

## Um fragmento da memória: registro da contribuição do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/ UFS) para formação do pesquisador/ educador<sup>1</sup>

*Maria Helena Santana Cruz<sup>2</sup>*

### **Resumo**

O texto apresenta inicialmente aspectos da educação superior e da pós-graduação no país, com destaque para o contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A partir de fontes bibliográficas e documentais, argumenta que, com a implantação dos cursos de pós-graduação na década de 1970, foram criadas as condições para a institucionalização da pesquisa em educação no Brasil. Destaca a valiosa contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, nestes últimos 20 anos, para o conhecimento dos diversos aspectos da realidade brasileira e sergipana, bem como para a qualificação de um contingente expressivo de profissionais/especialistas, cuja atuação competente e dedicada se faz marcante, no âmbito teórico e prático, nas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que tem respondido por significativo acúmulo de resultados da ciência praticada sob sua égide. Conclui que, parte dos problemas apontados nas pesquisas, decorre das condições de produção do conhecimento no Brasil, que se deterioraram nos últimos anos. Sugere que o repensar da pós-graduação e a luta por melhores condições de produção do conhecimento seja uma tarefa coletiva.

**Palavras-chave:** Educação. Pesquisa. Pós-graduação. Produção do Conhecimento.

<sup>1</sup> Texto de Mesa Redonda no Seminário Comemorativo dos 20 Anos do PPGED /UFS, em 28/04/2014.

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora do Grupo de Pesquisa: "Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero". Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social da UFS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS); helenacruz@uol.com.br.

## A memory fragment: record of contribution from the Postgraduate in Education (PPGED / UFS) for formation of the researcher / educator

### *Abstract*

Text originally presents aspects of higher education and graduate in this country, especially in the context the Postgraduate Program in Education of the Universidade Federal de Sergipe (UFS). Starting at bibliographical and documentary sources, argues that, with the implementation of postgraduate courses in the 1970s, the conditions were created for the institutionalization of educational research in Brazil. Emphasizes the valuable contribution the Postgraduate Program in Education of the UFS, in these last 20 years, to the knowledge in the several aspects of Brazilian reality and Sergipe, as well as to the qualification of a significant number of professionals / experts, whose competent performance and dedicated becomes significant, theoretical and practical level, in areas of knowledge, while it has accounted for a significant accumulation of results of science practiced under its umbrella. Concludes that some of the problems pointed out in the research, results from the knowledge production conditions in Brazil, which have deteriorated in recent years. Suggests that rethinking graduate and the fight for better knowledge of the production conditions is a collective undertaking.

**Keywords:** Education. Search. Postgraduate. Knowledge Production.

## Un fragmento de la memoria: registro de la contribución del Programa de Postgrado en Educación (PPGED/UFS) para la formación del investigador/educador

### *Resumen*

El texto presenta inicialmente aspectos de la educación superior y de postgrado en el país, especialmente en el contexto del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Federal de Sergipe (UFS). A partir de fuentes bibliográficas y documentales, sostiene que, con la implementación de cursos de postgrado en la década de 1970, se crearon las condiciones para la institucionalización de la investigación en educación en Brasil. Destaca la valiosa contribución del Programa de Postgrado en Educación de la UFS, en estos últimos 20 años, al conocimiento de los diversos aspectos de la realidad brasileña y de Sergipe, así como a la capacitación de un contingente significativo de profesionales / expertos, cuyo desempeño competente y dedicado se hace notable, en el ámbito teórico y práctico, en las áreas del conocimiento, al tiempo en que ha respondido por una importante acumulación de resultados de la ciencia practicada bajo su égida. Concluye que algunos de los problemas señalados en la investigación, se deriva de las condiciones de producción del conocimiento en Brasil, que se han deteriorado en los últimos años. Sugiere que repensar el postgrado y la lucha por mejores condiciones de producción del conocimiento es una tarea colectiva.

: Educación. Investigación. Postgrado. Producción del Conocimiento.

