novos modelos capazes de promover o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

A outra linha busca conhecer melhor os determinantes da educação, de modo a ampliar o acesso e a permanência no sistema educacional e torná-lo menos dependente de modelos importados, mais adaptados às diferenças, às necessidades sociais e econômicas da sociedade.

De acordo com os Relatórios - CAPES e Fundação Ford, no período de 1981 a 1990, registra-se que o número de trabalhos publicados pelos professores tem uma apreciação positiva, uma vez que a maioria dos docentes se manteve ativo na produção de livros, capítulos de livros, artigos, notas para revistas, comunicações e trabalhos em anais.

A produção intelectual dos docentes expressa-se, também, em nível de qualidade, através do grande número de convites que recebem de instituições e associações para conferências, participações em painéis, seminários e aulas inaugurais. Dessa forma, a solicitação externa marca a presença desse Mestrado na educação nacional, bem como a participação de professores em cargos públicos de relevância política, no MEC, em secretarias de ensino, nos conselhos, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e órgãos superiores da universidade.

A necessidade de fazer pesquisas em áreas de prioridade da educação e as novas exigências sobre a produção acadêmica dos docentes, relacionadas à criação de novas linhas de pesquisa nesse Programa de Pós-Graduação, considerando a tradição desse Curso no cenário nacional e o número de mestres já formados nessa instituição, trazem a urgência de se criar o programa de doutorado na FaE/UFMG e de se ampliar o número de alunos contemplados com o novo curso e os campos de pesquisa. Ao mesmo tempo,

não se torna possível, com as ampliações que se fazem necessárias, manter a concepção teórico-metodológica do currículo na mesma direção, devido à necessidade de reestruturar inteiramente o projeto institucional da Pós-Graduação, o que significa construir o projeto de Doutorado, ampliar o número de professores doutores, aumentar as vagas para os discentes, expandir a produção docente, melhorar o índice de produtividade dos alunos com a elaboração das dissertações, fazer a reforma do espaço físico da área da Pós-Graduação, além da ampliação da biblioteca, acompanhada de avaliação externa do novo projeto curricular, incluindo a proposta de Doutorado e Mestrado.

Portanto, observa-se que a produção do conhecimento se faz a partir da relação autorreferente, ou seja, desenhada por processos dialéticos que se iniciam com uma tese coletiva e concretizam-se em uma autossíntese, o que possibilita a construção de saberes para compreender a realidade brasileira e as ênfases educacionais.

4.1.3.PÓS-GRADUAÇÃO: A PRODUÇÃO AVALIATIVA DO CONHECIMENTO

As análises apresentadas contemplam os processos que se estabelecem através das políticas públicas educacionais na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, considerando a expansão do Programa, com a implantação do Curso de Doutorado, em 1991, sob a coordenação da professora Edil

Vasconcellos de Paiva, tendo como objetivos pesquisar novas temáticas da educação, permitir maior contribuição na reflexão dos processos de formação e organização do trabalho docente e investigar os fenômenos educativos.

Com a ampliação do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu*, retornam os estudos e as discussões sobre as questões mais intensamente relativas à escola, sobre a prática docente e a formação dos professores, sem, no entanto, perder a dimensão política, a abordagem crítica e interdisciplinar no fenômeno educacional.

A constituição do Doutorado na Pós-Graduação da Faculdade de Educação acontece em um tempo que representa a concretização de políticas governamentais voltadas para a implantação de novos cursos de doutoramento, no país, com padrões de qualidade similares aos programas internacionais. Assim, CAPES e CNPq passam a traçar normas em face da crescente demanda nacional por recursos humanos de alto nível na área educacional, priorizando a formação de doutores no Brasil, com o surgimento dos programas de pós-doutorado no exterior, conforme as novas definições de formação continuada dos professores universitários.

Ao mesmo tempo, as universidades passam a demandar a contratação de professores doutores, com concurso público e vaga para o nível de professor adjunto, o que gera impacto no ensino de graduação, na ampliação da Pós-Graduação, com a criação de cursos de doutorado, bem como o grande desenvolvimento da pesquisa e da editoração nacional, tanto no número de periódicos, como na produção de livros acadêmicos e didáticos.

Atendendo a essas políticas, o Programa procura privilegiar a produção do conhecimento com rigor metodológico, considerado aspecto fundamental na formação dos pós-graduandos, e faz a transformação dos currículos voltados para a investigação

da prática escolar como uma ação social, cultural e política. Busca ainda entender social e antropologicamente a constituição dos outros espaços educativos, com a produção de inovações sobre os diferentes ambientes de aprendizagem.

Assim, em 1991, com a reestruturação curricular da Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG, o Colegiado apresenta o recredenciamento do curso de Mestrado, com ementas das novas disciplinas, destacando-se nesse processo a denominação das linhas de pesquisa, em virtude da extinção das áreas de concentração.

Os objetivos da Pós-Graduação em Educação dessa Faculdade consistem em promover a formação de mestres e doutores consoante com os princípios de inclusão social e de construção de uma escola pública democrática, fundamentados nos eixos que visam a dar sustentação teórica a projetos relativos à produção do conhecimento na área da educação, bem como fundamentar teoricamente investigações das políticas educacionais, das ações coletivas e educativas; das trajetórias pessoais; do trabalho e das novas tecnologias; memória de práticas e de projetos educacionais.

Com o propósito de orientar a concepção teórico-metodológica do Programa, as linhas de pesquisa são constituídas e aprovadas, ficando assim: Análise Sociológica da Cultura Escolar; Educação da Classe Trabalhadora; Organização e Processo de Trabalho Escolar; Educação e Relações de Gênero; Produção e Distribuição do Conhecimento; Filosofia e Política em Educação; Projetos Políticos e Educação; História Social em Educação; Trabalho docente, Cultura e Cotidiano Escolar; Formação de Professor; Currículo e Saberes Escolares; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho, Tecnologia e Educação; Ensino da Língua Portuguesa e Ensino da Matemática.

Conforme as Atas de Colegiado desse Programa de Pós-Graduação, durante o período de 1992 a 1995, existem, também, renovações e ampliação do corpo docente,

devido aos resultados deficitários da Previdência Social, que contribuem para mudanças no tempo de aposentadoria e redução nos valores dos benefícios. Intensifica-se, assim, o número de aposentadorias na Faculdade de Educação, o que afeta a produção do Programa, pois diminui drasticamente o corpo docente da Pós-Graduação, principalmente, em relação aos professores que constituíram sua história.

Assim, apresenta-se a incorporação ao Programa de novos professores doutores, iniciada desde 1995, como também o retorno de alguns docentes com Doutorado, pertencentes à Faculdade de Educação, ao Centro Pedagógico e ao Colégio Técnico, da Universidade Federal de Minas Gerais. Inseridos na Pós-Graduação, iniciam o trabalho docente nas novas linhas de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, criada em 1995, e há o ingresso de novos professores à linha de Educação e Linguagem.

De acordo com o Relatório - CAPES, 1995, o Programa apresenta uma proposta pedagógica que contempla a perspectiva de análise interdisciplinar, através de ações e reflexões que tomam forma mais concreta com questões educacionais que emanam da sociedade brasileira em seus enfrentamentos e desafios das políticas públicas, nas dimensões local e global.

O movimento de aprofundamento da produção acadêmica dos professores do Curso de Doutorado e Mestrado atende às necessidades imediatas das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar, o que possibilita ao Programa uma pluralidade de temáticas que se agregam às linhas de pesquisas, ampliando os trabalhos cada vez mais em abordagens interdisciplinares, envolvendo os campos da Política, Sociologia, Economia, Antropologia e Ensino.

Verificam-se no Programa novas alternativas metodológicas, projetos e pesquisas que incluem o intercâmbio internacional, constituído para o Curso de Doutorado,

visando a propiciar ao aluno atividades culturais, que apresentam avanços teóricos no que tange às novas experiências, bem como os vínculos com outros conhecimentos através de novos espaços de aprendizagens.

A redefinição das linhas de pesquisa do Programa torna-se política prioritária de trabalho, em 1997, o que gera a decisão do Colegiado em priorizar encontros e seminários interinstitucionais com pesquisadores de outras Pós-Graduações.

Nesse sentido, o Colegiado estabelece as relações entre as linhas de pesquisas e a estrutura curricular do Programa incluindo as seguintes linhas: Análise Sociológica dos Processos Educativos e das Instituições de Ensino; Educação de Jovens e Adultos; Educação e Linguagem; Educação em Ciências e Matemática; Educação Superior: Didática, Formação de Professores e Avaliação; História Social e Educação; Políticas Públicas e Educação e Trabalho, Tecnologia e Educação.

A produção do conhecimento se dá a partir dos critérios da CAPES de reformulação da Pós-Graduação brasileira, através dos critérios e indicadores para análise dos triênios, considerando entre eles: a avaliação por conceitos que variam de 1 a 5, para Programas que possuem somente Mestrado, e de 1 a 7 para aqueles que têm Mestrado e Doutorado; as atividades de graduação e extensão terão pouca relevância na avaliação da Pós-Graduação, sendo que os professores deverão relacionar sua produção e atividades docentes com a sua área de conhecimento e linha de pesquisa; a composição das bancas de defesa passa a ter membros examinadores externos e as produções bibliográficas serão avaliadas quanto à qualidade das áreas do Programa.

Frente às novas considerações do processo de avaliação da CAPES, o Programa reformula as linhas de pesquisa, de acordo com as análises do Conselho Técnico Consultivo - CTC, feitas anteriormente, considerando as dificuldades e as necessidades

para consolidação curricular dos Cursos, apresentando as seguintes linhas: Educação em Ciências e Matemática; Linguagem e Educação; História Social e Educação; Ensino Superior: Didática, Formação do Professor e Avaliação; Ensino-aprendizagem; Análise Sociológica dos Processos Educativos e das Instituições de Ensino; Políticas Públicas e Educação; Educação de Jovens e Adultos e Trabalho, Tecnologia e Educação.

Entretanto, em 1999, ainda encontram-se frágeis as diretrizes que baseiam as estruturas curriculares, conforme apresentado no Relatório - CAPES

O alvo das críticas: às linhas pesquisa. Não há como negar que as linhas cumpriram, inicialmente, importante papel de integração e de socialização dos diversos atores envolvidos no programa. Porém, cresceram em número e nem sempre foram claramente definidas. Ora se confundiam com abordagens, ora como áreas. Suas ementas pouco contribuíam para defini-las, pois muitos temas se repetem e se justapunham. Em suma, as avaliações foram unânimes em assinalar a existência de um número muito grande de linhas (nove) e há o risco de fragmentação do próprio Programa (RELATÓRIO- CAPES, 1999, p. 345)

Diante dessas avaliações, a Pós-Graduação em Educação reformula sua proposta, alterando seus objetivos e princípios, redimensiona suas bases curriculares e estruturas internas. O Colegiado redefine um novo perfil para atender às transformações das políticas públicas educacionais brasileiras.

Na tentativa de fazer frente aos problemas mencionados, o Programa cria comissões para reformular os Cursos de Mestrado e Doutorado, que se estruturam em torno de dois eixos: a inclusão e exclusão dos processos educacionais, e a educação e produção de conhecimento. Com esta organização, as pesquisas se reorientam a partir

desses eixos, com o objetivo de criar dispositivos internos capazes de reduzir a fragmentação do Curso de Pós-Graduação em Educação/UFMG.

Com isso, uma nova identidade se faz presente na Faculdade de Educação e o Curso passa a se chamar: Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Em sua organização apresentam papéis específicos com recortes temáticos bem precisos, por meios dos quais se podem reconhecer afinidades teóricas e metodológicas, sendo que professores, alunos, pesquisadores podem requerer e pleitear sua entrada no Programa.

As antigas linhas de pesquisa desaparecem e reconfiguram-se em três grandes linhas: Políticas Públicas, Programas de Desenvolvimento Educacional e Avaliação; Escola, Saberes e Práticas Docentes, que se constitui com duas ênfases: a primeira nomeada como Práticas e Processos de Apropriação do Conhecimento em Sala de Aula e, a segunda, Desenvolvimento Curricular e Instituições Escolares, e a terceira linha - Sociedade, Cultura e Educação.

As pesquisas da Pós-Graduação da FaE/UFMG contemplam as análises das práticas sociais na área da educação, com o propósito de intervir na conjuntura teórica e nas ações científicas. Tem como objetivo possibilitar que o trabalho intelectual seja um diálogo constante com as evidências históricas, econômicas e sociais, exercitando a arte de vincular o concreto à concepção teórica educacional.

A produção do conhecimento nesse Programa de Pós-Graduação consiste em assegurar inicialmente aos alunos de Mestrado e Doutorado disciplinas acadêmicas e orientação com professores cientificamente reconhecidos por seus pares.

A nova organização curricular propicia aos mestrandos e doutorandos, no primeiro ano de curso, a obtenção dos créditos necessários, para que a partir do segundo ano

possam dedicar-se à produção escrita da pesquisa, uma vez que a CAPES estabelece a redução de tempo de defesa das dissertações e teses.

Os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG procuram em suas produções vinculação com a rede pública de ensino fundamental e médio; atuações significativas de extensão universitária com participação em conselhos de educação e cultura nacionais, estaduais e municipais; participação em comitês e associações científicas; assessoria a escolas, redes de ensino e movimentos sociais.

Dessa forma, suas produções apresentam objetos mais definidos de acordo com as linhas de pesquisa e a publicação coletiva de grupos de docentes em veículos relevantes na área da educação, priorizada por livros ou capítulos de livros, ensaios e artigos em periódicos, com corpo editorial de ampla composição, colaboração de articulistas de todo o país e periodicidade regular de circulação nacional.

Continua presente, a partir dos anos 2000, o ingresso gradativo de professores no Programa, conforme as Resoluções⁹ pelas quais os docentes devem atender uma série de exigências, como co-orientar, ministrar disciplinas conjuntamente, engajar-se em projetos de pesquisa, publicar na área que pretende ingressar e produzir tecnicamente. Além de uma avaliação das atividades do próprio corpo docente, com o propósito de garantir qualidade da produção acadêmica.

⁹ Resoluções internas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social sobre o ingresso e permanência do docente:

Resolução 01/94- Estabelece critérios de integração de professores no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG.

Resolução 01/2004- Regulamenta o ingresso e a permanência de professores no Programa.

Resolução 01/2006- Determina os critérios de permanência e inclusão do docente.

Resolução 02/2006- Modifica a Resolução 01/2004 e no uso de suas atribuições regulamenta e determina critérios para a continuidade do professor, no momento da solicitação de seu recredenciamento.

Resolução 01/2007- Estabelece o acompanhamento e auto-avaliação das atribuições que regulamentam os processos de recredenciamento do docente.

O processo de seleção de 2000 a 2007 constitui no Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação/UFMG, uma reorganização a partir dos dois grandes campos estruturadores da proposta curricular, isto é, além das provas escritas e de língua comuns a todos os candidatos interessados ao Curso Mestrado e Doutorado, as defesas de projetos ganham ênfase na medida em que contemplam tanto projetos que atendem os campos: a Organização do Trabalho Pedagógico e Desenvolvimento das Práticas Educativas, quanto os que se vinculam à Educação e Processo de Produção e de Socialização do Conhecimento Educacional.

Desde o final da década de 1990 e em todos os anos de 2000, os convênios e acordos internacionais estão presentes entre a organização do Programa, constituído com a CAPES e outras universidades nacionais e internacionais. Cita-se assim o convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso e a Universidade Federal de Goiás, nos campus que estavam fora das capitais – Cuiabá e Goiânia –, em Jataí (GO) e Rondonópolis (MT), em 1998.

Em 2001, atendendo ao edital da CAPES, o Colegiado elabora um projeto de cooperação técnica junto a Universidade Federal do Pará, com o propósito de fortalecer o Curso de Pós-Graduação da UFPa, envolvendo docentes dos dois Programas em seminários, pesquisas integradas e publicações.

Outra atividade realizada é o intercâmbio entre a Universidade Estadual de Montes Claros e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que se consolida com o chamado Mestrado Interinstitucional- MINTER.

Os convênios estão presentes na organização do Programa, constituído com a CAPES, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade de Paris

X. Outro encontra-se com o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME/FAE/UFMG e a Fundação Fullbrighth, da Universidade Estadual de Minnesota.

Permanecem em 2002 os convênios firmados em 2001, com a inserção de acordos internacionais entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e duas universidades inglesas - University of Leeds e Institute of Education, da University of London, o que possibilita, de acordo com as Atas do Colegiado, o aumento do número de estudantes em bolsa sanduíche no exterior e a possível publicação em periódicos internacionais dessa Pós-Graduação. O Programa também se filia, neste mesmo ano, ao Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, que discute os estudos sobre o trabalho docente.

Os intercâmbios internacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, com a UNICAMP e a Universidade de Paris X. Os convênios com a Fundação Fullbrighth, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade de São Paulo - USP, Universidade São Francisco, Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra e Universidade do Porto. Os acordos de cooperação com Universit of Lees, Institute of Education, da University of London, Universidade de Firenze, da Itália e Universidade de Matanzãs, Cuba, consolidam-se, em 2003, com a efetivação dos docentes e o aumento de estudantes com bolsa sanduíche no exterior e expansão de produções internacionais.

Além dos intercâmbios, convênios e acordos de cooperações internacionais, a Pós-Graduação da Faculdade de Educação estabelece programas buscando parcerias institucionais em nível regional e nacional, com o objetivo de colaborar com o fortalecimento de grupos emergentes na região do país, conforme estabelecem os PNPGs.

Dessa forma, de 2005 até 2007, incluem-se aos intercâmbios já estabelecidos o Centro de Investigación y Estudios Avanzados/México. Em relação aos acordos de cooperação internacional, inserem-se o Departamento de Ergologia da Université de Provence, Aix-en-Provence/França, Fondation Archives Jean Piaget/Suíça e a Università Ca'Foscari/Itália. A colaboração das pesquisas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação envolve a Universidade de Massachusetts-Dartmouth/USA, a Universidade Lyon II/França e a Gervirtz Graduate School of Education-Universidade da Califórnia/USA, como também o financiamento da Fundação Ford com o Projeto Geração Escolar - GERES.

O Colegiado estabelece, além dos citados anteriormente, projetos de colaboração entre a Universitat de Barcelona, Universidad Autônoma de Barcelona, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e com a Universidade de Warwick/Inglaterra. Ampliam-se consideravelmente os intercâmbios, convênios e acordos internacionais.

Conforme apresenta o V PNPG, que estabelece em suas diretrizes a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, ao mesmo tempo em que colabora para o fortalecimento de grupos emergentes na região e no país, o Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG realiza o convênio de cooperação com a Universidade Federal do Acre - Doutorado Interinstitucional- DINTER, para a formação de doze doutores. O outro estabelecido com a Universidade Federal Rural de Pernambuco se faz através da linha de pesquisa Educação e Ciências.

A política desse Programa, que visa a diminuir o tempo de titulação, já se coloca desde o ano de 2002, quando o processo seletivo fundamenta-se no princípio de que para o ingresso o aluno precisa ter a capacidade de demonstrar conhecimento no campo

em que pretende estudar e, se possível, demonstrar experiência em iniciação científica principalmente tendo sido bolsista de pesquisa, colaborador em pesquisa de professores, acompanhado os Núcleos de pesquisa ou participado em qualquer atividade de pesquisa, vinculada às linhas de pesquisas, ou seja, o processo de seleção se faz por linha de pesquisa, que faz a formulação da prova, análise, defesa do projeto de pesquisa e a classificação final dos candidatos.

Paralelamente aos critérios envolvidos na seleção da Pós-Graduação e com as reestruturações curriculares, o Programa consegue maior organicidade, vinculando os projetos de Mestrado e Doutorado às linhas de pesquisas e, ao mesmo tempo, criando os Seminários de Pesquisas I, II, III e IV, disciplinas que auxiliam ao aluno a apresentar e defender seu projeto de investigação, bem como identificar as bibliografias fundamentais ao seu objeto de estudo.

Auxilia também a construir conhecimentos de metodologias científicas, através de experiências com outras produções, articulada com outros grupos de pesquisa do país e com professores de outras universidades nacionais e internacionais.

Com isto, a Pós-Graduação consolida algumas subáreas que se evidenciam no campo da educação, através de objetos desenvolvidos nas dissertações e teses, com investigações em História da Educação; Linguagem e Educação; Educação em Ciências e Matemática; Políticas Públicas e Educação; Trabalho e Educação, Educação de Jovens e Adultos, áreas de estudo que cada vez mais se destacam no cenário nacional e internacional.

Os objetivos do Programa são reestruturados para uma formação de mestres e doutores em educação, consoantes com o propósito da educação pública, democrática e de qualidade, quais sejam:

Formar o docente, o pesquisador e o profissional de Educação capazes de elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores;
Constituir uma instância de reflexão coletiva sobre as práticas e as teorias pedagógicas;
Criar condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e da análise do fenômeno educacional, em suas múltiplas relações sociais e culturais;
Promover a divulgação do conhecimento produzido e estimular a cooperação entre pesquisadores, nacional e internacionalmente.
(PROPOSTA CURRICULAR, 2002. p. 5)

Embora exista no Programa com todo investimento para reorganização curricular e fortalecimento das linhas de pesquisa, desenvolvimento de critérios de produção qualificada de teses e dissertação, como também outros produtos bibliográficos, a produção acadêmica dos docentes e alunos, o desenvolvimento de processos de avaliação contínuos, aprimoramento anual das seleções, acompanhamento do aluno, melhoria global da formação do aluno, intercâmbio e convênios nacionais e internacionais, essa Pós-Graduação ainda enfrenta desafios, como destacam os Relatórios CAPES, conforme se apresenta:

O tempo médio de titulação dos alunos (principalmente os de mestrado) e a uma melhor distribuição da produção qualificada entre todos os docentes, de modo a contemplar também a ampliação da publicação em veículos estrangeiros (RELATÓRIO- CAPES, 2002, p. 17)

Em 2003, esses desafios continuam na pauta do Colegiado que busca padrão de qualidade, redução do tempo médio de titulação e internacionalização da produção. Para isto, a coordenação solicita a realização de reuniões periódicas com os professores e com todas as linhas, em separado, com o objetivo de analisar os diagnósticos para traçar as metas por períodos, autoavaliar-se e propor alternativas em face das dificuldades encontradas.

As modificações no Regulamento do Programa são redefinidas, a partir dos princípios estabelecidos pela CAPES, com isto observa-se nas Atas de Colegiado, de 2003, que há ênfase nas discussões em torno do tempo gasto pelos alunos para fazer o Curso, de modo a garantir maior produtividade do sistema educacional.

Outra análise do Programa refere-se à melhoria da distribuição da produção qualificada entre os docentes, com expressivas publicações em periódicos classificados pelo Qualis nacional da área, como também a realização de livros, capítulos de livros ampliando a divulgação do conhecimento.

A partir das análises das Atas do Colegiado de 2004 a 2007, observam-se que professores vêm incrementando a produção acadêmica, tanto quantitativa quanto qualitativamente, com regularidade em orientações de dissertações, teses e ofertas de disciplinas no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG.

Permanece no discurso do Programa a necessidade de “consolidação dos patamares de internacionalização e publicações” (ATA DO COLEGIADO, 2004, p. 85) dos docentes e também reafirmam-se as parcerias, passando a haver publicações do orientador com o orientando. Apresentam-se, em várias reuniões do Colegiado, processos avaliativos da área de educação, reflexões sobre a internacionalização e seus impactos sobre as políticas públicas educacionais brasileiras.

De acordo com o Relatório (CAPES, 2006, p. 20), existe uma articulação entre pesquisa, ensino e extensão, tomando como referência os trabalhos dos docentes do Programa de Pós-Graduação, incluindo alunos da graduação e da Pós-Graduação em projetos de pesquisa e extensão, uma vez que são responsáveis pelas articulações entre estas três dimensões. “Deriva dessa característica o fato de, por um lado, os projetos incorporarem um grupo significativo de alunos de graduação e, por outro, de os mesmos resultarem em um substantivo conjunto de publicações de impacto social”.

Em 2006, observa-se também que os quesitos de avaliações da CAPES destacam a necessidade de produções bibliográficas do Programa, em coautoria entre orientandos e orientadores, sobretudo em pesquisas realizadas em conjunto.

A avaliação do Colegiado e da Comissão de Avaliação do Programa torna-se constante e rigorosa no que tange à produção docente tanto para a permanência como para o ingresso de professores, considerando a análise do triênio anterior.

Posto esses novos critérios de avaliação conforme a CAPES, o Programa modifica a Resolução 01/2004 e no uso de suas atribuições regulamenta a Resolução 02/2006, que determina critérios para a continuidade do professor, no momento da solicitação de seu recredenciamento, entre os quais: ter pelo menos seis publicações, sendo duas de nível Qualis A; estar orientando pelos menos um aluno de Mestrado e Doutorado; ter proposto ou ministrado uma disciplina na Pós-Graduação; ter orientado pelo menos um aluno que tenha defendido dissertação ou tese; ter concluído pelo menos 50% das orientações de sua responsabilidade dentro do prazo estipulado pelo Programa e ter demonstrado inserção na área acadêmica da linha de pesquisa à qual se encontra vinculado.

Como se observa, existe uma evidencia em relação à produtividade direta do professor e indireta do discente, prevista por essa Resolução, na medida em que se exige organicidade das atividades docentes sobre sua produção bibliográfica e conclusão de orientação de dissertações e teses.

Dessa forma, em 2007, o Colegiado decide pela ampliação e pela reorganização das linhas de pesquisas, considerando a coerência temática e organicidade interna, conforme critérios da CAPES. Observa-se assim que o Programa de Pós-Graduação tem uma diversidade de questões que se referem à articulação entre educação, cultura, trabalho, História, Psicologia e sociedade estruturadas entre as seguintes linhas de pesquisas: Educação e Ciências; Educação e Linguagem; Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos; Educação Matemática; Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas; História da Educação; Política, Trabalho e Formação Humana; Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação, e Psicologia, Psicanálise e Educação.

Assim, o *locus* das linhas de pesquisas possibilita a promoção de novas leituras teóricas, que favorecem as alterações da estrutura curricular, e interações entre as investigações e projetos, interdisciplinares e transdisciplinares, entre grupos de pesquisadores e instituições educacionais, do país e exterior.

A partir da necessidade da organização curricular, tendo em vista a diversidade das abordagens teórico-metodológicas do campo da educação, o Colegiado, em 2007, define por alterar o mínimo possível o currículo. Isso para institucionalizar o que está sendo cursado pelos alunos e introduzir algumas mudanças, visando à capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior e, ao mesmo tempo, colaborando com o fortalecimento de grupos emergentes de pesquisadores na região e no país, por

meio de convênios de cooperação com diferentes universidades e acordos internacionais.

Desde 2007 as linhas de pesquisa vão assumindo maior autonomia em vários níveis de decisões: propor e executar a seleção de candidatos por linha, indicar o ingresso de professor na linha, usar os recursos financeiros segundo a política do Programa, contribuir com a indicação de disciplinas para o currículo, aprovar convênios e pesquisas da área, distribuir bolsas de estudos e zelar pela qualidade e produtividade da referida linha.

De acordo com as discussões registradas nas Atas de Colegiado de 2007, as condições do trabalho docente devem ser redimensionadas, no que tange às políticas públicas de avaliação, conforme ratifica o Relatório CAPES:

O modelo de institucionalização da pesquisa nas universidades brasileiras, as políticas de controle e fiscalização do trabalho docente implementadas a partir do governo FHC, o baixo montante das verbas de custeio dos orçamentos universitários e a política de fomento à pesquisa baseada no financiamento de projetos de baixo custo, têm concorrido para levar os docentes ligados ao Programa a uma intensificação do trabalho e ao desperdício de inúmeras horas de trabalho em atividades burocráticas ou rotineiras. (...) O que o Programa pode fazer, e tem feito, é atuar para alertar nossos dirigentes universitários da carga de trabalho adicional desnecessária imposta aos docentes e ao mesmo tempo alertar aos docentes para os riscos decorrentes da intensificação de seu ritmo de trabalho (RELATÓRIO – CAPES, 2007, p. 27)

Nesse sentido, exigem-se dos docentes disponibilizarem horas extras de trabalho, além das orientações, aulas na graduação e atividades administrativas nos Departamentos dessa Faculdade de Educação, ou na universidade, tendo em vista a necessidade básica de publicação em periódicos qualificados nacionais e internacionais,

como também a elaboração de livros e capítulos de livros em editoras com Qualis na área de educação, além das atividades de pesquisa e extensão.

Dessas considerações sobre a construção da produção do conhecimento em suas várias modalidades, o Colegiado institui através da Resolução 01/2007 o acompanhamento e autoavaliação das atribuições que regulamentam os processos de credenciamento de docentes, através da designação de, no mínimo, cinco membros do corpo docente, com a competência de: discutir e sugerir as políticas gerais do Programa; conduzir o processo de autoavaliação; organizar e conduzir o processo de credenciamento dos docentes; acompanhar e assessorar o coordenador na elaboração dos relatórios; examinar e emitir parecer sobre a criação de novas linhas; examinar e dar parecer para o Colegiado sobre as propostas de convênios, e, examinar e dar parecer sobre a inserção de novos professores.

A partir dos anos 2000, as produções dos discentes desse Programa de Pós-Graduação não consistem apenas nas teses e dissertações, além das publicações individuais ou em parceria com o orientador em periódicos ou em livros, os alunos devem também apresentar trabalhos em congressos nacionais e/ou internacionais; participações em seminários e encontros científicos, envolvimento em projetos integrados de pesquisa, desenvolver a Tese ou Dissertação, realizar os créditos em disciplinas, bem como experiências em docência supervisionada para aqueles que são bolsistas.

Faz parte da estrutura curricular desse Programa de Pós-Graduação em Educação, essa organização da produção do conhecimento discente, atendendo as especificidades da CAPES em suas novas orientações que se fazem necessárias para cientificar a abordagem da pesquisa em educação, como um coroamento de estudos, de reflexões

comprometidas com a realidade social, destacando suas especificidades e diversidades constituídas em teorias ajustadas à própria dinâmica das políticas públicas internacionais.

Encontram-se presentes nas produções do conhecimento docente os convênios e programas de intercâmbio com universidades; grupos de pesquisa de universidades norte-americanas, latino-americanas e europeias; com encaminhamento destes profissionais para o pós-doutoramento e com produção bibliográfica com tais instituições.

Cada vez mais se destaca na produção dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG a participação em eventos e publicações internacionais, como também o envolvimento em comissões e projetos de pesquisa internacionais.

A reestruturação das políticas públicas em educação vem possibilitando a esse Programa a periodicidade de publicação internacional, tanto em livros como em periódicos de referência, na produção educacional.

Observa-se que muitos desses docentes têm assumido, com frequência, funções na administração superior da universidade (inclusive como diretores, vice-diretores e pró-reitores). Outros têm posições de destaque em conselhos nacionais e estaduais de educação, associações científicas das áreas, em comissões das agências de fomento à pesquisa e de coordenação da Pós-Graduação. Isso tem provocado, muitas vezes, um afastamento relativo das tarefas docentes, pelo menos da carga horária destinada às aulas na Pós e no tempo de orientação de mestrandos e doutorandos, o que dificulta os processos de titulação docente.

Verifica-se que a CAPES estabelece novos quesitos avaliativos para a produção bibliográfica, o que constitui um peso significativo utilizado com intensidade para determinar a qualidade dos Cursos de Mestrado e Doutorado, assim consequentemente, todos os Programas de Pós-Graduação se articulam para garantir os níveis mais produtivos, demarcando o aumento da margem de recursos para áreas de pesquisas.

Esse período representa uma relativa diversidade teórico-metodológica no campo educacional, conforme se observam nos temas de pesquisas, dissertações, teses e linhas de pesquisa do Programa.

Os esforços para reestruturar a organicidade do Programa, na perspectiva da qualidade e excelência da produção do conhecimento, implicam definições sobre a reorganização curricular do Curso, em face das alterações ocorridas no próprio campo das pesquisas educacionais, conforme se apresenta no Relatório CAPES:

Além das preocupações citadas, ampliou-se a área de atuação, absorvendo projetos de pesquisa voltados para a formação de professores, para processos de ensino e aprendizagem, envolvendo diferentes aspectos (currículo, interação em sala de aula, aquisição e transmissão do conhecimento, e assim por diante). Houve, também, a incorporação dos chamados temas emergentes: família e trajetórias escolares, educação e gênero, educação e etnia, a escola e a cultura escolar, novas linguagens (vídeo, cinema, revistas em quadrinhos), e outros. (RELATÓRIO- CAPES, 2005, p. 22).

Portanto, as diversidades educacionais apresentam desafios e não permitindo avançar as linhas teóricas da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que por meio dos resultados das políticas públicas de avaliações redirecionam os saberes e os fazeres, principalmente em relação aos indicativos da

CAPES, que incidem diretamente sobre o conceito do Programa, determinando os ganhos em produção do conhecimento, caracterizando esse momento como avaliativo em relação à definição do conhecimento.

4.2. A PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Após a apresentação dos cenários da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, torna-se possível construir o desenho da produção do conhecimento, considerando os três momentos da trajetória desse Programa, desde 1972 a 2007, representado a seguir pelo diagrama de ciclo aberto. O objetivo é recuperar o sentido das análises situadas, reafirmando a continuidade do ensino e da pesquisa com suas intensificações de acordo com as memórias como lembranças de um presente que se tornou passado, mas com um futuro inscrito e reconstruído por meio da memória de produção e desenvolvimento.

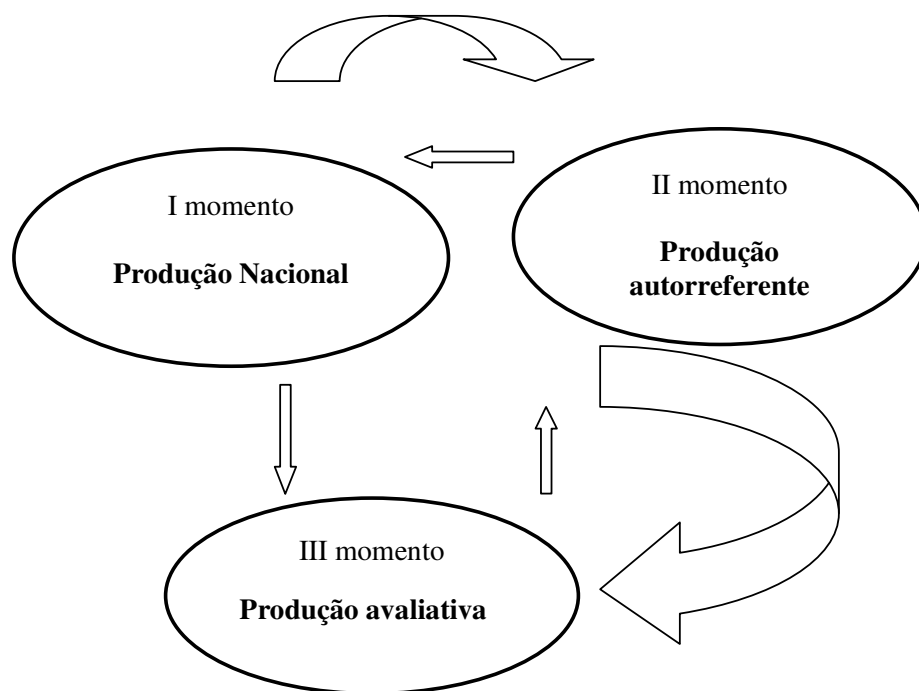


Figura 2- Síntese dos cenários de produção do conhecimento

Essa organização possibilita compreender a construção do conhecimento como ação comunicativa, a partir desses cenários que se traduzem nas diversas articulações projetadas na vida e nas experiências dos sujeitos, que ficam enraizados em lugares, cultura, história entre as estruturas econômicas e políticas, que se relacionam com a capacidade criativa e instrumental que geram as construções científicas.

Como foi analisado, o primeiro momento constitui-se pelo Parecer 977/65 que disciplina um novo formato institucional básico, a Pós-Graduação, que se instaura no país a partir da Lei n. 5540/68 e com o I PNPG (1975-1979) que estabelece a necessidade de nacionalizar a produção do conhecimento, para garantir possivelmente o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia brasileira.

Embora as pesquisas desenvolvidas nas universidades do país tenham como eixo os modelos acadêmicos de concepção europeia e de organizações científicas norte-americanas, bem como a participação significativa de professores estrangeiros nas Pós-Graduações.

Observa-se, assim, que para nacionalizar o desenvolvimento dos estudos educacionais tornou-se necessário primeiramente, fundamentar-se em práticas e teorias internacionais, que nortearam a produção do conhecimento brasileiro, permitindo que ganhasse dimensões mais amplas e pudesse ser recriado teoricamente para as situações específicas da educação.

A produção do conhecimento, nesse momento do Programa, fundamenta-se principalmente em dados quantitativos utilizados em pesquisas de perspectiva sistêmica e das teorias da Psicologia para interpretar a realidade brasileira.

O segundo momento caracteriza-se pela relação da produção autorreferente, ou seja, as pesquisas da Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG discutem essencialmente as dinâmicas dos movimentos sociais, suas concepções filosóficas, sociológicas e as implantações das políticas públicas neste setor.

Quando se consegue nacionalizar os cenários de produção do conhecimento, as pesquisas efetivam-se em reflexões mais localizadas, em estudos mais regionalizados com as especificidades brasileiras. Observa-se o compromisso de universalização da educação do país, a partir dos movimentos sociais que ganham ênfase nos trabalhos acadêmicos, como existe a preocupação com a qualidade da formação educacional das classes populares e trabalhadoras; como também estudos variados das metodologias de ensino escolares, buscando os processos de democratização.

No terceiro momento, as políticas de avaliação incidem diretamente na concepção de educação e delimitam as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG, estabelecendo como meta o aumento da produção bibliográfica de todos os docentes e discentes, revelando a classificação do Qualis na área nacional e internacional. Existe, neste período, um aumento nos números de convênios, acordos e cooperações com universidade de outros países, para possibilitar as produções de artigos, livros e/ou capítulos de livros entre os professores das instituições.

Observam-se que os processos de produção avaliativa imprimem, nesse Programa de Pós-Graduação, a internacionalização das publicações, o que necessariamente não apresenta em si a qualidade, mas a possível interlocução que permite ampliar a territorialidade da produção do conhecimento, para que as diversidades e especificidade educacionais possam avançar as estruturas dos microacontecimentos e ganhar a dimensão da globalização.

Associam-se ao discurso da pesquisa educacional as políticas públicas de Reforma do Estado brasileiro, que se constituem em interesses desenhados pelo Banco Mundial e por outros organismos de âmbito internacional, ou seja, os arranjos da educação requerem da Pós-Graduação atenção às mudanças globais e locais, direcionando-as a se preocuparem, cada vez mais, com o estilo e a imagem das pesquisas vinculadas a outros países.

Para isso, os processos de divulgação da produção do conhecimento devem ser demarcados por parcerias explícitas para garantir uma relação de reciprocidade em todos os aspectos, configurando, assim, a ação comunicativa e a complexidade do conhecimento nas intercessões teórico-empíricas.

Verificam-se que os processos administrativos influenciam nos aspectos produtivos, ou seja, a estrutura do Programa em áreas de concentração demonstrava a produção dos professores, mas não autocontrolava a produção por docente, o que vem a ser feito quando a organização central dos cursos se faz por linhas de pesquisa e segundo os critérios da CAPES, que estabelecem os indicadores de produção acadêmica dos professores e alunos inseridos na Pós-Graduação.

Esse novo sistema de avaliação da produção do conhecimento apresenta a totalidade produzida e a soma das partes deste processo, o que exerce uma pressão sobre o docente para produzir cada vez mais e, ao mesmo tempo, constitui um novo perfil de pesquisa baseado na incidência da internacionalização dos estudos.

Os indicadores definidos pela CAPES e os Planos Nacionais de Pós-Graduação influenciam em toda a prática pedagógica, isto é, na produção do conhecimento desse Programa, reorganizando a concepção de ensino, determinando o campo das pesquisas, o número de orientações por docente, quanto a teses, dissertações e publicações.

Portanto, essas memórias da produção do conhecimento dessa Pós-Graduação em Educação representam as decisões demarcadas pelas dimensões micro e macroterritorial. A *mnemósine* que reabre o passado não visa às lembranças cronológicas, mas busca encontrar vestígios sufocados pelo tempo, que o presente tenta organizar para dar sentido, embora provisório e efêmero, sobre como se fundamentar o saber acadêmico.

CAPÍTULO V

AS MEMÓRIAS DOS DOCENTES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

5.1.MEMÓRIA E CONHECIMENTO: CATEGÓRIAS DE ANÁLISES

O presente capítulo tem como objetivo analisar a concepção de memória falada inserida nos processos políticos, econômico e social dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG e associar as categorias de produção do conhecimento, segundo os estudos de Habermas

A memória falada fundamenta-se assim em um feixe de sistemas formalizados historicamente, capaz de assumir e traduzir parte da realidade, utilizando-a para estabelecer informações, de forma que:

O grau de memória comum se define pelo tipo de memória de que ele necessita para ser entendido. Reconstruindo o tipo de memória que partilham (...), descobre-se a imagem da leitura escondida nela. Ao mesmo tempo a memória é comum a todos os membros de uma comunidade e extremamente individualizada (FERREIRA, 2004, p. 83).

Observa-se que a memória torna-se capaz de interpretar as situações vividas com suas marcas, suas experiências pessoais. Desse modo, a memória de docente emana nas relações que mantêm uma construção simultaneamente coletiva com suas identidades, ou seja, reconhecimento daquilo que dá poder a alguém de dizer de um saber a favor de um fazer.

Assim, a construção da memória do docente universitário da Pós-Graduação em Educação/UFMG possibilita o reconhecimento, a legitimidade que determina o direito de dizer e de fazer, fundamentado na credibilidade de uma construção partilhada coletivamente.

A partir dessa concepção, pode-se compreender que a memória do docente reveste o discurso de uma construção lógica de lembranças, de conceitos, ao mesmo tempo, permanentes, efêmeras, únicas e coletivas.

Para Charaudeau (2008), a comunicação apresenta um jogo de interesse construído pelos sujeitos, que lhes permite se reconhecerem em uma parceria de iniciativa no processo de produção, ou seja, para que haja a performatividade desta relação, torna-se necessário um acordo contratual, no qual se estabeleça mutuamente a existência do poder.

Nesse sentido, o discurso da memória de docente permite evidenciar como os sujeitos em seus lugares e posições constroem o conhecimento, considerando as várias manifestações presentes nos processos da ação comunicativa, associado ao mundo da vida e ao mundo do sistema. (HABERMAS, 1987)

Baseando-se em Charaudeau (2008), a memória de docente assinala uma dimensão social, processada por interações indispensáveis às práticas capazes de configurar e regular as trocas comunicativas.

A partir dessa argumentação, torna-se possível estabelecer, através das memórias dos docentes, as seguintes categorias: interesse, ação comunicativa, políticas públicas, orientação de trabalho científico, especificidade do trabalho do orientando com a pesquisa do orientador, tempo de produção e dimensão hermenêutica.