## **Introdução**

Este texto objetiva abordar alguns aspectos da memória e da contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED), para a formação do educador/pesquisador nestes últimos 20 anos, resgatada sob a perspectiva de um de seus integrantes. Nessa perspectiva, destaco o lugar de onde falo, ao desenvolver reflexões sobre a pesquisa, uma atividade, considerada em minha trajetória acadêmica, altamente gratificante. Isto porque, tive a oportunidade de desenvolver atividades docentes na graduação, em cursos de pós-graduação *lato sensu* de várias áreas do conhecimento, em cursos *stricto sensu* (mestrados e doutorados em Educação, Sociologia e Serviço Social), além de adicionar orientações nesses diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, destaco a experiência que desenvolvi como um dos membros fundadores de três cursos na UFS: na pós-graduação: em Educação, em Sociologia e, mais recentemente, em Serviço Social, os quais me possibilitaram transitar por vários temas e abordagens teóricas. No Programa de Pós-Graduação em Educação, durante duas gestões, também tive a oportunidade de desenvolver atividades administrativas na Coordenação e na Vice-Coordenação do PPGED.

## **Transformações macro e a instituição universidade**

Uma universidade provê educação de graduação e de pós-graduação. A universidade é uma instituição transsecular, transnacional, cujos objetivos consistem em legitimar seu papel de instituição irradiadora e produtora do conhecimento; formar os quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio; e cultivar o saber humano. Com sua preocupação de universalidade, constitui-se como que o bastião da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se inserem. Uma instituição de ensino superior (IES) no Brasil é a que promove educação em nível superior, regulamentados pela Lei Nº 9.394, de 1996, e, conforme suas características, são classificadas como: universidades, que podem

ser formadas por faculdades; escolas ou institutos de ensino superior; centros universitários; e faculdades.

Reafirmando o atual processo de globalização da sociedade contemporânea, a universidade, como uma das instituições da sociedade, também reflete em seu contexto os recentes e intensos impactos socioeconômicos e culturais que se propagam com a velocidade dos acontecimentos, os quais, graças à evolução tecnológica, afetam em diferentes graus a rotina de todas as pessoas no mundo. A globalização é definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa (GIDDENS, 1991). Tal processo vem gerando mudanças que se tornam cada vez mais visíveis na vida do cidadão. Nesse sentido, a principal característica desse fabuloso mundo novo é o acúmulo de informações em todos os domínios, com potencial de armazenamento e disseminação vertiginoso. Embora esses conhecimentos sejam necessariamente produzidos no âmbito acadêmico, é desse ambiente que se originam os técnicos e pesquisadores integrantes das instituições que estão, em nível global, no mundo do trabalho produzindo ciência e tecnologia.

Os desafios da ciência e da tecnologia contemporâneas exigem cada dia mais, um diálogo constante e profundo com os campos do saber. A hiperespecialização, que tanto mistério desvendou ao longo do século XX, precisará, no século que se inicia, ser compensada por esforços de integrar os conhecimentos conquistados. O nosso mundo complexo e interligado apresenta inúmeros problemas também complexos e interligados os quais reclamam tanto da Ciência quanto da Sociedade uma compreensão e intervenção integradas.

Como consequência dos fatores acima apontados, a capacidade de produção de conhecimento pelas instituições de ensino superior tem impactado positivamente no modo como a sociedade, criativamente, se coloca para interagir com seu meio, reconfigurando o contrato social antes estabelecido. Portanto, para entender esses desenvolvimentos, conquistas e inovações, faz-se necessário explorar os conhecimentos existentes que

se renovam constantemente, tornando-se este o grande o desafio que se impõe às universidades, sobretudo às públicas, que é promover a geração e divulgação de conhecimento, de forma sistematizada, com a finalidade de buscar qualificar a vida das pessoas no entorno onde estão inseridas. A sociedade demanda por conhecimento científico e tecnológico para o atendimento de suas necessidades, e a sua produção tem encontrado suporte em concepções que se propõem a ultrapassar a reprodução, a repetição e a cópia no meio acadêmico. Nesse sentido, tratar da sociedade, da universidade, hoje, obriga a estabelecer interconexões com o contexto, com o processo de globalização que não é simplesmente a continuação da internacionalização tradicional (CRUZ, 2012). A transformação local insere-se como parte do contexto geral com a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço.