Essas categorias supõem partilhas de saberes das diferentes situações e posições sociais dos docentes e compreendem-se como norteadoras da produção do conhecimento do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG.

Percebe-se nas memórias dos docentes que as categorias apresentadas nesta pesquisa perpassam as décadas de 1970, 1980, 1990 até os anos 2007, com maior ou menor intensidade embora, sempre presentes em face dos contextos teórico-metodológicos em relação à produção do conhecimento.

O resgate da memória do docente dessa Pós-Graduação realizou-se através de entrevistas com foco, o que possibilitou a análise sobre os processos de produção do conhecimento.

Considerando-se a dimensão orientadora do Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, bem como a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, os professores entrevistados foram identificados, neste estudo, pelos nomes das nove musas, filhas de Zeus e Mnemósine, que eram protetoras das Ciências e das Artes.

Contudo, ressalta-se que não existe nenhum vínculo entre as memórias dos docentes com os significados dos nomes, a escolha se deu devido à simbologia da memória, sendo assim representado pelas musas: Clio, Urânia, Calíope, Polímnia, Érato, Terpsícore, Melpômene, Tália e Euterpe.

Foram realizadas vinte entrevistas com foco na memória e, para organizar a identificação dos sujeitos, acrescentaram-se aos nomes das musas onze letras do alfabeto grego¹⁰ como: Clio α , Urânia β , Calíope γ , Polímnia Δ , Érato ϵ , Terpsícore Σ , Urânia Θ , Melpômene K , Tália π e Euterpe Z e Terpsícore Ω . Ratifica-se que a escolha não tem relação com seus significados.

As categorias analisadas explicam a natureza filosófica e social da produção do conhecimento do Programa. Embora apareçam nas memórias dos docentes de forma individual, elas representam, ao mesmo tempo, os processos coletivos em suas dimensões efêmeras e permanentes de saberes das práticas do cotidiano, das experiências de vida, nas lembranças do passado para entender as ações socialmente validadas no presente e desenhadas para o futuro.

5.1.1. INTERESSE

De acordo com Habermas (1987), o interesse apresenta-se em uma inter-relação direta com o conhecimento, desde que o sujeito, motivado pela capacidade de emancipação associada à prática social e a técnica do fazer, organize-se na construção

¹⁰ O alfabeto usado para escrever a língua grega teve o seu desenvolvimento por volta do século IX a.C., utilizado até aos nossos dias, principalmente no grego moderno para identificar as incógnitas. As letras selecionadas são assim representadas com sons: α alpha, β beta, γ gamma, Δ delta, ϵ épsilon, K kappa, π pi, Z zeta, Σ Sigma, Θ Teta e Ω Omega

teórica, a fim de sustentar a continuidade histórica em sua dimensão individual e coletiva.

Analisa-se nas memórias dos docentes que o interesse torna-se um dos eixos de desenvolvimento do processo do conhecimento, a partir da capacidade de reflexão e de interação social. Dessa forma, a categoria interesse apresenta-se:

Eu sempre fui motivado pelo interesse teórico-empírico para saber como se realiza a relação dos saberes. O que me lembro é que comecei com muito contato com professores e eu me deparava com muitas surpresas, Foi uma questão muito próxima do teórico e do prático ao mesmo tempo (EUTERPE Z).

O meu interesse inicial foi sem dúvida mais prático. Eu comecei dando aula no ensino que se chamava ginásio e depois magistério para formar professores para as séries iniciais em escolas públicas. Eu tive uma influência de uma professora tão boa, eu disse isto ai que eu quero. Trabalhei também na escola em que tinha formado. Mas quando fui, sobretudo, para o Municipal eu pensei em socializar o conhecimento acadêmico. Ao refletir sobre a prática e voltar com mudanças. Eu acho que toda a minha produção foi uma armação muito grande nesse sentido (TÁLIA π).

Eu tenho um interesse teórico de olhar para o conhecimento de forma polissêmica, uma tensão amarra tudo que eu faço entre o dialógico e a atividade. O lado prático são as conseqüências que se produz para a sociedade (MELPÔMENE K).

Não consigo fazer a distinção entre o teórico e o prático, porque quando se faz pesquisa tem uma motivação intrínseca. Faz pesquisa porque tem alguma coisa que nos incomoda pessoalmente. Inclusive tem algumas coisas que a gente não sabe o porquê, as respostas informais sempre têm um grau de verdade. Por outro lado, tem a dimensão teórica, para entender uma dimensão prática (POLÍMNIA).

Um interesse teórico muito. Eu sempre gostei muito de interesse teórico, tanto que minha tese foi nisto. Também não posso dizer que a observação da realidade como as pessoas agem e conduzem em relação à educação também me instigou demais. Eu acho que é há uma dinâmica em que a teoria aplicava e uma realidade concreta (TERPSÍCORE Ω).

Quando se faz a reflexão do interesse sobre o conhecimento, percebe-se nas memórias dos docentes a proposta da responsabilidade pela construção de autonomia intelectual relacionada à dialógica entre a teoria e a prática. Nesse processo os professores afirmam ainda que:

A minha experiência e inserção na educação superior é desde que fui estudante, tem uma vinculação teórica e prática quando eu não era da universidade, mas eu era, por exemplo, de outros grupos. Eu tinha experiências com a questão do financiamento, do fomento e pesquisa. A tese do doutorado é uma reflexão sobre o pesquisador que tinha haver com o trabalho. Sempre tem este vínculo com experiências e questões, são coisas conectadas (TERPSÍCORE).

Eu diria de que no primeiro momento era um interesse mais de cunho teórico político, a questão nessa ordem e posteriormente questões mais ligadas ao campo da prática social. Construindo a prática, no momento, era época de um envolvimento político extremamente grande, trabalho em função de um tempo político, uma esquerda de cunho de diferentes tipos de marxismos e orientações teóricas (TERPSÍCORE Σ).

É uma dialética para os dois a temática inicial vem por uma questão de necessidade prática e também de engajamento político da temática da formação profissional. O Brasil passava por um plano de educação profissional e tinha uma demanda nessa área. Já as pesquisas atuais

têm mais a ver com uma questão pessoal, sempre tem uma relação com a prática de demanda pessoal (MELPÔMENE K)

Não separo interesse teórico de interesse prático e vice versa, minha produção foi motivada pelo trabalho como professora (minha única profissão) e meu gosto por ler e escrever, sempre foi assim desde o magistério (URÂNIA Θ).

Observa-se que a relação entre o interesse prático, técnico e emancipatório na memória do docente estão fundamentados em um mesmo eixo norteador, o que possibilita, conforme apresenta Mühl (2003),

Explicitar a unidade que existe entre conhecimento e interesse é o que permite Habermas trazer a tona o problema do enraizamento do conhecimento humano na *práxis*-social, explicitar a sua gênese histórica e restabelecer o potencial emancipatório da humanidade pelo uso prático da razão. A teoria deve servir para descortinar o processo que tornou possível a reflexão da ação humana (...); a relação entre teoria e prática assume uma nova configuração entendida não como aplicação da teoria à prática ou como derivação da teoria da prática, mas como processo em que cada um desses campos é constituído na interação dialética com o outro (MÜHL, 2003, p. 290)

Baseando-se em Habermas (1993), pode-se afirmar que a relação entre teoria e prática vincula-se ao interesse que é orientador da ação humana na construção do conhecimento. Deste modo, a memória como partilha coletiva de lembrança associa-se a saberes e se assume como condição de argumentos racionais, reconhecido pela comunidade comunicativa nas dimensões científicas, práticas e estéticas.

Nesse mesmo sentido Charaudeau (2008) apresenta o lugar da situação das trocas comunicativas que se constroem através da verbalização, o que possibilita associar a memória do docente aos interesses, na busca pelo conhecimento como finalidade de seus princípios e como lugar de posição de valores circulantes no espaço social em que surgem.

Desse modo, a memória do docente enfatiza-se no momento em que se encontra em uma situação e lugar capazes de lhe permitir legitimidade de interesses para fundamentar a construção do conhecimento, ou seja, desde a implantação do Curso de Mestrado os professores expressam seus interesses por saberes que estão estritamente ligados à dimensão técnica, prática e emancipatória que ganham destaque de acordo com o contexto de produção.

Assim, o interesse, na concepção habermasiana, apresenta-se como formulação que se efetiva em uma realidade objetiva, ao mesmo tempo constituída de experiências, isto é, o interesse orienta a construção do conhecimento na sociedade, legitimando cada vez mais o movimento histórico.

Como visto, nas memórias dos docentes a relação com o interesse possibilita a construção e reconstrução de saberes. Assim, a produção do conhecimento vincula-se à prática e técnica que se apresentam como formas diferenciadas na compreensão do cotidiano.

Conforme se apresenta na memória dos docentes, a categoria interesse torna-se eixo da formação e da aprendizagem humana, como tal, decorre nas formas de atuação dos professores universitários na interação no mundo da vida.

Analisa-se que cada um dos interesses, presentes nas memórias dos docentes, tem uma forma particular de avaliação, embora todos procedam do mesmo modo na constituição do conhecimento.

Portanto, o interesse torna-se fundante na construção do conhecimento, configurando sua especificidade e natureza associada a uma razão comunicativa, o que possibilita entendê-lo como produção social necessária para a emancipação individual e coletiva.

5.1.2. AÇÃO COMUNICATIVA

O conceito ação comunicativa é desenvolvido por Habermas (1988) sendo compreendido como uma forma de interação entre os sujeitos que buscam entendimento e consenso sobre uma situação, para, dessa forma, coordenar mutuamente seus planos e correspondentes ações.

Esta pesquisa utiliza-se, então, do conceito ação comunicativa (HABERMAS, 1988), como categoria presente na memória dos professores do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, ao analisar a produção do conhecimento, a partir da medida em que se apresentam as conquistas da Ciência e da técnica acompanhadas da reflexão, como dimensão do descentramento do sujeito e do desenvolvimento de uma visão reconstrutiva dos saberes.

Dessa forma, o conhecimento ultrapassa a dimensão da subjetividade e amplia-se para uma produção lógica de eficiência técnica sobre a vida dos homens, relacionando-se à teoria-prática como *práxis* comunicativa, ou seja, um processo concreto vivenciado de forma efetiva pelos indivíduos, estabelecendo uma mediação entre o pensar e o agir.

A ação comunicativa vincula-se à construção do conhecimento, a partir do argumento que lhe permite sustentação, participação livre e indiscriminada dos sujeitos. Desse modo, para os professores da Pós-Graduação, a ação comunicativa torna-se significativa à medida que estabelecem um acordo de comunicação entre teoria e prática.

Assim, os docentes apresentam através de suas memórias suas intenções na construção de uma ação comunicativa, conforme apresentado a seguir:

Foi me entregue a coordenação da Pós-Graduação para arrumar, montar um curso que pudesse ser credenciado. Nessa época já comecei a pensar em um grupo que desse conta do trabalho, fiz alguns convencimentos com os professores para vir trabalhar na Pós-Graduação. Criou-se esse grupo e começou a organizar a primeira reestruturação curricular para conseguir o credenciamento. Para ampliar o programa buscávamos professores que se formavam no país, principalmente na USP e que tinham trabalhos relevantes. Esse grupo fez a verdadeira montagem da Pós-Graduação. Trabalhamos muito era um grupinho. O trabalho era muito, nos encontrávamos para além da faculdade, todo mundo assumindo o projeto (CALÍOPE γ).

Posso falar na dimensão verdadeira. Os pesquisadores têm um compromisso social é uma forma de intervenção social. Conhecimento é poder. Quanto mais a gente sabe mais pode agir com base nesse conhecimento. E também um modo com a relação com o mundo. Então nos produzimos também e muito boa parte, porque poder é saber, ou seja, no mundo acadêmico que vivemos para sobreviver é preciso muita produção. O campo acadêmico é assim organizado. Queremos saber de um modo diferenciado. Nós reclamamos, mas não queremos a comodidade. Existem mil modos de construir uma sociedade mais humanitária é a produção do

conhecimento é um deles. Acho o que falei por último é muito forte (URÂNIA β).

O que eu vou falar é que minha ação na universidade é parte de minha vida e faz sentido a minha existência. Mesmo que as pessoas possam falar que não sirva para nada. Eu acho que ponho um grãozinho de nada para a sociedade. Para minha felicidade como não vivo como obrigação eu vivo com prazer. Eu produzo para meus pares, fundamentalmente para os meus pares a natureza do meu trabalho apresenta isto. Eu produzo para a comunidade de pesquisadores e interlocutores e em última instância para o conhecimento da educação (MELPÔMENE κ)

Existe a ação de produção, quando se produz coisas que são substantivas de fato. Se produzi para orientar políticas na elaboração de diversos campos em diversas áreas seja acadêmicas ou espaço público para buscar soluções para problemas locais ou relacionados a movimentos sociais dos quais você participa, aonde o segmento da sociedade faz você estar envolvido para encontrar soluções para um tipo de problema (POLÍMNIA Δ).

Constituindo a ação comunicativa como categoria da produção do conhecimento, analisa-se, nas memórias dos docentes, a busca para compreensão do consenso sobre uma situação, para, dessa forma, coordenarem mutuamente seus planos e correspondentes formas de produção, como possíveis maneiras de responder ao desafio da questão levantada.

Observa-se que nessa categoria o professor se refere, simultaneamente, às três formas de perceber o mundo. O primeiro compreende o mundo objetivo, ou seja, as entidades sobre as quais a ação comunicativa torna-se possível enunciado de atuações. O segundo associa-se ao social, que representa o conjunto das relações interpessoais legitimamente reguladas e, por último, o subjetivo, capaz de estabelecer as vivências do docente universitário, às quais ele tem acesso privilegiado, o que possibilita entender o

agir comunicacional como forma para explicitar uma ou mais relações com os diferentes tipos de conhecimento.

Os discursos dos docentes, a seguir, registram as formas diferenciadas deles perceberem o mundo e de elaborarem os modos de ação comunicativa.

Não existe indivíduo isolado, existem indivíduos por circunstâncias e dentro das circunstâncias em que ele vive, a produção do conhecimento se faz eminentemente social. A produção está inserida aí dentro. Na medida em que está vivenciando e experimentando essa produção social que está ocorrendo neste momento histórico, você começa a participar dela sistematizando aquilo que está sendo produzido nas relações sociais (ÉRATO ε).

Do material bruto gosto de fazer uma Arte. Se escrever para ver o mundo nós somos a continuidade daqueles que nos antecederam o nosso olhar sobre o nosso fazer e a nossa história. Poder contar e poder falar para outras pessoas a origem de alguma coisa que é desconhecida (TERPSÍCORE Ω).

A produção acadêmica é quase um vício, quando me aposentei achei que fosse ficar satisfeita, senti falta de uma instituição que me permitisse lecionar, já que eu não queria me vender a interesses comerciais. Na verdade em meus primeiros anos de carreira eu trabalhei em instituição privada, eu sei o que é isto. Não queria voltar para isto, tento produzir para melhorar a sociedade. Uma sociedade mais igualitária. Tenho uma perspectiva socialista que me dá um ideal nas coisas que eu faço (URÂNIA)

Para Habermas (1989), ao comunicar-se as pessoas exprimem suas intenções, além de incidir em compromissos sociais, que possibilitam elaborar informações sobre

o mundo objetivo e, conseqüentemente, assumir intenções que propiciam a coordenação da ação para a construção do conhecimento.

A partir das análises das memórias dos docentes, verifica-se que a ação comunicativa torna-se a intercessão entre as reflexões de práticas e teorias inerentes ao mundo da vida, capaz de propiciar a produção do conhecimento.

Assim, a memória dos professores da Pós-Graduação evidencia a categoria ação comunicativa e sua relação com o mundo da vida, propiciando a integração com a produção do conhecimento no contexto das lembranças do passado para entender o presente, constituindo saberes para perspectivas futuras.

5.1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas, em suas dimensões econômicas e sociais, implicam demandas na organização educacional. De acordo com Santos (2004), a reestruturação do Estado capitalista apresenta novas formas de gestão, fundamentadas, sobretudo, na capacidade de repensar o processo de trabalho, influenciando em modificações na problemática da produção do conhecimento.

Os professores ao resgatarem em suas memórias as lembranças de suas práticas coletivas e individuais no cotidiano da Pós-Graduação em Educação, apresentam a categoria política como estrutura para a produção do conhecimento, através das representações das instituições e agências de fomentos, ao afirmarem que:

A universidade mudou depois da segunda grande guerra. O conhecimento passou a ser dominado por várias questões maiores que a própria universidade. Na verdade, se tem uma conjunção de coisas que andam juntas com os militares, com as empresas. Existe uma certa autonomia mas de qualquer jeito têm-se implicações e sabe-se que esta tudo amarrado (TERPSÍCORE Σ).

A CAPES influência em uma coisa ruim: medir a produtividade com critérios quantitativos. Vários dos meus colegas vão falar também. Mas já me afetou, teve um ano que não publiquei, aliás tinha um artigo parado, mas acabou saindo. Estava fora do país fazendo Pós-Doc. Fiquei matutando vendo revistas que tinham mandado alguns editais para Pós, cheguei a mandar alguns artigos para algumas. Coisa que não teria feito se não fosse isto. Não teria feito (POLÍMINIA Δ)

Para mim a CAPES interfere fundamentalmente nos programas que estão muito orientados pela questão do conceito, se estou no cinco eu preciso ir para o seis. Estou no seis, eu tenho que ir para o sete (MELPÔMENE).

Minha maior influência na produção foi o fato de ser pesquisadora do CNPq, desde que tomei conhecimento dos procedimentos para obtenção da bolsa, investi bastante na publicação. Com a obtenção da bolsa temos que manter certo patamar de produção, para mim já desde uns 8 anos, é muito tranquilo administrar minha produção (EUTERPE)

As políticas públicas educacionais na Pós-Graduação em Educação consistem em uma relação globalizada, funcionando de forma coordenada pelas condições de produção no país e no mundo. Observa-se que, desde os inícios dos anos 70, os parâmetros de integração do sistema capitalista mudam as formas de acumulação de

capital, conseqüentemente, alteram os campos de conhecimento, intensificando a sua capacidade, conforme a produção econômica. Dessa forma, Santos (2004) afirma que:

Mudaram-se as formas de acumulação de capital; mudaram-se os parâmetros de integração e coordenação do sistema econômico; mudaram-se ainda, as formas de exploração e controle da força de trabalho. Diante desse quadro, exige-se, hoje, um novo tipo de trabalhador: um trabalhador que suporte os aumentos da intensidade do trabalho (SANTOS, 2004, p. 85).

Como efeito, de modo geral, as políticas públicas como categoria para a construção do conhecimento aparecem no discurso das memórias dos docentes, evidenciando a intensidade da produção acadêmica. Dessa forma, os professores apresentam o quão é determinante:

Eu tive um problema de saúde no ano de 2006. Tive um cansaço sem fim, que não possibilitava o trabalho intelectual. E aproveitei e comecei a repensar a minha produção e vi que estava exigindo de mim uma produção excessiva, que estava condenando minha própria saúde. Eu não vou querer este perigo. Vou atender outras coisas na universidade. Eu resolvi me liberar. Até 2009, eu permaneço na pós e a partir de 2010 fico só na graduação (CLIO α)

A CAPES tem uma influência enorme sobre a produção acadêmica, não do que se publica em termo de qualidade, mas de quantidade. Tem que se fazer qualificado nos veículos considerados pela CAPES. Eu digo com toda clareza que eu não escolho aonde vou publicar, são os veículos que me encomendam. Eu não posso dizer que a CAPES influencia isto, mas na quantidade sim, em outros momentos eu não acreditava tanto, hoje, sim. (URÂNIA β)

A influência da CAPES é grande com seus indicadores para trabalhar. Tem um norte de produção vai ser difícil encontrar um professor que não tenha como se fosse um facão em nossas costas e nos

empurrando a cada amanhecer, dizendo trabalha e produz, trabalha e produz. Que isto de alguma forma possa ser reflexivo. Que nos não temos qualidade de vida (CALIOPE γ)

Lado bom: me obriga a pensar o tempo todo que tenho essa responsabilidade. Lado ruim: frustração constante por nunca estar fazendo o suficiente nesse sentido (POLIMNIA)

Como se observa, as políticas públicas têm influências nos cenários da produção do conhecimento. Verifica-se nos discursos das memórias do docente que as definições políticas tornam-se intensas e se efetivam nas esferas das experiências sociais, bem como nas práticas cotidianas, determinadas por uma lógica globalizada cada vez mais marcada pela diversidade que gera a disputa pra garantir a produção capitalista.

Percebe-se também, nas memórias dos docentes a categoria políticas públicas é marcada também por outra organização, as lembranças de uma produção do conhecimento que não se resumia na quantificação, como se apresentam nos discursos:

Eu particularmente venho orientando a minha produção intelectual para tentar facilitar praticas anticapitalista e que sejam voltadas para a classe trabalhadora. Eu diria que isto dá um norte de minha sistematização. Reconheço que, embora eu seja uma minoria que gosta disto. Entretanto, cada um dá um norte. Produz para alguma coisa socialmente, de um lado ou de outro. Eu jogo na direção anticapitalista (CLIO)

Na verdade eu tento produzir o que eu posso e o que eu quero. Não fico longe das exigências da CAPES, porque isto não seria verdadeiro. Dou muita atenção aos prazos, quando eu entrei há dez anos, a situação era diferente (EUTERPE Z).