### ***Pequeno histórico das universidades brasileiras***

Como colônia portuguesa, o Brasil enfrentou várias dificuldades para a criação de instituições de ensino superior, pois não desfrutou de alguns incentivos que os outros países da América Latina, de colonização espanhola, recebiam. Foi um dos últimos países da América a criar cursos superiores e universidades, depois do Peru e República Dominicana. As primeiras universidades fora da Europa foram criadas na América Espanhola. Criada em 1938, a Universidade de São Domingos é historicamente a primeira universidade das Américas. Depois, vieram a de São Marcos, no Peru (1551), México (1553) e de Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale, e Filadélfia, surgiram, respectivamente, em 1936 e 1701 e 1755.

Embora o Brasil já contasse com escolas superiores isoladas desde 1908, somente no século XX passou a ter universidades congruentes, integradas e capazes de traduzir a ideia de universidade. Inicialmente, surgiram as escolas superiores isoladas, principalmente por iniciativas do Poder Central. Há mais de 140 anos foi fundada a Universidade Federal do Amazonas, considerada a primeira universidade brasileira, pois se originou da Escola Universitária Livre de Manáos. Em 1881, começou uma nova ordem constitucional, permitindo aos

estados a criação de IES, passando a existir as primeiras universidades no país. A Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia é a escola de Medicina mais antiga do Brasil, fundada em 1808. Em 1827 foram criados, simultaneamente, os dois primeiros cursos superiores de Direito do Brasil, um na cidade de Olinda e outro na cidade de São Paulo (Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo).

Com a Constituição de 1946, iniciou-se um processo de federalização de IESs existentes, o que daria origem às universidades federais. Após a Lei da Reforma Universitária de 1968, registrou-se uma acentuada expansão do ensino superior no Brasil, viabilizada através de estabelecimentos isolados. A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova fase para a história da educação superior brasileira, ao garantir para as universidades a autonomia, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e a gratuidade plena na educação superior pública. Houve também a criação das universidades estaduais, por intermédio das constituintes estaduais de 1988-89, optando pelo campo da educação superior que ganhou uma posição de destaque nos textos constitucionais estaduais. Além disso, o corporativismo, em defesa de interesses, impulsionou ainda mais o crescimento das universidades e faculdades estaduais.

Desde a sua criação, a universidade brasileira, priorizava o ensino. O desenvolvimento da pesquisa passou a ser valorizado a partir da década de 60 do século XX, visando fortalecer o avanço da ciência e da tecnologia no país. As atividades de pesquisa consolidaram-se com a criação da Universidade de São Paulo, na década de 30 do século XX, recebendo um apoio mais sistematizado com o surgimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), criado em 1951. Nesse mesmo ano, Anísio Teixeira foi convidado a fundar um novo órgão do Ministério de Educação e Cultura – a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – voltada para a capacitação de pessoal e a melhoria do ensino superior no Brasil. No ideário desenvolvimentista da época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país. A partir da década de 60 do século XX, a pesquisa passou a ser valorizada a fim de favorecer o avanço da

ciência e da tecnologia. O desenvolvimento da pós-graduação em educação, como nas demais áreas, aconteceu no contexto do projeto de modernização conservadora, capitaneado, nas suas origens, pelo regime militar, cujas metas, definidas nos planos de desenvolvimento nacional implantado no pós-1964, apontam para a formação de recursos humanos qualificados para todos os níveis de ensino, a preparação de pesquisadores de alto nível e a capacitação avançada de profissionais.

A partir de 1965, com a aprovação do parecer nº 977 pelo Conselho Federal de Educação, implantou-se, formalmente no Brasil, a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Melhor dizendo, na década de 1970, assiste-se à implantação dos cursos de pós-graduação sob a forma regulamentada e a um crescimento muito rápido. Em 1966, foi criado o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e, a partir de então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas, até o estágio atual. Em apenas um ano – entre 1971 a 1972 – foram criados dez cursos, e em 1975 já havia 16. Isso fez com que os recursos humanos com mais alto nível de formação se concentrassem nesses cursos nas regiões Sul e Sudeste do país.