A CAPES modificou muito durante os anos. Não sou totalmente contra, porque eu participei de comissões, há muito tempo atrás. Era uma situação mais qualitativa, hoje mais quantitativa. Uma influencia muito forte sobre a produção acadêmica das pessoas. A cobrança da produção acadêmica é intensa as pessoas começam a ficar pressionados demais, com uma tensão muita grande nos professores, o que gera uma produção não significativa. Além do mais na educação a exigência do internacional em qualis A. Na educação a pesquisa deve ser para a realidade brasileira, publicar internacionalmente torna-se perigoso, a pessoa começa a escrever coisas que serve para todo mundo, generaliza demais. Depois que fiquei livre da pressão da CAPES eu publico em revistas que chegam à mão do professor. O meu objetivo é ajudar a educação das camadas populares no país (TÁLIA π).

Dessa forma, verifica-se nas memórias dos docentes a intensidade da categoria políticas públicas que se faz presente nas definições da produção do conhecimento, ou seja, baseando no conceito das Condições Gerais de Produção -CGP (BERNARDO, 1991), torna-se possível compreender os estágios de desenvolvimento do processo de reestruturação capitalista nas dimensões econômicas e sociais que diretamente implicam o contexto da educação, e conseqüentemente determinam através de organismo de financiamento, sobretudo, a CAPES na Pós-Graduação e o CNPq nas atividades docentes.

Portanto, a categoria políticas públicas apresenta-se nas memórias dos docentes universitários como elemento que se apresenta com maior ou menor intensidade de ação na produção do conhecimento, de acordo com os interesses e as exigências da economia mundial.

5.1.4. ORIENTAÇÃO DE TRABALHO CIENTÍFICO

A categoria orientações de trabalhos, presente na produção do conhecimento dos professores universitários, analisada a partir das suas memórias, possibilita compreender como as lembranças das práticas cotidianas implicam todos os momentos nos processos produtivos desta Pós-Graduação em Educação/UFMG.

Essa categoria supõe, implicitamente, uma integração de atividades formais entre orientador e orientando, incluindo estudo, discussão, escrita, construção do tema e a organização do trabalho final dos cursos, bem como a socialização com o outro, principalmente, com reflexões das ações e dos interesses pertinentes ao processo de produção inovadora do conhecimento em relação às questões da sociedade, do desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Dessa forma, para os docentes, as orientações de trabalhos consistem em:

Estamos sempre alargando nossos conhecimentos. Para mim o maior desafio do trabalho acadêmico é a orientação, é muita responsabilidade, precisamos sempre nos atualizar, cada orientando é uma caixinha de surpresa, nem sempre afinamos as concepções. Também às vezes o despreparo, principalmente na escrita, é maior que supúnhamos, o trabalho é imenso, mas quando acaba é muito recompensador (EUTERPE).

Hoje eu não tenho feito orientação. Eu diria que um determinado momento, aqui na pós, no curso de Mestrado, em que a gente vivia uma revolução social extremamente grande, a entrada dos alunos que vinham deste movimento social muito grande na época traziam determinadas questões e problemáticas extremamente ricas para o programa. Eu aprendi muito com duas coisas: primeiro estar aberto aos movimentos sociais e em segundo lugar com os alunos, daqui eles refletiam sobre questões extremamente ricas, diante das circunstâncias dos movimentos. Nós todos fomos caminhando e aprendendo (TÁLIA).

No plano de aprendizagem isto é claro. Eu aprendo com o meu orientando. Ele faz pesquisa indiretamente para você, a pesquisa de campo. Ele traz o dado para você. Eu aprendo com as dissertações e teses. Este é o maior. Tem o institucional que “engorda” o lattes. O maior sempre é a aprendizagem, como eu proponho que meus alunos ficam transitando em assuntos colaterais do meu tema. Os orientandos fazem um braço da pesquisa. As dificuldades dos processos, só percebi depois de um tempo, que orientar tinha um lado que era quase de uma relação terapêutica. Ai aparecia depressão, separação conjugal e tudo para lidar. Eu parei e falei engraçado achava que orientar era só uma competência intelectual quando eu me dei conta que eu tinha que desenvolver um lado de tratar com outro. Eu tinha que encorajar, passar a mão no ombro, confortar quando uma coisa ia mal. Um lado que quando comecei na profissão achei que jamais teria que fazer isto (MELPÔMENE).

A orientação tem a dimensão que invade o conjunto da nossa vida. Ao encontrar com uma outra pessoa numa relação ao mesmo tempo próxima, contínua e regular, com um tempo razoável. Cada pessoa que a gente orienta invade a gente e a gente invade o outro. Os meus alunos tratam de coisas das quais eu não tenho competência e que adquire na medida em que eles vão se formando. Eles trazem conhecimentos novos eu sei muitas coisas por meio das leituras que faço do material. Existe uma dimensão subjetiva, que vai compartilhando modos de ser no mundo. Quando isto funciona bem é super legal. Eu tive muito pouco problema. Tenho sido muito feliz nas escolhas, tem sido legal a convivência. A minha turma de aluno sempre foi muito boa no ponto de vista da relação. Do ponto de vista profissional eu não seria quem sou, se não tivesse vivido com essas pessoas (TERPSÍCORE)

Por sua vez, as orientações de trabalho apresentam processos cognitivos baseados em informações, concepções, ideias ligadas às atividades de observação, compreensão, interpretação, análise e criação intelectual.

As orientações de trabalhos, conforme apresentam Tardif e Lessard (2007) são os apanágios da ação intelectual dos docentes, capaz de na gestão, manipulação e no

processing de informação de dados simbólicos transformarem as atividades interativas e cotidianas em eixos fundantes para a construção do conhecimento.

Esses autores acrescentam, ainda, que essas atividades se desdobram como forma complexa que intervêm “na negociação, controle, persuasão, sedução, promessa (...) trabalho que evoca o instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar e controlar” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.23).

Assim, a categoria orientações de trabalhos efetiva-se como elemento da produção do conhecimento. Dessa forma, os professores em suas memórias afirmam, ainda, que:

Eu sempre achei ruim orientar. Hoje, eu vejo que trazem mais conceitos, orientações teóricas, ao mesmo tempo dados empíricos que eu posso integrar com as pesquisas. Encontro mais interesses teóricos. Antes por mais que trouxesse dados e apresentasse informações eu estava envolvido demais com a administração com a extensão para poder de fato me apropriar deste trabalho. Só agora eu gosto de orientar. Eu sempre gostei dos meus alunos, só agora eu sinto a pesquisa como nossa. Eu sempre gostei da relação com o saber (CLIO α).

Eu sempre gostei de orientar, a orientação é você trabalhar em pesquisa sem o ônus da coleta de dados, pois o aluno vai e coleta os dados, depois vem com os dados e você só tem a parte boa. A gente aprende muito com a pesquisa. Eu diria que nós professores não fazemos apenas a pesquisa individual, a gente faz a pesquisa com os orientandos e é fundamental para o desenvolvimento profissional (URÂNIA β).

Acrescenta-me no ponto de vista das análises das conclusões dos procedimentos de como as pessoas trabalham, de como eu posso auxiliar pessoas até na minha própria atividade de orientadora. Isto vai progressivamente mudando como forma de agir como orientadora e pesquisadora. Você vai construindo uma trajetória (CALÍOPE γ).

Orientar não é fácil. É uma das tarefas mais difíceis, mais complexas eu não posso orientar alguém que está lendo A e eu B ou C. É um trabalho grande do orientador. Eu acho que sempre eu aprendo muito com meus orientandos por causa de uma necessidade de algo para me sentir. Eu considero que eu e meus orientandos somos iguais, para isso eu tenho que me mover, um movimento que tenho que deslocar, é uma aprendizagem feita sem problemas e dificuldades (ERATO).

Observa-se nos discursos das memórias dos docentes da Pós-Graduação em Educação, que a orientação do trabalho identifica-se como categoria realmente presente ao longo do tempo e do espaço, considerando a sua complexidade nas interações com o outro, “indo de relações afetivas a relações de poder, passando por toda sorte de atitudes humanas: alegria, tristeza, dificuldade, dilemas morais, vontade de controle, engajamento pessoal, conflito e colaboração (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 279).

Substancialmente, orientação de trabalho mostra-se, portanto, como categoria relacionada à produção do conhecimento, evidenciada pela capacidade do indivíduo ser reflexivo na participação das ações que envolvem contextos diferenciados na construção de novos saberes.

5.1.5. ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO ORIENTANDO COM A PESQUISA DO ORIENTADOR

A especificidade torna-se categoria presente nas análises das memórias dos docentes da Pós-Graduação e se apresenta como elemento representativo da produção do conhecimento expresso nas experiências, nas escolhas, nas formas de desenvolvimento que levam à construção de pesquisa e de produção bibliográfica.

O legado da especificidade confere autonomia à ciência ao delimitar seu objeto e objetivo, o que permite a construção do *lócus* metodológico para assim desenvolver a pesquisa, e conseqüentemente, a produção do conhecimento.

A partir do discurso da memória, os professores afirmam que a especificidade torna-se:

A minha produção no início era na área da Didática, a discussão do país era em definir se a Didática tinha um objeto. A abertura política permitiu mais a gente publicar e falar sobre a exclusão. A exclusão e classe social. A educação e as dificuldades na classe social. Fiquei um tempo concentrada na formação dos professores, depois meu objeto mais determinado encaminhou-se para as séries iniciais (TERPSÍCORE Ω)

Na verdade tudo depende do foco. Se seu trabalho é focado facilita o seu desenvolvimento profissional eu faço aqui um programa de pesquisa. O foco ajuda. Por mais bom que seja, sem o foco não vai gerar uma boa tese (URÂNIA Θ).

Hoje minhas colegas sempre brincam que sou uma pessoa centrada e focada. Até que eu acho assim. Primeiro eu tenho esta reputação de ser uma pessoa que orienta e direciona muito a temática dos orientandos para a minha área. Eu nem sei se coloco como virtude, mas uma incapacidade de ampliar muito o horizonte. Eu sempre verticalizo muito e horizontalizo pouco. O que eu quero te dizer que no começo quando entrei na Pós foi um momento que orientei temas mais afastado de minha pesquisa, era uma conjuntura, como a coisa se punha na época. Quando a Pós-Graduação aumentou me possibilitou mais a minha direção. No primeiro momento por razões conjunturais tínhamos que nos reorganizar para atender o programa. (POLÍMNIA Δ).

A primeira consequência que se tem é um exército produzindo a especialidade. A especialidade traz o conhecimento (EUTERPE Z).

A especificidade na pesquisa de acordo com as memórias dos docentes possibilita a construção epistemológico-metodológica dos estudos investigativos, o que compreende o processo de produção do conhecimento.

Para tanto, o professor necessita delimitar técnicas para analisar verticalmente as características do seu objeto de estudo, tentando dar sentido e interpretar fenômenos nos termos das significações, conforme apresentam os discursos:

Quando ingressei no programa a questão central era a relação educação e sociedade. Esta era a temática central, o elemento fundamental era a área que eu militava (CALÍOPE).

Todos os meus trabalhos de orientação têm continuidade com minha trajetória, normalmente os meus orientandos fazem parte do grupo de pesquisa e todos trabalham a temática que trabalho (TÁLIA).

Muitas vezes eu me disperso. Mas eu não posso ir tanto porque não tenho condições. Fico sempre em trânsito (CLIO)

Procuro só orientar aqueles trabalhos que têm alguma proximidade com aquilo que faço. Isso tem um lado bom e também um lado ruim. O lado bom é que abre o meu campo de visão sobre as questões da Educação, porque me obriga a ler, estudar e tentar compreender diversos aspectos a ela relacionados. O lado ruim é que não contribui para que eu me aprofunde o tanto que poderia em uma determinada perspectiva e isso acaba tendo reflexos na minha produtividade (ÉRATO ε).

Dessa forma, permanece nas memórias dos docentes a concepção de que a especificidade torna-se categoria que permite identificar as dimensões inerentes às relações e às estruturas do conhecimento, bem como as suas complementaridades acerca dos múltiplos fenômenos presentes nesses processos de produção.

Nesse particular, a especificidade do trabalho do orientando com a pesquisa do orientador como categoria possibilita ser identificada na memória como construção coletiva da comunidade científica. Os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, a partir dessa base, analisam criticamente os saberes em sua área de interesse, com comparações e críticas de abordagens teórico-metodológicas, o que possibilita avaliar a confiabilidade de resultados de pesquisas para, assim, identificar os pontos de consensos, controvérsias, bem como regiões de sombra, de lacunas que merecem ser esclarecidas na produção do conhecimento.

5.1.6. TEMPO DE PRODUÇÃO E DIMENSÃO HERMENÊUTICA

Encontram-se presentes nas memórias dos docentes da Pós-Graduação em Educação/UFMG lembranças que se partilham coletivamente no contexto da intersubjetividade estabelecida no cotidiano das práticas pedagógicas, que permitem identificar a categoria tempo de produção como construto fundamental na construção do conhecimento.

A categoria tempo de produção associa-se aos interesses dos sujeitos, às ações que exigem a comunicação na perspectiva de garantir o entendimento, as demandas das políticas públicas, especificidade e as orientações dos trabalhos, como elementos de um conjunto que permite identificar os processos da produção do conhecimento. Desse ponto de vista, os professores acrescentam que:

Vivi e vejo que antes era muito voltado para a formação geral, mais ampla, mais política. Eu diria que hoje a preocupação maior é com a atividade de pesquisa com resultados imediatos. Você tem uma dimensão política aqui também, mas a preocupação não é tão geral, existe uma preocupação mais direta de produção rápida. A diferença é a produtividade, cria-se mecanismo para ampliar a produtividade, a intensidade do trabalho é maior e o tempo menor (URÂNIA)

Têm pontos contra-docente que tem uma pressão por indicadores de produtividades, que faz com que as nossas produções sejam menos elaboradas, elas têm que ser aligeiradas para sair mais rápidas. Então, se produz coisas que poderiam ser melhor se tivessem mais tempo de maturação (CALÍOPE).

Isto faz parte de uma sociedade de consumo, que se paga para produzir e se quer pagar menos por mais produção. A memória da produção acadêmica vai acusar como nos últimos anos, isto vem se agravando. Chegou um ponto que exige uma reflexão. Ainda temos tempo para refletir? Nós professores nos damos a este luxo? Aonde está o tempo para discutir? Cumpri esses prazos? (ÉRATO)

A pesquisa é uma coisa demorada, uma produção acadêmica de peso ela tem que ser baseada em muito estudo e reflexões. E ninguém faz isto do dia para a noite (TÁLIA π).

De acordo com Habermas (1988), os atores sociais vivem em vários mundos, no mesmo momento, com tempos diferentes em cada espaço. Desse modo, o que tange ao conhecimento científico nos discursos docentes é a necessidade do tempo hermenêutico para o desenvolvimento da pesquisa, de forma a conseguir a reflexividade e as estruturas básicas da compreensão da atividade desenvolvida.

O tempo de produção como categoria do conhecimento não é uniforme, remetendo-se concretamente a duas práticas de significações: o tempo policrônico, definido por Hall (apud TARDIF e LESSARD, 2007, p. 77) como atividades práticas que se fazem entre os sujeitos em seus espaços, em uma dimensão mais imediata, e o tempo monocrônico, definido, essencialmente, como um exercício reflexivo das ações coletivas e individuais.

O tempo de produção como categoria da construção do conhecimento, presente na memória do docente, incide na metodologia interpretativa, capaz de propiciar as formas de relacionar o passado ao presente e criar o *design* para o futuro.

Observa-se nas memórias dos docentes da Pós-Graduação em Educação que o tempo de produção do conhecimento acadêmico deve ser reelaborado para garantir

maior qualidade de reflexividade. Os professores solicitam, através das interpretações das lembranças, novas formas para o tempo de produção.

Nesse sentido, o tempo deve ser entendido como uma dimensão hermenêutica que possibilita desenvolver os saberes, através da experiência da arte e da verdade que ultrapassam basicamente a esfera metódica em todas as suas formas para uma ação reflexiva (HABERMAS, 1986).

5.2. INTER-RELAÇÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES COM O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

As categorias apresentadas foram construídas a partir das memórias faladas, associada à concepção habermasiana, relacionando o mundo do sistema ao mundo da vida em suas dimensões históricas como elementos investigativos, capazes de centralizar a reflexão sobre as práticas do cotidiano pedagógico.

Dessa forma, encontra-se nas memórias dos docentes a relação do sujeito coletivo e social, capaz de produzir conhecimento que se expressa através das categorias apresentadas que variam a intensidade de acordo com as demandas dos momentos históricos.

Para Habermas (1987), a capacidade de reflexão estabelece uma organização dialética que busca a objetividade da criação do conhecimento, incluindo, por sua vez, o

cotidiano com suas atividades humanas e as contradições internas essenciais que lhe permite o movimento histórico.

As análises das memórias dos docentes permitiram a abertura de novos horizontes de ações, de experiências, de lembranças que se consolidam nos processos de produção do conhecimento, que foram categorizados em eixos teóricos e empíricos, que, por sua vez, se configuram em mediações entre a abstração e a realidade.

As inter-relações entre as dimensões das memórias possibilitaram a construção da tabela 6, a seguir:

Tabela 6- Inter-relações da produção do conhecimento do Programa de Pós-Graduação

CATEGORIA	DÉCADA			
	1970	1980	1990	2000
Interesses	Técnico	Emancipatório	Emancipatório Prático	Prático Técnico
Ação comunicativa	Dialógica	Autorreferente	Nacional	Nacional Internacional
Políticas públicas	I PNPG	II PNPG	III PNPG CAPES	V PNPG CAPES CNPQ
Orientação de trabalhos científicos	Muitos orientandos	Alternância no número de orientação	Início do limite no número de orientação	Limite no número de orientação
Especificidade do trabalho do orientando com a pesquisa do orientador	Variação de objeto de pesquisa	Início da identificação do objeto de pesquisa	Identificação do objeto de pesquisa	Exclusividade- mesmo objeto de pesquisa
Tempo de produção e dimensão hermenêutica	Tempo maior	Tempo maior	Limitação do tempo	Redução de tempo

Considerando as categorias apresentadas, analisa-se que o conhecimento não emana exclusivamente do objeto direto da realidade, nem do polo abstrato representado pelo pensamento do sujeito, mas da relação entre estas duas dimensões fundamentadas nas tensões que consolidam o trabalho intelectual.

Nesse sentido, a inter-relação entre memória e conhecimento incide nas construções associadas às reflexões para entender o cotidiano da *práxis* pedagógica, ou seja, os professores, desde a década de 1970 aos anos de 2007, utilizam-se de estratégias para garantir a produção do conhecimento.

Observa-se que as categorias interesse, ação comunicativa, políticas públicas, orientação de trabalho científico, especificidade do trabalho do orientando com a pesquisa do orientador, e tempo de produção e dimensão hermenêutica apresentam-se, na década de 1970, no início da construção dessa Pós-Graduação em Educação, como características voltadas para o ensino, isto é, existe uma preocupação em atender a formação de docente do Ensino Superior, o que implica o desenvolvimento de atividades centradas na dimensão didática do como planejar os conteúdos, determinar os objetivos e organizar os espaços da sala de aula com o objetivo de apresentar soluções pedagógicas aos problemas escolares da realidade brasileira.

Essas categorias apresentam-se como elementos de atividades que focam o ensino e a aprendizagem como dimensões intrínsecas para alcançar o desenvolvimento educacional, como também a racionalização de recursos pedagógicos que permitissem o planejamento com o objetivo de garantir a expansão da educação no país.

Observa-se nas memórias dos docentes que a teoria explica o cotidiano e os experimentos tornam-se relevantes na construção do conhecimento, ou seja, os estudos teóricos consistem em aplicações para as práticas escolares. As pesquisas da década de 1970 apresentam esta dinâmica.

Nesse sentido, os professores desse Curso de Mestrado em Educação evidenciam em suas memórias a ênfase no ensino, em todos os momentos, as atividades focalizam a ação escolar. As estratégias utilizadas para propiciar a produção do conhecimento consistem em estudos sistemáticos de teóricos internacionais que apresentam em suas obras reflexões sobre os resultados das pesquisas desenvolvidas.

Reafirma-se, a partir das memórias dos docentes, que as categorias apresentadas têm maior ou menor intensidade de acordo com o momento histórico, sendo assim, algumas delas se destacam mais e tornam-se eixos de estratégias para a produção do conhecimento, principalmente , a partir da produção bibliográfica, que nos anos 70, era reduzida e localizada em certos professores.

Conforme Habermas (1987), o conhecimento envolve a investigação científica caracterizada pela dimensão teórica, todavia, compreende a ação do sujeito para expressar os interesses práticos que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados.

Associando os fundamentos habermasianos às memórias dos docentes, observa-se que as categorias apresentadas ganham, a partir da década de 1980, uma dimensão mais prática, isto é, existe uma demanda para compreender as especificidades das organizações sociais que, por sua vez, acabam por influenciar os processos de produção do conhecimento.

Dessa forma, tem-se, então, uma inversão epistemológica em relação à produção do conhecimento, isto é, a dimensão prática começa a estabelecer as teorias. Analisa-se através das memórias dos docentes um discurso voltado para os saberes do cotidiano dos movimentos sociais, que nas discussões e reflexões com os docentes, os discentes e os agentes comunitários vão se recriando coletivamente o novo conhecimento sobre as contradições sociais.

Assim, as categorias que estabelecem a produção do conhecimento se destacam por atividades cotidianas dos trabalhadores, através dos sindicatos, das comunidades eclesiais de bases, dos movimentos de bairros, das comunidades rurais dentre outras que propiciam novas organizações de saberes das práticas sociais como educativas e como conhecimento elaborado sob os cânones de um paradigma emergente.