Nesse contexto, a pós-graduação em Educação desenvolveu-se de maneira lenta e progressiva, como o mais alto nível do ensino na área<sup>1</sup>. Em 1966 foi criado o mestrado em educação. Particularmente no Nordeste os Cursos de Pós-graduação em Educação eram escassos, o que dificultava a capacitação de pesquisadores na região. Foi criado, inicialmente, o doutorado em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (1992), seguido pelos similares da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1994), da Universidade Federal de Pernambuco (2002), da Universidade Federal da Paraíba (2003), Amazonas (1986) e Piauí (1992) e da Universidade Federal de Sergipe (2006). Esses cursos expandiram-se, constituindo-se no espaço de realização da maior parte das pesquisas produzidas no campo da Educação. O avanço da pós-graduação corresponde concomitantemente à desvalorização dos diplomas e títulos da graduação, bem como da pós-graduação *lato sensu*, sem dúvida

mais democratizada que a pós-graduação *stricto sensu*. É possível supor que a história de cada curso ou programa é uma verdadeira saga, com seu tributo às contradições internas do sistema. A própria distribuição dos programas ainda hoje obedece aos determinismos das assimetrias e disparidades regionais e estaduais

### ***O ensino superior no Estado de Sergipe***

Não devemos esquecer que a formação científica é mediada pelo ensino superior de qualidade. O ensino superior no Estado de Sergipe é muito recente; foi iniciado em 1920, vindo a funcionar formalmente nos primeiros anos da década de 1950, com quatro faculdades que ofereciam os cursos de Química, Geografia Econômica, Direito, Filosofia e depois Geografia e História, Matemática e Línguas Neolatinas e Anglo-Germânicas. No ano de 1960, a faculdade de Direito foi federalizada, e um ano depois entrou em funcionamento a Faculdade de Medicina. A Universidade Federal de Sergipe foi constituída somente em 1968, com dez cursos, 576 alunos e 168 professores<sup>2</sup>. Em 1954, criava-se a Escola de Serviço Social, e em 1961 a Faculdade de Ciências Médicas. Com esse número de escolas superiores foi possível pleitear a criação de uma universidade em Sergipe.

Através da Lei n. 1.194 de 11 de julho de 1963, o Governo de Sergipe autorizou a transferência dos estabelecimentos de ensino superior existentes no Estado para a Fundação Universidade Federal de Sergipe, ora em organização pelo Governo Federal. Em 28 de fevereiro de 1967, foi instituída a Fundação Universidade Federal de Sergipe, através do Decreto-Lei n. 269, e instalada em 15 de maio de 1968, com a incorporação de seis escolas superiores ou faculdades que ministravam dez cursos administrados por cinco faculdades e cinco institutos. (UFS, 2010).

A Universidade Federal de Sergipe, instalada em 1968, passou a ofertar, além dos cursos de graduação, os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu*, com especialização na área de Ciências Humanas, a partir de 1973, por iniciativas isoladas. Na área destaca-se o pioneirismo das professoras Beatriz Goes Dantas e Clara Luiza Lima Roscoe (Departamentos de Antropologia e Psicologia), com a organização do primeiro Curso de Especialização

em Psicologia (1974-1975). Havia um reduzido número de doutores lotados em alguns departamentos, prioritariamente oriundos de programas do exterior. A natureza da pós-graduação, a partir de sua condição substantiva de lugar de produção do conhecimento, constitui a razão pela qual precisa atribuir centralidade ao processo de pesquisa. A proposta de organizar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* enfrentou muitas dificuldades, reações, críticas e oposições de alguns professores que defendiam a necessidade de se priorizarem/fortalecerem os cursos de graduação e a extensão, inclusive expressando descrença na capacidade dos grupos emergentes de produzir algo de novo e consistente.

É importante elucidar vários momentos e aspectos históricos e embrionários que posteriormente foram importantes para a introdução de uma nova mentalidade com relação à pesquisa, à produção do conhecimento e à emergência do PPGED. Os cursos de pós-graduação propriamente na área de Educação foram fortalecidos na gestão do Reitor Gilson Cajueiro de Holanda, tendo como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa o Prof. Paulo Novaes. Naquela gestão, o coordenador de pesquisa, em exercício, Prof. Murilo Andrade Macedo, propôs à profa. Dra. Gizelda Santana Morais (Filosofia e Psicologia), o seu retorno a UFS visando a organizar os cursos de pós-graduação na instituição, pois Gizelda fora cedida pela UFS à FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, onde exerceu a coordenação do Mestrado em Educação na UFBA e realizou as primeiras reuniões do EPENN.