A partir da década de 1990, de acordo com o discurso da memória do docente, a produção do conhecimento se faz através de pesquisas qualitativas e quantitativas, que apresentam as dimensões, tanto teóricas quanto práticas, que propiciam a diversidade dos estudos educacionais, que já não analisam apenas as raízes históricas, sociais do conhecimento, mas assumem a visão cultural, com todas as diversidades que a constituem, recriando e renovando os estudos.

Analisa-se através dos discursos das memórias dos docentes que a produção do conhecimento sobre a educação brasileira destaca-se por estudos que contemplam um diálogo teórico de novos saberes, bem como ressaltam a dinâmica cotidiana dos sujeitos envolvidos nos espaços escolares, nas igrejas, nos bairros, nas famílias, nos movimentos musicais e outras instituições presentes nas práticas diárias, ou seja, buscam-se as dimensões educativas e culturais inseridas em todos os espaços sociais.

Dessa forma, as categorias apresentadas ganham ênfase em suas estruturas que compreendem a pluralidade de saberes teóricos e práticos, o que permite afirmar a ampliação da concepção de educação, não mais restrita à escola.

Nos anos 2000, o Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, conforme os discursos das memórias dos docentes, a concepção da pesquisa relacionada às dimensões teóricas e práticas no âmbito da pluralidade, contudo, destacando a especificidade, conforme os eixos teóricos das linhas de pesquisa, isto é, cada vez mais os processos de produção do conhecimento tornam-se mais detalhados, não basta mais evidenciar as diversidades, é preciso compreender os pormenores que constituem a dinâmica educacional.

Assim, o conhecimento deve ser decomposto, ordenado e politicamente orientado para os interesses da razão científica que constrói uma representação da realidade, a partir da necessidade de se definir conceitos e práticas coletivas.

Nos discursos das memórias, os docentes estão constantemente avaliando a lógica necessária de intervenção para estabelecer os novos conhecimentos científicos, ao constituírem um “conjunto de proposições que têm valor de postulados, de princípios ou de axiomas, dos quais dependem os conceitos, os modos de raciocínio e o instrumental metodológico” (CHARAUDEAU, 2008, p. 109).

As categorias apresentadas tornam-se eixos norteadores da produção do conhecimento, evidenciado pelas memórias dos docentes como elementos investigativos, capazes de propiciar a reflexão sobre as práticas do cotidiano, das experiências de vida, dos diálogos teóricos validados no presente, como referências para compreender as situações, as circunstâncias e os acontecimentos pautados pela

epistemologia que caracteriza atitude investigativa, considerando o desenvolvimento dos eixos econômicos, históricos e sociais.

Portanto, as memórias de docentes não são conhecimentos que sacralizam realidades, são pistas de caminhos para ampliar e desenvolver novas interpretações sobre o vivido, e que ajudam a olhar esses traços de conhecimento no momento atual da história dessa Pós-Graduação em Educação. Há muitos outros caminhos para pesquisar e que poderão nortear novos rumos para este Programa. As memórias de docentes são apenas algumas das lembranças, das ações realizadas, das propostas encaminhadas, dos sonhos sonhados coletivamente.

CAPÍTULO VI

AS MEMÓRIAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMG: ANÁLISE QUANTITATIVA

6.1. ORGANIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS DE PRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a produção do conhecimento relacionada à análise estatística dos dados das atividades acadêmicas desenvolvidas pelos professores da Pós-Graduação.

O trabalho discute a organização da produção bibliográfica, técnica e artística dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - com o propósito de reconstruir as memórias dos docentes, utilizando-se das interpretações passadas para redimensionar a realidade e, ao mesmo tempo, compreender as mudanças, as dinâmicas como partes constitutivas e constituintes da construção do conhecimento.

Este capítulo apresenta dados panorâmicos sobre os resultados da produção desse Programa de Pós-Graduação em duas vertentes: a primeira registra os números de

matrículas, defesas de dissertações e teses, no período de 1972 a 2007 e a segunda analisa a produção bibliográfica, técnica e artística dos docentes de 1997 a 2007.

Essa organização delinea as memórias da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação FaE/UFMG, em três momentos construídos historicamente denominados: produção nacional, produção autorreferente e produção avaliativa.

6.2.MEMÓRIAS EM DADOS DA PÓS-GRADUAÇÃO: PRODUÇÃO NACIONAL, PRODUÇÃO AUTORREFERENTE E PRODUÇÃO AVALIATIVA

A organização dos dados do Programa de Pós-Graduação em Educação FaE/UFMG possibilita sistematizar a dinâmica da memória dos docentes e, assim, compreender os processos de produção do conhecimento.

A produção do conhecimento pode ser interpretada como elemento político em suas dimensões sociais e econômicas, capaz de promover novas formas de comunicação, associada à criação e a descobertas.

Nesse sentido, a organização dos dados da memória compreende a produção do conhecimento através das possíveis objetivações históricas, relacionadas às políticas públicas de uma construção social estabelecida no cotidiano.

A análise dos dados referentes aos números de matrículas, dissertações e teses dividiu-se em três momentos: I momento - Produção Nacional; II momento - Produção Autorreferente e III momento - Produção Avaliativa.

Os três momentos relacionam-se aos cenários de produção do conhecimento da Pós-Graduação em Educação/UFMG. O primeiro, denominado Produção Nacional, associa-se ao compromisso do desenvolvimento de pesquisas e tecnologias vinculadas à reestruturação do ensino superior e à criação do *stricto sensu* no país, fundamentado a partir das diretrizes do I PNPG e das políticas públicas do governo militar.

O segundo momento caracteriza-se por uma Produção Autorreferente, ou seja, as concepções metodológicas das pesquisas partem das reorganizações essencialmente desenvolvidas entre os docentes e discentes dessa Pós-Graduação, evidenciando as dinâmicas dos movimentos sociais brasileiros em suas concepções filosóficas, sociológicas e políticas.

O terceiro momento, compreendido como Produção Avaliativa, incide diretamente nas políticas públicas das agências de fomento que determinam a condução das produções dos docentes e discentes, destacando a relevância das diversidades e especificidade educacionais na dimensão da globalização.

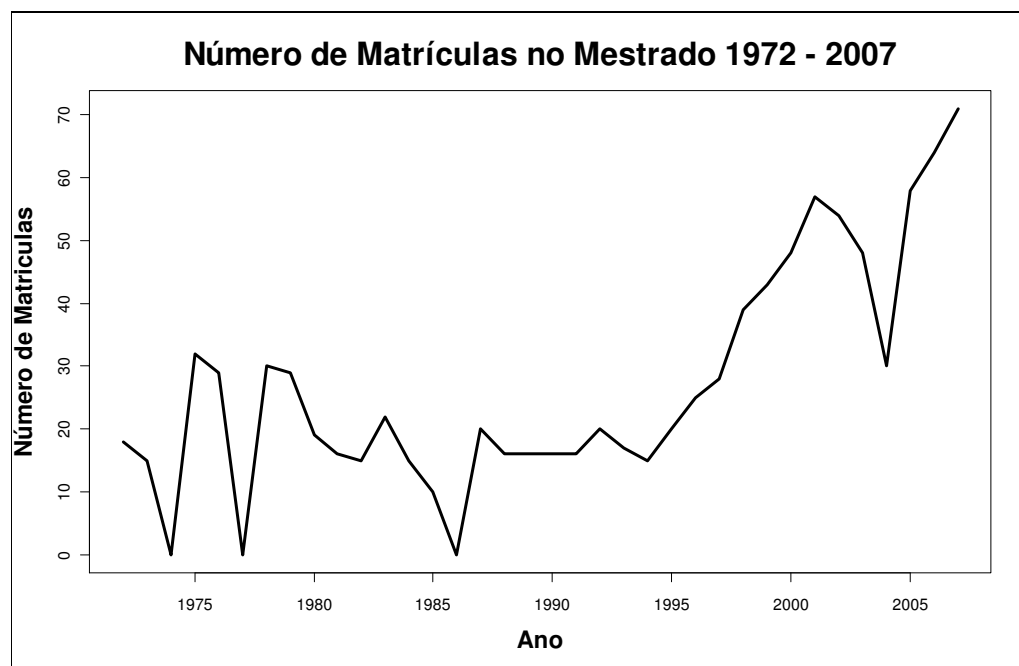
Em relação aos dados da produção bibliográfica, artística e técnica dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social/UFMG, o período analisado corresponde aos anos de 1997 a 2007, fazendo uma relação entre os critérios determinados pela CAPES para avaliação dos cursos de Pós-Graduação do país.

Para analisar os dados da produção e seus diferentes intervalos foram utilizados os testes não paramétricos¹¹ de Mann Whitney e Kruskal Wallis.

As primeiras análises iniciam-se com a distribuição do número de matrículas de Mestrado ao longo dos três momentos.

O gráfico 1 apresenta um panorama do número de matrículas da seleção regular do Curso de Mestrado no período de 1972 a 2007.

Gráfico 1- Número de matrículas da seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1972 a 2007



Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1972 a 2007

¹¹ Nos testes não paramétricos, em geral utiliza-se o número atribuído a um item amostral individual de acordo com sua posição na lista ordenada. Podem ser usados para dados qualitativos (nominais ou ordinais) ou quantitativos (discretos ou contínuos).

O teste de Mann Whitney é utilizado para comparar populações com base em amostras independentes. Apesar de ser um teste não paramétrico, ainda persiste o pressuposto de que os dados pareados sejam selecionados aleatoriamente.

Assim como o teste de Mann Whitney, o teste de Kruskal Wallis utiliza postos ordenados para o cálculo da estatística de teste grupos.

Observa-se, no gráfico 1, que não se tem uma forma padrão, ou seja, é irregular o ingresso de alunos durante este período, em alguns anos apresenta aumento, em outros uma queda. Entre 1995 e 2002 ampliou-se o número de matrículas, tendo diminuição nos anos de 2003 e 2004, voltando a aumentar nos anos de 2005 a 2007. Em 1974, 1977 e 1986 não se tem processo de seleção para o Mestrado, nessa Pós-Graduação.

De acordo com a tabela 7, no ano de 1973 observa-se um decréscimo de 16,67 % no número de ingressos em relação a 1972, já no ano de 1976, comparado a 1975, essa queda foi de 9,38%.

Em 1979 a diminuição foi de 3,33%, comparado a 1978, e no ano de 1980, em relação ao ano de 1979, foi de 34,48%.

Tabela 7- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1972 a 1980

Ano	Número de Matrículas	% de Variação
1972	18	-
1973	15	-16,67
1974	0	-100
1975	32	-
1976	29	-9,38
1977	0	-100
1978	30	-
1979	29	-3,33
1980	19	-34,48

Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1972 a 1980

Como se observa, em 1976, já existem noventa e cinco alunos admitidos, sendo dezoito na primeira turma de 1972, quinze na segunda, 1973. No ano de 1974, não há seleção, segundo o Colegiado, por haver necessidade de reformulação curricular no Curso de Mestrado, baseando-se nas áreas de concentração. Em 1975, ingressam trinta e dois alunos, a quarta turma, no ano de 1976, constitui-se por vinte e nove mestrandos.

O Colegiado dessa Pós-Graduação estipula o mês de março de 1977 como data limite para que mais de vinte projetos sejam avaliados pelos docentes do Curso, sendo oito das duas primeiras turmas e doze da terceira.

O motivo da não seleção para o Curso de Mestrado, em 1977, justifica-se pelo acúmulo de trinta e sete projetos de dissertação para análise e novas exigências para a renovação de bolsas, bem como a sobrecarga docente com as orientações dos mestrandos e as atividades da Graduação, além da saída de seis professores para a conclusão ou início do curso de doutoramento.

Nos anos de 1974 e 1977 não houve processos seletivos e o crescimento entre 1973 e 1975, 1976 e 1978 foi de aproximadamente 113% e 3% respectivamente, não havendo qualquer tendência de que nos anos sem processos seletivos haja um aumento significativo no número de matrículas para o ano seguinte.

Dessa forma, conforme analisado, o crescimento no número de matrículas em 1980 foi de aproximadamente 5,56% em relação a 1972, considerado o momento de criação da Pós-Graduação no país, a partir das demandas das políticas governamentais.

O outro momento analisado corresponde ao período de 1981 a 1990, conforme a tabela 8, observa-se a uma variação no número de matrículas na Pós-Graduação em Educação da UFMG.

Tabela 8- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1981 a 1990

Ano	Número de Matrículas	% de Variação
1981	16	-
1982	15	-6,25
1983	22	46,67
1984	15	-31,82
1985	10	-33,33
1986	0	-100
1987	20	-
1988	16	-20
1989	16	0
1990	16	0

Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1981 a 1990

No ano de 1982 houve um decréscimo de 6,25% no número de ingresso, comparando com o ano de 1981.

Nos anos de 1984, 1985 e 1986 percebe-se uma redução em relação a 1981, que foi de 6,25%, 37,5% e 100% respectivamente.

Em 1983 houve um aumento de 46,67%, comparado a 1981. Já no ano de 1988, uma diminuição de 20% em relação a 1987.

Verifica-se também que nos anos de 1989 e 1990 não se teve variação no número de matrículas em relação a 1988.

De acordo com o Relatório - Fundação Ford, em 1986, os departamentos da Faculdade de Educação/UFMG se comprometem a verificar a possibilidade de abertura de concurso para atender às necessidades do Curso de Mestrado. Também se observa a disposição da Reitoria desta universidade para contratar, em caráter de urgência, professor visitante e docente para lecionar no curso de Pós-Graduação em Educação.

Ainda em 1986, prevalece o entendimento de que a suspensão da entrada de alunos novos para este ano daria ao Programa de Pós-Graduação tempo necessário para corrigir desequilíbrios dos tipos: produção reprimida de dissertações, sobrecarga de trabalho de orientação do grupo de estudo e de dissertações. Identificam, assim, que o

limite pode comprometer a própria qualidade do trabalho de pesquisa e a capacidade de produção científica do corpo docente.

Dessa maneira, professores e alunos reunidos em várias sessões definem pela conveniência da não admissão de uma turma para o ano de 1986. Apresentam como proposta o aumento do número de vagas para o ano de 1987, comparado ao ano de 1985.

Portanto, considerando os anos de 1981 e 1990, observa-se que não houve acréscimo ou diminuição no número de matrículas para o Curso de Mestrado, correspondendo 0% de expansão de vagas para essa Pós-Graduação.

O terceiro momento é subdividido em dois momentos para haver um equilíbrio estatístico na análise dos dados.

Dessa forma, nos anos de 1991 a 2000, observa-se que o número de matrículas de Mestrado começa a ganhar uma evolução, a partir 1995, conforme apresenta a tabela 9.

Tabela 9- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2000

Ano	Número de Matrículas	% de Variação
1991	16	-
1992	20	25
1993	17	-15
1994	15	-11,76
1995	20	33,33
1996	25	25
1997	28	12
1998	39	39,29
1999	43	10,25
2000	48	11,63

Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1991 a 2000

No ano de 1992 houve um aumento de 25% no número de matrículas, considerando o ano de 1991. Em 1993, observa-se uma queda de 15% em relação a 1992 e, no ano de 1994, de 11,76%, comparado a 1993.

Nota-se que nos anos de 1995 a 2000 um aumento de 33,33%, 66,67%, 86,67%, 160%, 186,67% e 220% no número de matrículas em relação a 1994 respectivamente.

Observa-se, assim, que o número de matrículas no Mestrado em 2000 sofreu um aumento de 200% comparado com 1991.

Continua também presente, no período de 2001 a 2007, uma variação no número de matrícula, conforme apresenta a tabela 10. Observa-se que de 2002 a 2004 existe uma diminuição comparada ao ano de 2001. Contudo, a partir de 2005 percebe-se uma expansão no número de matrículas do Curso de Mestrado.

Tabela 10- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 2001 a 2007

Ano	Número de Matrículas	% de Variação
2001	57	-
2002	54	-5,26
2003	48	-11,11
2004	30	-37,5
2005	58	93,33
2006	64	10,35
2007	71	10,94

Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 2001 a 2007

Nos anos de 2002 a 2004 verifica-se uma diminuição no número de matrículas de Mestrado, o que corresponde a 5,26%, 15,79% e 47,37%, respectivamente, em relação a 2001.

Todavia, nota-se um aumento de 93,33%, 113,33% e 136,67% comparado a 2004 nos anos de 2005 a 2007.

Dessa forma, esse terceiro momento apresenta um aumento de 343,75%, comparando o ano de 1991 ao ano de 2007.

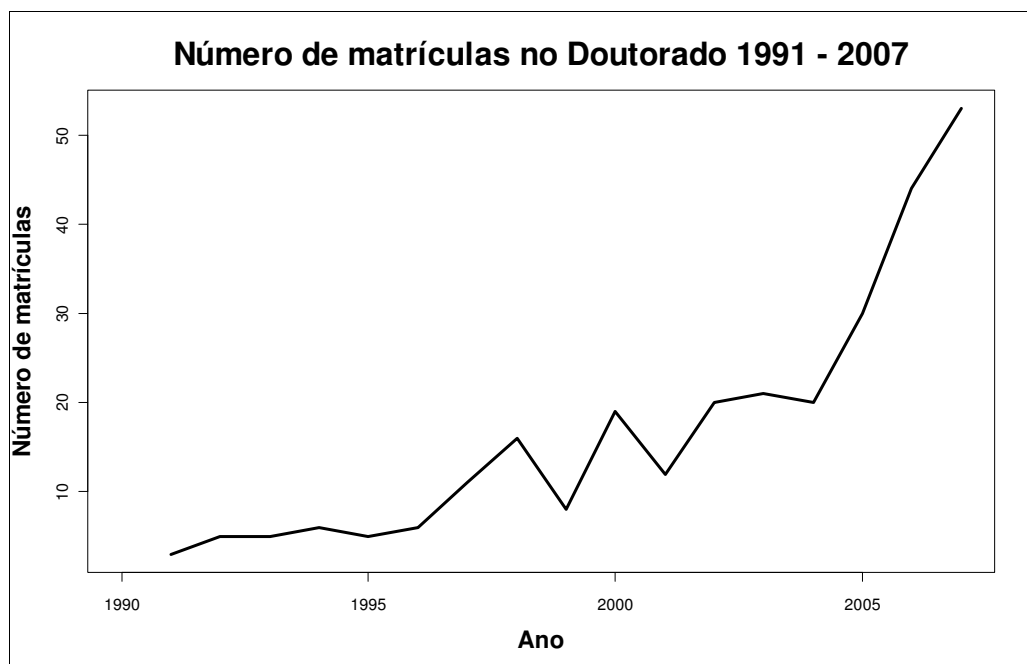
Outra análise pertinente nesse período relaciona-se ao crescimento significativo de candidatos, principalmente para o Curso de Mestrado. De acordo com as Atas do Colegiado, em cinco anos consecutivos o número ultrapassa a quatrocentas inscrições para a seleção do Programa.

Verifica-se também que os candidatos inscritos e os selecionados possuem perfis diferentes daqueles que caracterizam o início do curso de Mestrado. Os alunos são mais de jovens, alguns recém-graduados, muitos já atuam como docentes ou especialistas nas redes de ensino da educação básica.

O gráfico 2 permite visualizar como ocorre a variação no número de matrícula no Doutorado, desde sua primeira seleção até os anos de 2007.

A análise em relação ao número de matrículas de Doutorado será realizada, a partir do III momento, denominado Produção Avaliativa, subdivido nos anos de 1991 a 2000 e 2001 a 2007.

Gráfico 2- Número de matrículas da seleção regular do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2007



Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1991 a 2007

Como se observa no gráfico 2, o número de matrículas no Doutorado não tem uma forma padrão de variação, semelhante ao que acontece com o Mestrado desse Programa.

No ano de 1992 tem-se um aumento de 66,67% em relação a 1991; no ano de 1994, de 20% comparado a 1993. Em 1997 e 1998 este acréscimo é de 83,33% e 166,67% em relação a 1996, de acordo com a tabela 11.

Conforme mostra a tabela 11, em 1999 houve uma redução de 50 % no número de matrículas, em relação a 1998.

Tabela 11- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2000

Ano	Número Matrículas	% de Variação
1991	3	-
1992	5	66,67
1993	5	0,00
1994	6	20,00
1995	5	-16,67
1996	6	20,00
1997	11	83,33
1998	16	45,45
1999	8	-50,00
2000	19	137,50

Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1991 a 2000

Em 2000, houve um aumento de 137,50%, comparado a 1999. Verifica-se o aumento de 533,33% no número de matrículas em 2000 em relação a 1991. Isto acontece porque nos anos iniciais o número de matrículas no Doutorado apresenta valores bem reduzidos, conforme mostra a tabela 11.

Analisando a tabela 12, observa-se que o número de matrículas no Doutorado, de 2001 a 2007, tende a aumentar com o passar dos anos e uma leve queda em 2004 comparado com 2003.

Tabela 12- Número de matrículas e variação percentual na seleção regular do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 2001 a 2007

Ano	Número de Matrículas	% de Variação
2001	12	-
2002	20	66,67
2003	21	5,00
2004	20	-4,76
2005	30	50,00
2006	44	46,67
2007	53	20,45

Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 2001 a 2007

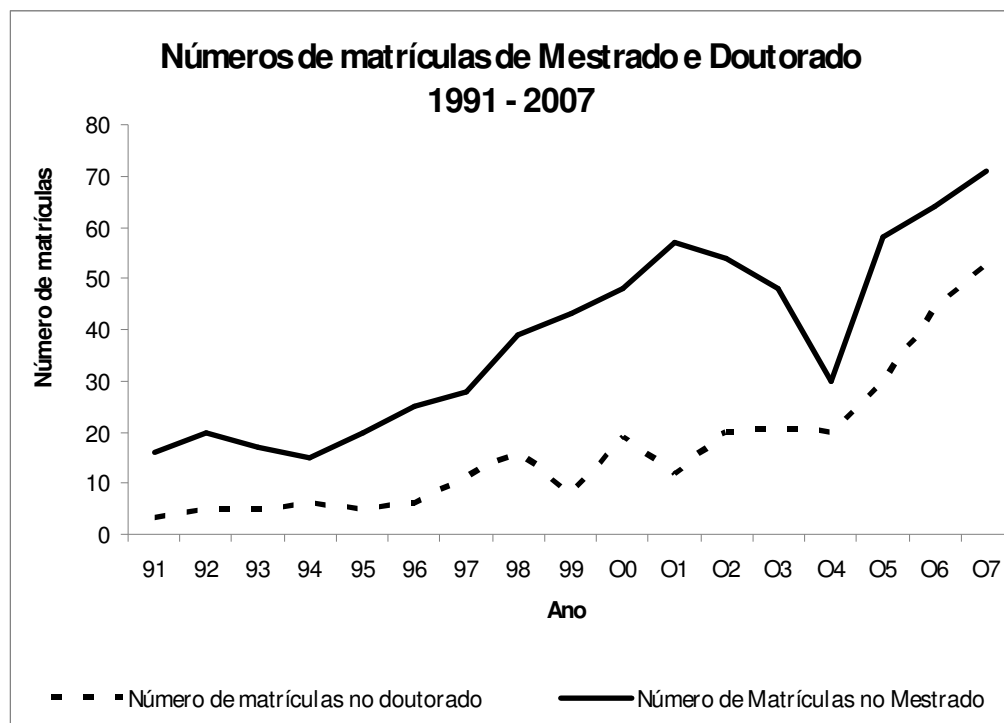
Em 2002 e 2003 houve um aumento no número de matrículas de 66,67% e 75%, respectivamente, em relação a 2001. Nos anos de 2005 a 2007, esse aumento em relação a 2004 foi de 50,00%, 120,00% e 165,00% respectivamente.

No ano de 2004 teve uma redução de 4,76% em relação a 2003. O percentual de aumento de 2007 para 2001 chega a 341,67%.

Portanto, o aumento de 2007 relacionado a 2001 foi de 341,67%, o que possibilita afirmar que houve expansão no número de matrícula para o curso de Doutorado na Pós-Graduação em Educação/UFMG.

O gráfico 3 compara o número de matrículas entre o Curso de Mestrado e Doutorado, no período de 1991 a 2007.

Gráfico 3- Número de matrículas de Mestrado e Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2007



Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1991 a 2007

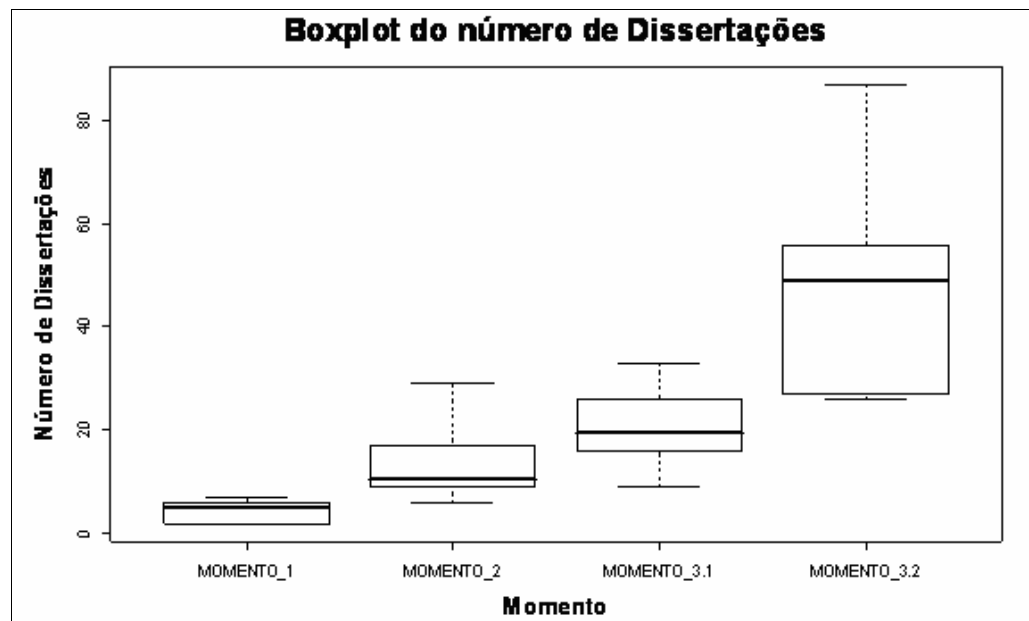
O gráfico 3 apresenta evidências de que, a partir do terceiro momento denominado Produção Avaliativa, com a inclusão do Curso de Doutorado na Pós-Graduação em Educação/UFMG, aumenta-se o número de matrículas no Mestrado ao longo de 1991 a 2001.

Possibilita analisar, também, que a partir de 1994 existe uma tendência de crescimento acentuada para o Curso de Mestrado, enquanto para o Doutorado o aumento no número de vagas só começa a ser observado a partir de 2002. Isto ocorre devido à expansão no número de docentes, que aumenta 121,13%, comparando 2001 e 2007.

Entre 2001 e 2004, verifica-se uma queda no número de matrículas de Mestrado, o que se justifica com o aumento no número de matrículas no Doutorado.

Relacionando o número de matrículas do Mestrado e Doutorado encontra-se a produção de Dissertação e Tese dessa Pós-Graduação em Educação. Conforme o gráfico 4, a variação no número de defesas de Mestrado apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico 4- Número de dissertações da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1972 a 2007



Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1972 a 2007

Observando o número de dissertações nos três momentos apresentados, verificam-se diferenças na organização do gráfico¹², o que significa entender que houve variação em relação ao número de defesa ao longo dos anos.

Ao analisar o número de dissertações nos três momentos apresentados, observa-se que no primeiro momento há 20 defesas de dissertações, valor que se justifica na medida em que logo no início da criação do Curso de Mestrado da FaE houve reestruturações curriculares, para fins de credenciamento e a implantação de duas áreas de concentração, quais sejam Ciências Sociais Aplicadas à Educação e Política e

¹² Para se fazer esta comparação foi usado o teste não paramétrico de Kruskal Wallis.

Em que a Hipótese nula é: O número de defesa em todos os momentos são iguais. A Hipótese alternativa o número de defesa é diferente em algum dos momentos.

Como o valor da estatística de teste chi-squared = 23,7263, resultando em um p-valor = 0,00002849 rejeitamos a Hipótese nula com nível de significância de 5% o que faz concluir que se tem evidências de que o número de defesa em pelo menos um dos três momentos são diferentes

Administração do Ensino Superior, o que possibilitou a ampliação do trabalho do docente e reorganização dos objetos de pesquisa dos mestrandos, retardando assim a conclusão do curso.

O segundo momento apresenta 133 dissertações, um aumento de 565% comparado ao primeiro. Isso ocorre porque houve uma concentração no número de defesas para este período devido à intervenção do Colegiado dessa Pós-Graduação ao determinar prazos mais rigorosos para a defesa das pesquisas, principalmente dos alunos que ingressaram no início da década de 1970, e a regularização de tempo de produção acadêmica discente determinada pelas agências de fomentos. Estas implicações acarretaram na não expansão no número de matrículas entre os anos de 1981 a 1990.

No início do terceiro momento, o Colegiado de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG reestrutura o currículo para credenciamento do Curso de Mestrado e credenciamento do Doutorado.

Frente às reorganizações desse Programa são implementadas, bem como regulamentadas, as linhas de pesquisa, uma vez que extinguem as três áreas de concentração. Também nesse momento, elaboram-se novos critérios em relação à obtenção de créditos e construção de disciplinas para os Cursos de Mestrado e Doutorado.

Nos anos de 1991 a 2000, O Colegiado determina o tempo de duração do Mestrado, no mínimo de um ano e no máximo três, incluindo a defesa da dissertação, podendo ser prorrogado a juízo pelo Colegiado por até seis meses.

A partir de 2001, novos prazos são estipulados em relação ao tempo de produção discente, de acordo com os critérios de avaliação da CAPES, sendo dois anos para o Mestrado, podendo ser prorrogado por mais seis meses.

Considerando os novos quesitos da CAPES para os recredenciamentos dos Cursos e avaliação dos Programas de Pós-Graduação no país, o Colegiado determina internamente uma Comissão de Acompanhamento para reorientar os alunos com dificuldades em relação ao término da pesquisa.

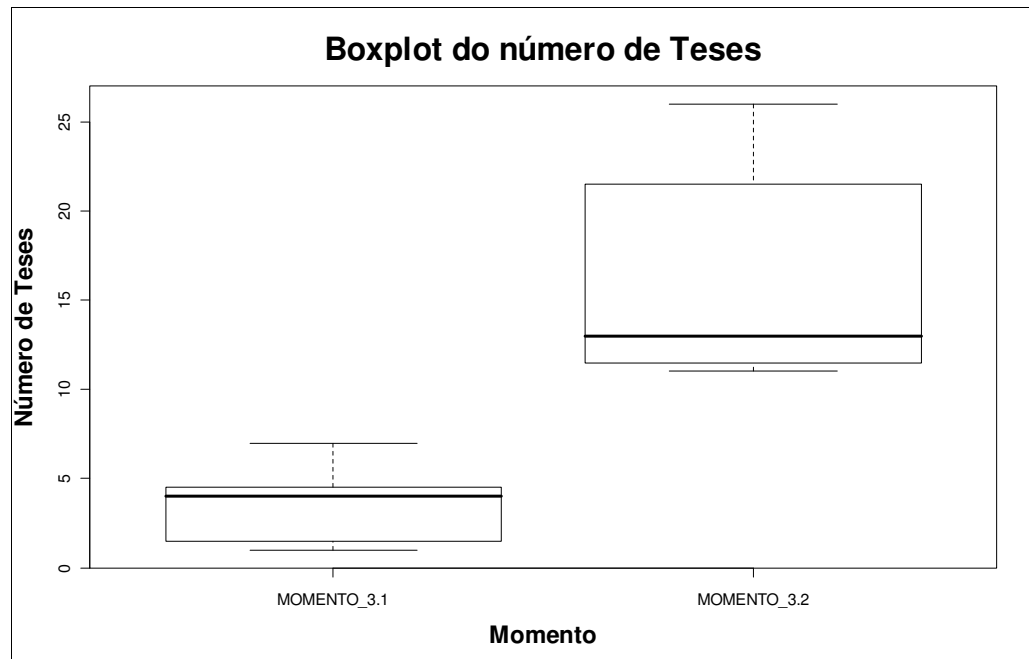
As ações dessa comissão influenciam nos dados de 2003 verifica-se que o número de defesas chega ao patamar de 87 dissertações e, logo depois, tendo uma redução de 47,13% em 2004 e 59,77% em 2005, relacionados a 2003, o que pode ser explicitado pela regularização do tempo de titulação.

Observa-se, de acordo com as Atas do Colegiado, que o Programa tem apresentado mês a mês um número significativo de desligamento, principalmente com as novas determinações que estabelecem a defesa de tese e dissertação no prazo definido regularmente, 30 meses para o Mestrado e 48 para o Doutorado.

Contudo, após o desligamento o aluno tem um prazo máximo de 12 meses para apresentar sua defesa, devendo solicitar, através do seu orientador, o religamento ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG.

Verifica-se, no gráfico 5, o número de defesa de Doutorado, contemplado pelo terceiro momento denominado como Produção Avaliativa entre os anos de 1991 a 2007.

Gráfico 5- Número de teses da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1991 a 2007



Fonte: Atas do Colegiado da Pós-Graduação em Educação- FaE/UFMG- 1991 a 2007

O terceiro momento denominado Produção Avaliativa, incide diretamente na organização do Curso de Doutorado, período em que consiste na reestruturação curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, e conseqüentemente na modificação dos conteúdos, criação de disciplinas, bem como a vinculação com as linhas de pesquisa.

Outra influência presente nesse momento se dá através das demandas internacionais de financiamento, de políticas públicas educacionais que estabelecem os processos de regulação, principalmente nas pesquisas que acabam por configurar nas ações dos professores nessa Pós-Graduação.

Desse modo, o Programa se organiza para atender as demandas das agências de fomento, tendo em vista as avaliações que qualificam essa Pós-Graduação através das produções docentes e discentes.

Nesse sentido, observa-se que, no período de 1991 a 2000, foram defendidas 23 teses, considerando que no início do Curso de Doutorado o número de ingressos de discentes é bem inferior se comparado com o de Mestrado.

Observa-se no segundo momento do gráfico 5, que o número de defesa de teses aumenta significativamente, sendo defendidas 116 teses, o que representa um aumento de 404,35% no segundo momento em relação ao primeiro.

Continua nesta direção a decisão do Colegiado de estabelecer uma comissão para acompanhar os discentes até o final do primeiro ano do curso, principalmente para o Doutorado, momento em que se processa a entrega dos projetos de tese para análise do Programa.

Um fator relevante ocorrido em 2001 consiste na greve de funcionários e docentes das Universidades Federais, no segundo semestre, o que acarretou em poucas defesas, ampliando significativamente o tempo de titulação.

Ainda nesse momento, o Colegiado dessa Pós-Graduação estabelece o tempo de titulação para o Doutorado, determinando que a integralização e defesa seja no mínimo de dois e máximo de quatro anos.

Portanto, verifica-se no Programa que a quantidade de defesas de Doutorado e o número relativamente baixo de orientandos de alguns professores refletem na dinâmica de entrada dos docentes no Curso, uma vez que para os iniciantes torna-se necessário ter pelo menos orientado uma dissertação, de acordo com a Resolução 01/2004, ao regulamentar o ingresso e a permanência de professores. Dessa forma, a estabilidade de

titulação de doutoramento se dará a partir do momento em que todos os professores possam orientar teses.

A partir desse momento serão realizadas as análises das produções bibliográficas, artísticas e técnicas da Pós-Graduação em Educação/UFMG, correspondente ao período de 1997 a 2007.

A análise inicia-se com a leitura dos dados da produção bibliográfica dos docentes como um dos instrumentos do processo de avaliação do sistema nacional de Pós-Graduação da CAPES.

Tabela 13-Número de professores e de produção de livro no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007

Ano	Professores	Livro					Total
		Texto integral	Capítulo de livro	Coletânea	Verbetes	Outros	
1997	29	4	20	0	0	11	35
1998	33	13	31	1	0	4	49
1999	32	15	29	0	0	2	46
2000	39	16	44	8	121	9	198
2001	39	4	25	2	1	2	34
2002	42	9	57	0	0	2	68
2003	40	4	45	4	1	2	56
2004	55	9	57	0	0	2	68
2005	60	19	80	0	0	0	99
2006	63	15	82	4	0	4	105
2007	65	11	90	1	9	9	120
Total		119	560	20	132	47	878

Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

A tabela 13 possibilita visualizar os dados referentes à produção de livros no Programa, durante os últimos onze anos, e mostra a variação na distribuição dos elementos que a constitui. Apresenta também um aumento significativo no número de docentes nesse Programa de Pós-Graduação.

De 1997 a 2007 foram produzidos 119 textos integrais. O ano de 2005 teve a maior publicação, chegando a produzir 19 textos, representando, assim, 15,97% do total produzido neste período.

No ano 2000 houve uma produção de 16 textos integrais, correspondendo a 13,45% do total. Já 1997, 2001, 2002, 2003 e 2004 foram os anos com a menor publicação de textos integrais.

Verifica-se que em 2007 tem-se o maior percentual de capítulo de livro, chegando a 16,07% do período analisado. Nos anos de 1997 e 2001, apresentam os menores valores com 3,57% e 4,46 respectivamente. Contudo, observa-se uma expansão ano a ano.

Ao longo desse período, produziu-se 20 coletâneas. Nos anos de 2000, 2003 e 2006 totalizaram 16 Coletâneas, o que corresponde a 80% do total.

Os verbetes ganham destaque somente em 2000, quando representam 91,67% do total produzidos neste período. Nos anos de 1997, 1998, 1999, 2002, 2004, 2005 e 2006 não houve produção de verbetes, ou seja, não contribuem para a produção de livros.

A tabela 14 apresenta os elementos que constituem a produção de livro e a frequência no período de 1997 a 2007.

Tabela 14-Número de componentes da produção de livro e a frequência- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007

Livro	Quantidade	Frequência
Texto Integral	119	0,1355
Capítulo de Livro	560	0,6378
Coletânea	20	0,0228
Verbete	132	0,1503
Outros	47	0,0535
Total	878	1,0000

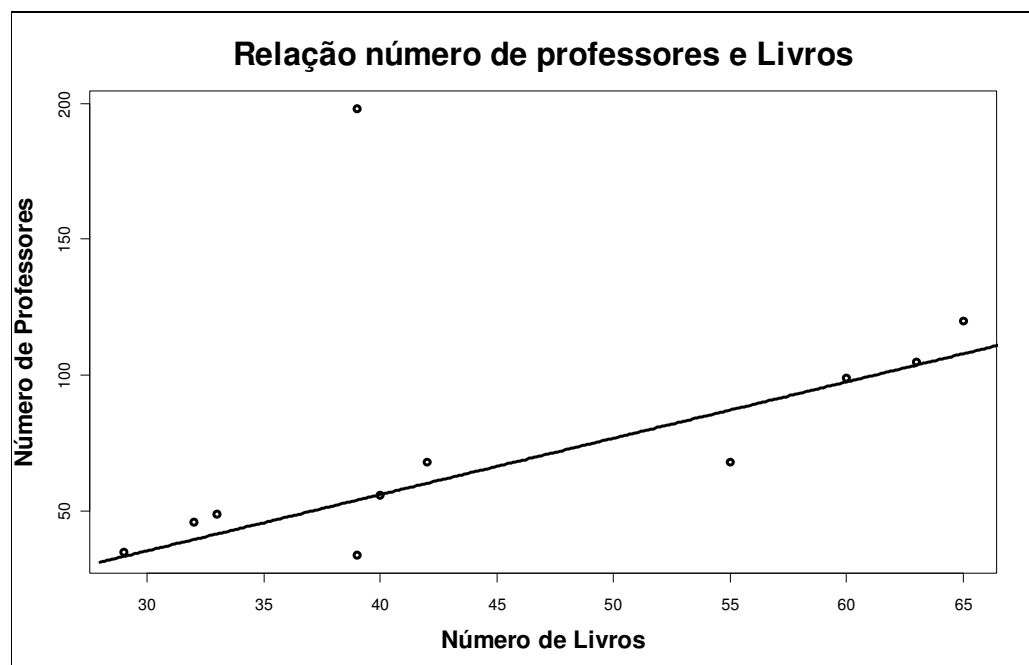
Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

Nota-se, na tabela 14, que a produção de livros nos anos de 1997 a 2007 totalizou 878, que se constituem em textos integrais (13,55%), capítulos de livros (63,78%), coletâneas (2,28%), verbetes (15,03%) e outros tipos (5,35%).

Nesse sentido, o que mais ampliou os dados de livros foram os capítulos, totalizando mais de 60% desse tipo de produção.

Com os dados do número de professores e o número de livros, torna-se possível estabelecer uma reta de regressão¹³ e verificar se a variação na produção de livros pode ser explicada pelo número de professores.

Gráfico 6- Número de produção de livro e número de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007



Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

¹³ Logo a reta ajustada foi $Y_i = -26,7 + 2,07(\text{número de professores}) + \text{erro}$, em que 75,69% do número de capítulos de livros podem ser explicados pelo número de professores. Sendo que o erro tem distribuição $N(0; 134,79)$.

Dessa forma, observa-se, no gráfico 6, que existem evidências de que o aumento no número do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação influencia na expansão da produção de livros, ao longo dos anos de 1997 a 2007.

A análise realizada, nesse momento, compreende as produções docentes relacionadas em artigos em periódicos.

A publicação de artigos em periódicos tem sido a segunda forma mais utilizada para se realizar a comunicação científica, de acordo com os dados do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

A produção de artigos em periódicos utiliza-se de um mecanismo em que os processos do conhecimento possam ser veiculados parceladamente, estabelecendo assim o desenvolvimento do método científico.

Se, por um lado, esse crescimento pode contribuir para o desenvolvimento da ciência, por outro lado, faz-se necessário que os periódicos avaliados apresentem delineamento de uma proposta para identificar a qualidade de suas publicações, como propõem os critérios do Qualis CAPES.

Os artigos em periódicos ganham cada vez mais a dimensão da produção nacional e internacional, pesquisadores do exterior publicam em parceria com os docentes desse Programa de Pós-Graduação, em revistas brasileiras.

Nesse sentido, os dados analisados sobre a produção dos docentes em artigos e periódicos consistiu em coletar, de forma geral, aqueles avaliados pela CAPES, classificados quanto ao âmbito de circulação (local, nacional e internacional) e quanto à qualidade (podendo ser atribuídos os conceitos A, B ou C), como apresentado na tabela 15.

Tabela 15-Número de artigos em periódicos e a frequência- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007

Ano	Artigos em periódicos	Frequência
1997	45	0,0808
1998	52	0,0934
1999	42	0,0754
2000	81	0,1454
2001	36	0,0646
2002	40	0,0718
2003	29	0,0521
2004	44	0,0790
2005	58	0,1041
2006	68	0,1221
2007	62	0,1113
Total	557	1,0000

Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

De acordo com os dados, existe uma variação na produção dos docentes dessa Pós-Graduação, em relação à publicação de artigos em periódicos, conforme apresenta a tabela 15.