As primeiras iniciativas de realização desses eventos surgiram quando da participação dos coordenadores de pós-graduação no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação, promovido pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia, em outubro de 1980. A proposta foi referendada durante o Seminário sobre Pesquisa Educacional, promovido em Recife, constituindo esses dois eventos o primeiro Encontro de Pesquisa. Coube ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, a responsabilidade de organizar o II Encontro, ocorrido em dezembro de 1981. Os Encontros de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) ocorriam, inicialmente, de forma

anual, depois bianual, e foram legitimados e consolidados pela receptividade dos programas da região Nordeste; posteriormente, incorporaram a região Norte, ocasião em que adotou a sigla de EPENN. A sistematização desses eventos orientava-se pelo modelo adotado na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que constituiu um espaço importante para que os pesquisadores seniores e juniores das várias regiões nele se inserissem e se incorporassem aos seus grupos de trabalho, participando dos debates nacionais. Como representação da comunidade acadêmica e científica da área da educação, ela pode e deve constituir-se, cada vez mais, em instância de colaboração e pressão para mudanças.

A partir de 1970, houve um forte estímulo e apoio da CAPES<sup>3</sup> para a capacitação de docentes das Instituições Federais de Ensino Superior, quando um elevado número deles dirigiram-se para cursos de mestrado e doutorado, predominantemente localizados nas universidades das regiões Sul e Sudeste do nosso país. Nas regiões Norte e Nordeste, na área de Educação, o desafio era a fixação de pessoal de nível superior com a qualificação e produtividade exigidas para o padrão de excelência acadêmica. Ao retornar posteriormente para a UFS, em 1980, profa. Gizelda Santana Morais, na condição de Coordenadora de Pesquisa, procurou desenvolver estratégias visando a fortalecer a cultura de pesquisa, apoiar a geração de novos conhecimentos científicos através do estímulo a projetos de pesquisa, seja em âmbito intrainstitucional, seja interinstitucional.

Neste sentido, convidou professores de vários departamentos da UFS para formar um grupo de pesquisa (inclusive com alguns de seus ex-orientandas do Mestrado em Educação na UFBA). Nesse período, Gizelda coordenou vários projetos interdisciplinares de Pesquisa- Ação apoiados por instituições como MEC/SESU/FINEP, entre eles destacou o Projeto “Testagem de Procedimentos para a Formação de Conceitos” (MORAIS, 1982), em uma escola de primeiro grau<sup>4</sup>, Senador Leite Neto, em Aracaju. Seria, igualmente, uma fórmula para conduzir as equipes multidisciplinares a perceberem a dinâmica educacional como uma realidade sistêmica aberta. O Projeto envolveu um coletivo de professores de diversos departamentos da UFS, com atuação

em subprojetos, além de diretores, equipes técnicas e professores de 17 escolas estaduais e municipais de Aracaju. Considerou-se a importância da aprendizagem de conceitos básicos, nessas séries, que servirão de pré-requisitos para a aprendizagem posterior, considerando-se que a escola é um dos maiores agentes de transmissão e sistematização de conceitos e princípios. Estes têm grande importância na vida do homem, pela possibilidade de reduzir a complexidade do ambiente através da organização das similaridades e das diferenças dos estímulos ambientais.

Nessa linha de reflexão, destaco também a efetivação do “Projeto Interdepartamental: Integração Universidade Ensino de 1º Grau” (MORAIS, 1983), objetivando à melhoria do ensino-aprendizagem do 1º e 3º graus, uma tentativa para se chegar a uma ação conjunta na perspectiva de poder, Universidade-Comunidade, e de propiciar a interação de professores e alunos de ensino superior com professores e alunos da escola pública do ensino de 1º grau e, ainda, colaborar na identificação de problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem.