Analisando os dados dos artigos em periódicos, no período de 1997 a 2007, observa-se que os anos de 2001 e 2003 têm o menor percentual do total das 557 publicações. Já em 2000 e 2006, com respectivamente 14,54% e 12,21%, apresentam a expansão dessa modalidade.

A outra análise refere-se aos números dos anais que se apresentam nas produções bibliográficas, no período de 1997 a 2007, subdivididos em duas dimensões: resumo e trabalho completo, conforme os dados da tabela 16.

Tabela 16-Número de anais - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007

Ano	Anais	
	Resumo	Trabalhos Completos
1997	19	18
1998	62	62
1999	63	34
2000	91	49
2001	51	78
2002	74	98
2003	62	85
2004	45	125
2005	59	129
2006	106	206
2007	82	209
Total	714	1093

Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

A análise dos dados realizada nessa década permite visualizar que foram produzidos 714 resumos, com destaque de produção para os anos de 2000, 2006 e 2007, com valores percentuais de 12,75%, 14,85% e 11,48% respectivamente.

Já em relação a trabalhos completos, observa-se que, no período de 1997 a 2007, chega-se ao patamar de 1093, sendo que a maior produção encontra-se no ano de 2007, com 209 representando 19,12% do total da década.

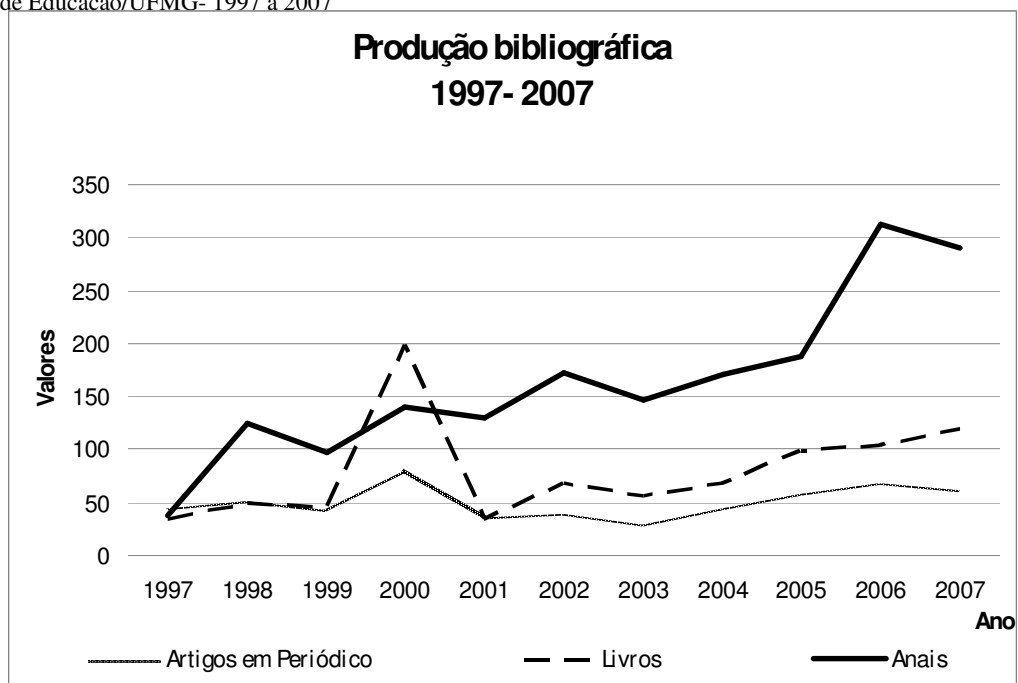
Percebe-se assim que os trabalhos completos estão ampliando gradativamente durante o período analisado, destacando-se em relação aos resumos nas produções dos anais.

O gráfico 7 apresenta um resumo das produções de artigos, livros e anais, a partir dos anos de 1997 a 2007.

De acordo com os quesitos da CAPES, a produção do docente se expressa, sobretudo, no que se refere às publicações de artigos em periódicos de ampla circulação, na área afim e em livros destacando capítulos de editora de circulação nacional.

A publicação de anais, especificamente os trabalhos completos, também são valorizados, desde que tenha sido discutida em fóruns qualificados.

Gráfico 7- Número de produção bibliográfica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007



Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

Alinhando essas produções bibliográficas, observa-se que elas valorizam o percurso a partir dos quesitos da CAPES que, por conseguinte, postula os critérios e a

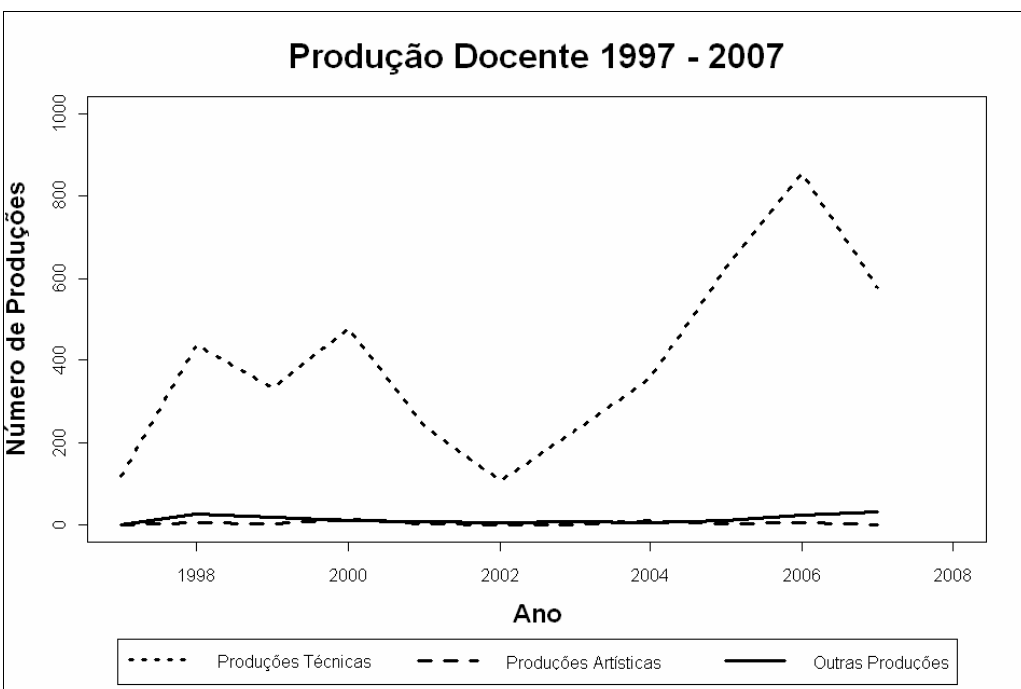
titularidade da avaliação, tendo em vista a produção docente com a proposta de garantir a qualidade e a eficácia quantitativa e qualitativa no campo da educação.

Nesse sentido, possibilita estabelecer algumas condições necessárias ao desenvolvimento de ações, visando à produção do conhecimento na diversidade das organizações das políticas públicas educacionais, que cada vez mais estabelece a internacionalização do trabalho científico, desde que permita novas formas de pensar e viver a experiência humana.

Já em relação a outras produções, a CAPES determina uma ação equilibrada entre os docentes do Programa, na tentativa de garantir uma quantidade de trabalhos individuais e coletivos que preservem os aspectos qualitativos, consolidados acerca dos objetos de investigação destacando, sobretudo, a relevância da produção técnica.

O gráfico 8 apresenta as comparações entre as produções técnicas, artísticas e outras produções dos docentes desse Programa de Pós-Graduação, entre o período de 1997 a 2007.

Gráfico 8- Número de produção docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007



Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

Como visto, a produção técnica em alguns momentos apresenta quedas e em outros expansão, contudo, mostra uma variação que se expande com maior precisão, se comparada à produção artística e outras produções que permanecem abaixo da margem mínima da produção técnica.

As produções técnicas, de acordo com os quesitos da CAPES, são constituídas de atividades de apresentação de trabalho, desenvolvimento de material didático e instrucional, desenvolvimento de aplicativo, editoria, organização de evento, programa de rádio e TV e relatórios de pesquisa, que representam um total de 4357, no período de 1997 a 2007.

Verifica-se, assim, no ano de 2006, um total de 855 produções, e em 2005, 624. Já os anos com menores números de produções foram 1997 e 2002 com, respectivamente, 177 e 108.

A produção artística tem uma dimensão ilustrativa nos quesitos da CAPES, o que interfere nos dados coletados chegando a nenhuma produção em determinados anos. Contudo, em 2000 alcançou 14 atividades, seguido de 2004 com a quantidade 10. Associada a esta discussão encontram-se as outras produções, definidas pela CAPES como sendo os trabalhos de entrevista, boletim, resenha e folheto.

A outra análise apresenta a variação dos dados de tradução e jornal, nos anos de 1997 a 2007.

Tabela 17-Número de Tradução e Jornal - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG- 1997 a 2007

Ano	Tradução	Jornal
1997	0	5
1998	4	14
1999	0	21
2000	2	18
2001	0	10
2002	2	32
2003	1	9
2004	2	32
2005	1	28
2006	1	41
2007	3	17
Total	16	227

Fonte: Memória da Pós-Graduação- Sistema de Avaliação- Relações nominais- CAPES 1997 a 2007.

De acordo com a tabela 17, o ano que teve maior quantidade de traduções foi 1998, tendo 4, representando 25% do total no período analisado. Já em relação às publicações em jornais existem 227, sendo que os anos de 2002 e 2004 representam 28,19%.

Após a análise estatística dos dados de produção dos docentes do Programa de Pós-Graduação, torna-se possível fazer algumas inferências em relação ao aumento no número de publicações científicas na área do conhecimento em educação. Verifica-se que, no período de 1997 a 2007, de acordo com o discurso da memória dos docentes, existe uma ação dos pesquisadores com o objetivo de elaborar um balanço crítico das publicações científicas, bem como avaliar a qualidade dos trabalhos que são produzidos no país.

Como visto anteriormente a divulgação do trabalho científico não é nova na história da ciência moderna. Observa-se que a promoção da pesquisa estabelece a ampliação da produção do conhecimento. Evitando as ilhas de excelência, o que se

pretende é a difusão de pesquisas, prestigiadas pela CAPES, pelos avaliadores dos grupos científicos e pelos editores.

A expansão das produções de artigos em periódicos, livros e anais evidenciam a diversidade das temáticas educacionais que se amplia. A partir da década 1990, outro fator presente no aumento das publicações é a autoria múltipla, definida como texto científico assinado por mais de um autor, sem especificar a intensidade de participação de cada um, tanto para os textos com colaborações nacionais quanto internacionais.

Observa-se que as pesquisas com publicações internacionais ampliam-se, em grande parte, com autoria múltipla, propiciando o reconhecimento dos trabalhos dos docentes dessa Pós-Graduação no cenário brasileiro. Isto ocorre devido ao aumento significativo do número de estudantes desse Programa que fazem o chamado Doutorado-sanduíche, bem como os Pós-doutoramentos dos professores, o que favorece um diálogo entre as universidades, e conseqüentemente a produção de pesquisas com a sua divulgação.

O outro fator explicativo dessa ampliação apresenta-se com a interferência da avaliação da CAPES sobre as publicações desse Programa de Pós-Graduação, exigindo a internacionalização das pesquisas e a visibilidade em parcerias com outras instituições, associadas à qualidade, produção e impacto na área da educação.

Como se verifica, a produção bibliográfica dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG tem passado por significativas transformações nos últimos anos, resultado do crescimento da comunidade científica e da qualificação acentuada dos pesquisadores.

No período de 1997 a 2007, consolida-se o momento denominado Produção Avaliativa que se caracteriza por uma quantidade substancial de publicações, o que

reflete em uma preocupação com a sistematização e a difusão do conhecimento produzido na área da educação.

A sistematização dos critérios de avaliação da CAPES estabelece, como visto, os principais meios de divulgação das produções desses docentes, propiciando cada vez mais o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da ciência.

Contudo, de acordo com os discursos dos docentes desse Programa, não há consenso a respeito de qual seja a forma mais visível e quais parâmetros para garantir a qualidade para veicular as pesquisas realizadas, considerando, assim, as exigências da representatividade; a diversidade do conselho científico e editorial; impressão das datas de tramitação e periodicidade; a diversidade geográfica da autoria; a regularidade e a homogeneização dos títulos e autores.

Assim, o mesmo aspecto é percebido de duas formas antagônicas: se por um lado se ressalta de forma positiva o ganho decorrente do maior controle da formalização, por outro, critica-se a excessiva concentração na avaliação dos aspectos formais, em detrimento da análise do conteúdo publicado.

Mesmo com a falta de consenso, entre os docentes, constatam-se alguns pontos em comum nas diversas organizações para divulgar os próprios trabalhos. As estratégias mais empregadas consistem em apresentar as pesquisas com autoria múltipla e variar as publicações entre os diversos periódicos, entre as várias editoras e entre os eventos, objetivando assim ampliar a extensão das atividades desenvolvidas.

Em linhas gerais, a avaliação da CAPES compreende uma qualificação da produção científica dos docentes e, hoje, também dos discentes, não se restringindo apenas à produção de dissertações e teses, como nos momentos anteriores. Essas são

ações que subsidiam o credenciamento desse Programa de Pós-Graduação e a possível expansão de bolsas de pesquisas.

Portanto, a produção do conhecimento dos docentes do Programa de Pós-Graduação vem ampliando significativamente, como apresentado nos dados que evidenciam o aumento de número de Dissertações, Teses, livros, artigos e atividades técnicas.

Se, por um lado, esse crescimento contribui para o desenvolvimento da ciência da educação, por outro lado, faz-se necessária como ação comunicativa dos docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, capaz de estabelecer a reflexividade e as construções dialógicas que se colocam em constantes estratégias de lutas políticas, da afirmação de identidade, da criação, recriação e da sensibilidade de ser sujeito ativo nos processos da produção do conhecimento.

À GUIA DE CONCLUSÕES

O presente trabalho ampliou a concepção de memória estudada por Lima (1995), ao compreender a memória como elemento investigativo, capaz de centralizar a reflexão sobre as práticas do cotidiano, das experiências de vida com as várias modalidades de produção do conhecimento, relacionando, assim, a memória dos docentes com a produção do conhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa possibilitou compreender, especificamente, que a memória do docente da Pós-Graduação em Educação/UFMG e os processos de produção do conhecimento vinculam-se ao contexto das políticas públicas desenvolvimentista e as de reestruturação do capitalismo, chegando a globalização mundial que determinaram e determinam as questões de relevância para as pesquisas no campo da educação, configurando as teorias, explicações e práticas sociais do sistema educacional brasileiro.

Os estudos realizados possibilitaram concluir que este referido Programa produz e efetiva a construção da ciência da educação no país, explicando teorias, metodologias e relações das políticas públicas com os setores de natureza social, econômica e histórica, que perpassam os processos educativos no contexto de complexidade.

Convém salientar que o I PNPG (1975-1979) implementa a Pós-Graduação no país, consolidando-a como atividade regular no âmbito das universidades, garantindo-lhe financiamento estável, com o objetivo de elevar os padrões de formação de recursos humanos e promover o desenvolvimento científico e tecnológico, de forma a conquistar o possível equilíbrio entre as áreas das regiões brasileiras.

Seguem-se novas definições para a Pós-Graduação brasileira com o II PNPG (1982-1985) que reafirma o projeto político de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Para tanto, destaca a importância estratégica que determinadas especialidades têm em função do atual estágio de crescimento do país.

O III PNPG (1986-1989) propõe a consolidação e melhoramento do desempenho da Pós-Graduação e, para isto, institucionaliza a pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento, destacando o sistema de Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento do setor produtivo.

Nos meados dos anos 2000, o V PNPG restabelece e reintegra a Pós-Graduação no interior do sistema universitário, definindo as atividades de pesquisa com o propósito de aumentar o nível de formação do corpo docente do ensino superior. Para tanto estabelece um sistema de bolsas de pós-doutorado no país e no exterior, com apoio financeiro aos programas de Pós-Graduação, ao mesmo tempo em que implanta um sistema nacional de avaliação dos Programas realizados pela CAPES.

Como política pública educacional, propõe a integração do ensino e pesquisa, estabelece a reorganização dos Programas, determinando um número limitado de disciplinas que devem estar articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos, e apoia a articulação da comunidade acadêmica nacional, com a aprovação de convênios em relevantes centros de produção científica internacional, tornando-se, assim, elemento central de expressão das políticas públicas educacionais do país.

A pesquisa agrupa memórias de docentes como partilha de lembranças que dialogam entre si e efetivam interpretações do passado, do presente e projeções para o futuro, sobre o trabalho docente na Pós-Graduação, situando a construção social do

conhecimento no cotidiano, do curso e na complexidade da realidade articulada com a criação científica.

Para compreender o processo de construção do conhecimento dos docentes desenvolvido na Pós-Graduação, tomou-se como princípio teórico o pensamento filosófico de Habermas sobre interesse, a reflexividade e ação comunicativa no trabalho intelectual.

[COS1] Comentário: E interpretar

A ação comunicativa, o interesse e a reflexividade estabelecem interações múltiplas com o interesse pelo conhecimento como guia da construção do homem cognoscitivo na sociedade, assumindo o sentido do movimento histórico e político como forma de legitimação dos processos e práticas científicas.

Desse modo, de acordo com Habermas (1987), o conhecimento interage com o interesse técnico, que envolve a investigação empírico-analítica, ou seja, orienta as explicações dos fatos com novas informações, propiciando o conhecimento técnico sobre o mundo.

A outra relação com o conhecimento associa-se ao interesse prático, cuja ação evidencia a ciência histórico-hermenêutica, que se apoia na compreensão do sentido das tradições comuns da vida em sociedade.

Existe também o interesse fundamentado em direção à emancipação, que se estabelece pela ciência crítica com as análises sobre a construção da identidade e das ações da vida em sociedade.

Associando as categorias habermasianas dos interesses técnicos, práticos e emancipatórios, pode-se afirmar que os docentes dessa Pós-Graduação estabelecem uma relação dialética com o processo da produção do conhecimento, ou seja, propiciam o entendimento entre socialização e saberes que se traduz no cotidiano das organizações

[COS2] Comentário: excluir

[COS3] Comentário: referente aos

[COS4] Comentário: sinaliza m

[COS5] Comentário: constrõe m

sociais, no mundo do sistema e no mundo da vida em relações que permitem o desenvolvimento da capacidade de criar, de refletir, agir e comunicar os processos de produção do conhecimento.

Verificaram-se que os professores baseiam-se na reflexão como forma de vivenciar e compreender a esfera do mundo da vida e do sistema, utilizando-se do trabalho intelectual como atividade de produção do conhecimento e da ação comunicativa para compartilhar da mesma linguagem, em uma estrutura dinâmica suscetível de inovações que possibilita a transformação da experiência humana na ação individual e coletiva.

Ainda vinculada à ação comunicativa encontra-se na memória dos docentes as estruturações dos processos metodológicos, das práticas sociais associadas a fatores políticos, econômicos e pedagógicos, que possibilitaram organizar a produção do conhecimento da Pós-Graduação em Educação/UFMG em três momentos.

Essa proposta se faz necessária para efetivar a memória como dimensão territorial e entender como se constroem os espaços de produção do conhecimento, dadas as condições políticas de organização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

a) Produção Nacional - observa-se que a produção do conhecimento nesse momento se faz para a criação de políticas públicas nacionais e a reestrutura macroeducacional brasileira. Nesse sentido, as pesquisas compreendem as análises dos problemas da educação, essencialmente voltadas para os estudos quantitativos e teóricos.

Observa-se, assim, que o Curso de Mestrado em Educação/UFMG tenta sistematizar as experiências pedagógicas, com a finalidade de explicar a realidade

educacional. Caracteriza-se por produção aquela baseada no espelhamento da estratificação social, com dados demográficos e indicadores socioeconômicos para interpretar a educação brasileira, baseando-se em uma perspectiva macrossocial, estabelecendo novas organizações político-metodológicas.

O corpo discente, nesse período, se constitui de professores universitários, ligados à própria UFMG e a outras universidades brasileiras, como também técnicos das secretarias governamentais, por isso a produção do conhecimento torna-se instrumento de políticas públicas com estrutura macroeducacional.

Dessa forma, as pesquisas educacionais têm como objeto de estudo as estruturas sociais, com o propósito de identificar fatores que contribuam para a redução das desigualdades, com estudo das variáveis intervenientes das organizações de poder, de produção e reprodução social.

b) Produção Autorreferente - o trabalho intelectual desenha-se a partir da realidade brasileira, ou seja, neste período, a organização da sociedade fundamenta-se principalmente nas lutas pelos direitos, surgimento da sociedade civil, após o período de ditadura militar no país.

Verifica-se que a produção do conhecimento na Pós-Graduação se dá a partir das análises críticas da realidade dos processos educativos, nas lutas pelos direitos sociais e na reforma do trabalho nas práticas desenvolvidas no chão da fábrica.

Desse modo, o Curso de Mestrado em Educação reformula seus eixos de atuação na sociedade, em razão de problemas educacionais brasileiros, demandados pelas necessidades das inovações desenvolvidas pelo novo perfil de alunos dessa Pós-Graduação.

Assim, esse Curso de Mestrado enfrenta as especificidades educativas de cada aluno, procurando analisar e reconstruir novas interações com os processos sociais, econômicos e políticos, o que exige a reconstrução metodológica e epistemológica da produção teórica da Pós-Graduação em Educação/UFMG.

A produção do conhecimento se faz, assim, a partir de discussões e reflexões do trabalho pedagógico, desenvolvendo temáticas específicas de cunho marxista; da construção de práticas coletivas, cooperativas, dialogais e interdisciplinares; com interpretações, análises e explicações para os conceitos e problemas enfrentados na investigação de elementos educacionais, fundamentado nas práticas sociais.

c) Produção Avaliativa- produção que se destaca pelo estudo das diversidades educacionais com os desafios que redirecionam os saberes e os fazeres das políticas públicas.

Com a ampliação da Pós-Graduação, incluindo o Curso de Doutorado, em 1991, houve a necessidade de reestruturar o currículo, conseqüentemente novas discussões se fazem presentes sobre as questões educacionais relativas à escola, à prática docente e à formação dos professores fundamentada na dimensão das políticas públicas.

Desse modo, o Programa reestrutura a produção do conhecimento com rigor metodológico, orientado para a investigação da prática escolar como uma ação social, cultural e política, bem como a ampliação dos outros espaços educativos, com a produção de inovações sobre os diferentes ambientes de aprendizagem, utilizando-se para tanto do enfoque em estudos qualitativos.

Assim, os objetivos da Pós-Graduação consistem em promover a formação de mestres e doutores, consoante com os princípios de inclusão social e de construção de uma escola pública democrática, fundamentados em investigações das ações coletivas e

educativas; das trajetórias pessoais; do trabalho e das novas tecnologias; memória de práticas e de projetos educacionais.

Pode-se verificar que a produção do conhecimento tem como eixo os critérios da CAPES, a reorganização dos docentes em linhas de pesquisa que devem relacionar sua produção e as atividades desenvolvidas concentradas na respectiva área de conhecimento. As produções bibliográficas são avaliadas quanto à qualidade das áreas do Programa, com participação dos docentes e discentes com publicação nacional e internacional e avaliação segundo os critérios do Qualis.

A reestruturação da produção do conhecimento continua sendo reorientada pelas agências de fomentos, na busca do padrão de qualidade, voltadas para a redução do tempo médio de titulação, internacionalização da produção, definição de acordo e convênios internacionais.

Portanto, esse momento é caracterizado pela diversidade educacional, através das políticas públicas de avaliações que incidem diretamente sobre o credenciamento do professor para a oferta de vagas e orientação, sendo que o conceito desse Programa o que acaba por determinar a produção do conhecimento.

Continuando o processo da ação comunicativa sobre o trabalho intelectual, foi possível estabelecer, a partir das memórias dos docentes, as categorias que utilizam na produção do conhecimento, quais sejam: interesse, a própria ação comunicativa, as políticas públicas, as orientações de trabalhos científicos, os tempos de produção e dimensão hermenêutica, e a especificidade do trabalho com a pesquisa do orientador.

As categorias apresentadas constituem-se em uma lógica que transforma a produção do conhecimento em certa regularidade de práticas desenvolvidas na Pós-Graduação e que respondem às situações do cotidiano institucional, de modo a

potencializar a criação de uma rede de multiplicidade de efeitos, de sentidos, na busca da ação comunicativa (HABERMAS, 1988).

Dessa forma, tornou-se possível fazer a inter-relação entre as categorias elencadas pelos discursos da memória dos docentes, uma vez que incide em pontos comuns, isto é, desde a década de 1970 aos anos de 2007, os professores utilizam-se de estratégias para garantir a produção do conhecimento, e, ao mesmo tempo, garantir a avaliação do conceito final do Programa.

Observa-se que em alguns momentos algumas categorias ganham mais ênfase, sendo assim, o conhecimento não emana exclusivamente do objeto direto da realidade, nem da abstração do pensamento do sujeito, mas da relação entre estes elementos fundamentados nas tensões que pressionam o trabalho intelectual.

A análise do discurso das memórias dos docentes apresenta a abertura de horizonte de ações, de experiências, de lembranças que se consolidam nos processos de produção do conhecimento categorizados nos eixos teóricos e empíricos.

Pode-se afirmar que as categorias analisadas no início dos anos 70 e década de 1980 têm a dimensão voltada para o ensino, e o objetivo consiste em propiciar o desenvolvimento de atividades centradas na dimensão didática do como planejar os conteúdos, determinar os objetivos e organizar os espaços da sala de aula com o objetivo de apresentar soluções pedagógicas.

Entretanto, nos anos 90 e 2000, conforme os discursos das memórias dos docentes, as categorias apresentadas ganham a dimensão da pesquisa e nesse espaço a produção do conhecimento se destaca ao evidenciar as diversidades e compreender os pormenores que constituem a dinâmica educacional.

Assim, o discurso das memórias dos docentes evidencia as categorias que propiciam a produção do conhecimento sobre a educação brasileira, contemplando um diálogo teórico de novos saberes e a dinâmica cotidiana dos sujeitos envolvidos nos espaços escolares, nas igrejas, nos bairros, nas famílias, nos movimentos musicais e outras instituições presentes nas práticas diárias educacionais.

Conclui-se também que a memória da produção do conhecimento fundamenta-se em uma dimensão quantitativa, ou seja, os dados numéricos propiciam a ação da comunicação e expressam um contínuo crescimento, que qualifica o trabalho docente no referido Programa.

Com os dados da produção do Programa foi possível analisar estatisticamente sua organização, em relação ao número de matrículas; Dissertações e Teses, nos anos de 1972 a 2007, e a produção bibliográfica, artística e técnica dos docentes, no período de 1997 a 2007.

Os aspectos referentes ao número de matrículas, tanto do Mestrado, em 1972, quanto do Doutorado, iniciado em 1991, mostram irregularidade. O ingresso de alunos durante os três momentos de produção do conhecimento do Programa, ora apresenta aumento, ora apresenta queda. Somente a partir dos anos 2000 inicia-se uma expansão no número de vagas, representada tanto pelo maior número de professores no Programa, quanto pelas novas iniciativas referentes a convênios MINTER, DINTER e novos projetos governamentais.

As defesas de Dissertação nos anos iniciais da criação do Mestrado eram baixas, devido ao reduzido número de conclusões do curso, o que implicou retenção do fluxo de saída, também nos anos de 1981 a 1990. Independentemente do primeiro momento dos anos de 1972 a 1980, existe uma irregularidade no número de defesas entre os anos de

1991 a 2000, resultando assim em maior tempo de titulação dos mestrados. O número de defesas de Teses é mais regular, considerando o baixo número de ingressos no Doutorado, no período de sua implantação.

Outro dado analisado sobre a produção do conhecimento dos docentes nessa Pós-Graduação consiste no aumento no número de docentes e nas produções de livros, em especial capítulos de livros.

A produção de artigos em periódicos classificados quanto ao âmbito de circulação (local, nacional e internacional) e quanto à qualidade (podendo ser atribuídos os conceitos A, B ou C) e conforme os critérios da CAPES, ao longo dos anos de 1997 a 2007, chegaram ao patamar de 557 o total produzido.

Amplia-se também a produção referente aos anais em eventos científicos na categoria de trabalhos completos aumentam gradativamente, destacando-se, ainda, os resumos. Nos anos de 1997 a 2007 avaliaram-se aqueles que foram discutidos em fóruns qualificados. Em relação às demais produções observou-se uma ação equilibrada entre nesse período, destacando, sobretudo, a produção técnica.

Conclui-se que os dados da produção bibliográfica dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, no período de 1997 a 2007, têm apresentado um crescimento significativo, consolidando assim o terceiro momento denominado como Produção Avaliativa, justificado principalmente a partir dos critérios de avaliação da CAPES, que estabelece os quesitos necessários para uma representativa produção do conhecimento.

De acordo com o discurso dos docentes, percebem-se as divergências para definir os critérios de qualidade dos veículos de produção dos docentes, entre os quais se destacam: representatividade; a diversidade do conselho científico e editorial; impressão

das datas de tramitação e periodicidade; a diversidade geográfica da autoria; a regularidade e a homogeneização dos títulos e autores.

Verifica-se que o enfrentamento da atual organização capitalista vem traçando novos critérios de produção de ciência e tecnologia, nos Cursos de Pós-Graduação em Educação, ou seja, **consta-se através** das análises feitas neste estudo de caso, que a produção acadêmica dos professores e alunos, acontece de forma acelerada, intensiva em tempo e quantidade, gerando tensões entre resultados imediatos e pesquisas refinadas, bem como a dificuldade de integrar o eixo teórico do trabalho nas explicações dos resultados encontrados **destacando-se** muitas vezes em análises empíricas, do que a teoria recriando as leituras dos dados.

[COS6] Comentário: revela-se por meio

[COS7] Comentário: privilegiando-se

Contudo, a produção dos docentes, conforme a avaliação da CAPES, compreende uma qualificação científica não se restringindo apenas à produção de dissertações e **teses**, como nos momentos iniciais da Pós-Graduação, mas com publicações com ênfase em veículos de divulgação nacional e internacional.

[COS8] Comentário: e pouca produção docente

Esta pesquisa mostrou que a memória do docente associada à produção do conhecimento implica uma relação entre o local e o global, considerando as demandas educacionais dos novos imperativos do capitalismo, que determinam novas metodologias para cientificização do trabalho docente.

A investigação destaca que a memória do docente da Pós-Graduação torna-se atividade produtiva e apresenta como produto o conhecimento fundamentado em eixos norteadores da ação comunicativa, o que possibilita compartilhar uma linguagem dinâmica e suscetível de inovações para reviver as incompletudes da tessitura do saber.

Para Habermas (1987), esse contexto esmera o trabalho e o conhecimento que se articulam na sociedade, com suas contradições entre o mundo da vida e o mundo do sistema presente na construção do conhecimento.

Essa Pós-Graduação em Educação constitui-se de uma complexidade representada por sucessivas relações entre os sujeitos e as formas de produção do conhecimento, caracterizada pelo sistema de educação superior do país, em face da expansão do setor privado, restrição gradativa do setor público e desigual distribuição regional, em se tratando especificamente de produção acadêmica.

Como observado, nas memórias da Pós-Graduação em Educação/UFMG, as políticas educacionais se alocam nas instituições federais de ensino superior para o fomento de pesquisas científicas e tecnológicas mediante convênios, contratos, programas, projetos de cooperação, por órgãos e entidades públicas de qualquer nível de governo, bem como por organizações internacionais.

Essas ações evidenciam a competição no campo científico-acadêmico, em uma disputa acirrada entre docentes pelos recursos destinados à ciência e tecnologia, como também pela exigência do produtivismo engendrado pelas agências de fomento.

Discutir memória e produção do conhecimento na área da educação implica esmerar-se para além dos dispositivos mercadológicos implementados pela própria universidade, significa inventar e insistir na luta pela construção de referenciais mais favoráveis ao exercício do pensamento, na busca de ampliação possível da garantia de qualidade e, por sua vez, na autonomia da criação do fazer.

Conclui-se que a ênfase desta pesquisa consiste em associar a memória do docente à produção do conhecimento com o objetivo de pensar no desenvolvimento da invenção, da descoberta, da construção teórica, da divulgação de novos saberes, bem

como possíveis soluções para problemas da realidade, compreendendo todas as contradições que incidem sobre o conhecimento.

Dessa forma, a ação da comunicação da memória dos docentes e da produção do conhecimento deve-se compreender a partir do exercício, capaz de divulgar porque produz e não divulgar para produzir e partilhar dos processos que correspondem à reestruturação, que conforme Habermas (1989) implica em:

forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1989, p.145).

Nessa dimensão da ação comunicativa, o desenvolvimento do conhecimento científico propicia o crescimento e o aperfeiçoamento da produção resultante de um processo de formação, que se dá em uma complexa rede de interações, potencialmente dialógica de uma racionalidade que não reage simplesmente aos estímulos do meio, mas atribui um sentido às suas ações de percepções, de desejos, intenções, expectativas e pensamentos.

O desenvolvimento deste estudo traz um conjunto de questões que sustentam novas pesquisas de relevância no campo da Pós-Graduação em Educação. Um dos primeiros trabalhos a serem enfrentados para ampliar as conclusões alcançadas nesta tese é empreender pesquisas semelhantes, de análise comparativa entre os Programas de

outras universidades brasileiras e internacionais. Tais análises possivelmente firmarão inovações, conhecimentos, práticas alternativas e diferenciadas para trabalhar educação como política pública democrática e cidadã.

Outras questões se acrescentam ao âmbito deste estudo, tais como: Quais são os eixos norteadores das teses e dissertações que têm por objeto o estudo da ciência da educação? Que estratégias de ordem teórica e prática a globalização econômica tem implementado nas práticas de orientação e produção bibliográfica das linhas de pesquisa deste Programa? Como as novas tecnologias de informação e comunicação têm sido introduzidas na produção do conhecimento científico nacional e internacional?

Finalmente, esta pesquisa conclui que memória é conhecimento de uma construção histórica, coletiva, vivida e vivenciada na universidade, por diferentes atores sociais que pesquisam, interferem nos diferentes espaços de conhecimento e de ação comunicativa para compreender situações passadas, análogas há outros tempos e espaços, que convergem para uma variedade de significados, possibilidades, interpretações e aplicações criativas, criadoras, tendo em vista a complexidade do mundo da vida e do sistema que fazem mediações sociais com as lembranças e a produção do conhecimento científico dos docentes no contexto da Pós-Graduação em Educação/UFMG. Assim, ler este trabalho e refletir sobre ele traz novos sonhos, esperanças de uma produção científica comprometida com as questões cruciais da educação na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALBUQUERQUE, Eduardo da Motta e. Invenções, mutações: o progresso científico-tecnológico em Habermas, Offe e Arrow. Belo Horizonte: UNA, 1996. 205p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARROYO, Miguel. González. A reforma na prática (a experiência pedagógica do mestrado da FaE-UFMG). Educação e Sociedade, 1982, nº 11, p.106-132.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARROS, Edgard Luiz. Os governos militares. São Paulo: Contexto, 1994

BARROSO, João. (org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa. Imprensa de Coimbra, 2006.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade, Out, 2005, vº. 26, nº 92, p. 25-51.

BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

BERGSON, Henri. Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BLANQUER, Jean-Michel A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída, in TRINDADE, Hélió (org.) Os desafios da educação na América Latina, Petrópolis, Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. Liberalismo e Democracia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

BRANDAO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa. 2001, n. 113

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade. Lembranças dos velhos. 9ª ed. São Paulo. Companhia das Letras. 2001

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento. Lei 10.973, de 2 de dezembro de 2004. estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento. Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 3 de setembro de 1980- determina a união entre as ações das diversas agências e órgãos de governo que operam na área de coordenação, fomento e execução das atividades de pesquisa e desenvolvimento.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento -III Plano Nacional de Desenvolvimento PND (1979/1985) estabelece como metas prioritárias: crescimento de renda e do emprego; equilíbrio do balanço de pagamentos; controle da dívida externa; combate à inflação; e desenvolvimento de novas fontes de energia.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento- II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1974/1979)-enfatizava a necessidade de expansão das indústrias de bens de produção, a fim de conseguir uma sólida infra-estrutura econômica para o progresso econômico--industrial.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-graduação. Brasília, DF: CAPES, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 27 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. I Plano Nacional de Pós-graduação. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 25 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II Plano Nacional de Pós-graduação. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 25 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III Plano Nacional de Pós-graduação. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 25 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9131, 24 de novembro de 2005. Institui o Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10861, 14 de abril de 2004. Institui a Avaliação no Ensino Superior.

BRASIL. Ministério da Educação Decreto 3860, de 09 de julho de 2001- organização e avaliação de cursos ensino superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10172, 09 de fevereiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Pós-Graduação.

BRASIL. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece de diretrizes para a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9131, de 24 de novembro de 1995- altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e define a função do Conselho Nacional de Educação

BRASIL. Constituição brasileira, 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº. 1/92 a 4/93 e pelas emendas constitucionais de revisão nº. 1 a nº. 6/94. Brasília [Senado Federal] 1994.230p

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 5540, 28 de novembro de 1968. Estabelece de diretrizes para a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 53/66. Estabelece a estruturação da Faculdade de Filosofia e Ciências.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 977, 03 de dezembro de 1965. Definição da Pós-Graduação no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 29.741, 11 de julho de 1951. Criação da CAPES.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 8530/46. Especialização para orientações para as Escolas Normais.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 452, 05 de julho de 1937. Organiza as universidades do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 1190/39. Organiza as universidades do Brasil e implanta a Faculdade Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 1958/30 Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras.

BRZEZINSKI, Iria. Relatório descritivo sobre o Estado do conhecimento: formação de Profissionais da Educação. Brasília PNUD/INEP/ANPED, abril 2004.

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. História das universidades. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: LARA, Gláucia Muniz Proença, MACHADO, Ida Lúcia e EMEDIATO, Wander (orgs). Análises do discurso hoje. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CRESWELL, Jonh. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. Habermas e o Direito Brasileiro. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

COUTO, Cláudio. Gonçalves.. Constituição, competição e políticas públicas. Lua Nova, São Paulo, v. 65, p. 95-135. 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação na sociologia: um objeto rejeitado? Cadernos CEDES, n.27, p. 9-22, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/conselheiro.pdf/2003>
_____. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (org). Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

_____. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 2000.

FÁVERO, Osmar. A trajetória da pós-graduação em educação no âmbito institucional. Rev. Bras. Educ. no. 30. Rio de Janeiro Set./Dez. 2005

_____. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A avaliação da pós-graduação em debate. São Paulo: ANPED, 1999.

FERREIRA, Jerusa Pires. Armadilhas da memória: e outros ensaios. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
_____. As conseqüências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1991.

HABERMAS, Jürgen O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal? São Paulo. Martins Fontes, 2004.

_____. Pensamento pós-metáfisico. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 2002.

_____. Passado como futuro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. Para a reconstrução do materialismo histórico. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1989.

_____. Teoría de La acción comunicativa. Madri, Taurus, 1988.

_____. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre : L & PM Editores, 1986

HALBWACHS. Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HORTA, José Silverio Baia. Prefácio. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. N. M. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória, IN FAZENDA, Ivani (org.) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. Os paradigmas da avaliação na pós-graduação brasileira. Florianópolis: PPGE/ CED/UFSC, 2005. (Aula inaugural)

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LE GOFF, Jacques. História e memória. São Paulo: Editora UNICAMP, 1992.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. As políticas educativas à luz de trajetórias e memórias de constituição do campo da Didática. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. (org). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008, p. 67 a 80.

_____. O lugar da didática na formação de professores: algumas questões. In: ROMANOWSKI, J.P., MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal, práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Campanhat, 2005, v., p. 81-94.

_____. Das memórias de professores do curso de graduação à construção de competências de formação docente de competências da vida profissional. Educación Universitaria, Matanzas - Cuba, n. 1, p. 31-52, 2004.

_____. O Surgimento da Disciplina de Metodologia/Didática do Ensino Superior Como Projeto de Formação Docente. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 25, p. 27-36, 1997.

_____. A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação. Faculdade de Educação da USP, 1995. (Tese, doutorado em educação).

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.9-27.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. (Org.). A bússola do escrever. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

MORIN, Edgar. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2006.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. Educ. Soc., Ago 2007, vol.28, nº. 99, p.355-375.

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre a pos-graduação em educação no Brasil: a experiencia da FaE /UFMG. Belo Horizonte: Autentica 1997. 63 p

REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. São Paulo. Ed. Saraiva, 1994.

REUNIÃO ANUAL ANPED, 16°- Caxambu. Trabalhos e comunicações. Texto completo. 1993.

ROVIGHI, Sofia Vanni. História da Filosofia contemporânea: do século XIX à neoescolástica. São Paulo: Loyola, 1999.

SANCHES, Michelle Ratton. Política externa como política pública: uma análise pela regulamentação constitucional brasileira. São Paulo Revista de Sociologia e Política:. 2006.

SANTOS, Cláudia Oliveira. A formação do docente em Educação Infantil como direito social. Faculdade de Educação da UFMG, 2005. (Dissertação, mestrado em educação).

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista: educação e escola. Revista Trabalho e Educação. Jan/jul. Vol. 13 n.1, 2004, p. 79-89.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: Revista Diálogo Educacional – v. 1 nº 1 – jan/jun. 2000. p. 1 a 95.

SCHULTZ, Theodore William. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memória em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S. NAXARA, M. (Org.). Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes, 2007.

TOURAINE, Alain. Crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. Relações internacionais do Brasil: De Vargas a Lula. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

YARZÁBAL, Luis. Consenso para a mudança na Educação Superior, Curitiba: Editora Champagnat, 2002.

ANEXO**ENTREVISTA COM FOCO NA MEMÓRIA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Pesquisa de doutorado

Cláudia Oliveira Santos

Orientadora: **Professora Doutora Maria de Lourdes Rocha de Lima**

Quando foi seu ingresso na Pós-Graduação da FaE/UFMG?

Em que área de concentração ou linha de pesquisa você ingressou?

Qual a linha de pesquisa que pertence ou pertenceu?

Qual(is) o(s) grupo(s) com quem trabalhou ou trabalha?

Qual a ênfase temática de suas produções quando ingressou no Programa?

Qual a ênfase temática de suas produções atual?

O que motivou ou motiva sua produção?

Qual a pesquisa que você desenvolveu no seu Doutorado?

Quais as pesquisas que você vem realizando nos últimos 06 anos? (02 últimos triênios de avaliação da CAPES)

Quais as pesquisas que você vem realizando nos últimos anos?

Quais os produtos que suas pesquisas têm gerado?

As orientações de Dissertações ou Teses têm proximidade com seus estudos investigativos e suas produções bibliográficas?

Que contribuições as orientações de Dissertações e Teses trazem para o seu desenvolvimento profissional?

Quais os momentos mais marcantes de sua permanência no Programa de Pós-Graduação da FaE?

Qual a influência da avaliação da CAPES sobre sua produção acadêmica?

Sugestões para outras perguntas.