Diferentes abordagens teórico-metodológicas e técnicas, como práticas e posturas acadêmico-científicas, foram adotadas pelos pesquisadores docentes, de modo a assegurar resultados fecundos, tanto na construção de conhecimento novo como na formação de novos pesquisadores. Destaco, particularmente, as contribuições de Celestin Freinet (1975) como fruto de discussões acerca da ausência de metodologias voltadas para a educação de pessoas jovens e adultas, bem assim porque ele foi um educador que rejeitou a pedagogia tradicional, por considerá-la descontextualizada da realidade dos alunos, pois afirmava que nela não havia a preocupação de uma formação para a vida. Diante desse contexto, ele buscou trazer a vida para a escola. Além desse aspecto, Freinet tinha uma preocupação muito grande com uma escola para o povo, devido à falta de um trabalho comprometido com as classes populares. Segundo Élise Freinet (1979), o elemento central da obra de Célestin Freinet é a livre expressão, que não é invenção do cérebro particularmente privilegiado: é a própria manifestação da vida!

Durante o processo da pesquisa, realizaram-se diversos seminários visando a propiciar o conhecimento entre

os integrantes do projeto; apresentar as linhas gerais de atuação de cada subprojeto para que integrantes das escolas pudessem ter uma visão de conjunto; discutir as dificuldades que estavam sendo identificadas nas escolas buscando soluções. Essas experiências geraram produtos como: materiais (confecção de limógrafos e aprendizagem de seu uso, produção de textos, relatórios gerais e específicos), por professores, orientadores e supervisores das escolas envolvidas no Projeto. Ademais, inaugurou-se a prática de comunicação oral dos resultados dos trabalhos de pesquisa em eventos científicos realizados em outras universidades. Ao lado da formação de recursos humanos e da geração de novos conhecimentos, essa oportunidade também apoiou o desenvolvimento da educação, no sentido de incentivar o estudo, a pesquisa e o aperfeiçoamento de métodos de diagnósticos e técnicas, em condições de serem utilizadas para manter, corrigir ou recuperar a qualidade educacional. Daí a pertinência em trazer propostas contendo uma metodologia que permite avançar epistemologicamente no sentido de provocar a integração das diferentes interfaces com as quais se apresentam as questões de ordem educacional.

### ***Proposta inicial do curso de Mestrado em Educação da UFS***

Na segunda metade dos anos de 1980, o sonho dos mestrandos em educação do Nordeste era articular-se para a formação de um consórcio que associasse várias instituições em uma proposta de programa integrado que pudesse oferecer um forte doutorado. Algumas iniciativas nesse sentido foram estudadas. A proposta, pouco a pouco, se revelou inviável. Ao mesmo tempo, intensificou-se a formação de recursos humanos no exterior para possibilitar, como diz Gatti (1983, p.4), “[...] as condições institucionais nas quais prioritariamente a pesquisas em educação se fará a partir de então[...]”, com o retorno desses professores para integrar os programas de pós-graduação. Algumas instituições procuraram contratar profissionais experientes, vindos até do exterior, tendo conseguido resultados consideráveis, apesar do *turnover* estabelecido.

O Curso de Mestrado em Educação da UFS foi criado em 1993, aprovado pela Resolução nº 08/93/CONEP e respaldava-se na articulação entre ensino e pesquisa e

na vivência da interdisciplinaridade<sup>5</sup>, buscando envolver professores de diversas áreas interessadas em refletir e desenvolver estudos sobre questões educacionais. Originou-se das discussões e experiências de um grupo de docentes envolvidos em atividades de pesquisa, extensão e ensino na graduação e pós-graduação *lato sensu*. Conforme Rocha (1992), integravam esse grupo os professores Ivanete Carvalho Rocha, Maria Lúcia Souza Ramos Berger, Miguel André Berger, Maria Helena Santana Cruz e Edmilson Menezes Santos. O grupo elaborou uma proposta para implantação do Curso de Mestrado em Educação que, aprovada, representou a concretização de um sonho acalentado desde 1978, quando um grupo de professores recém-doutores, liderados pelo professor doutor Jackson Carneiro, começou a se reunir informalmente para implantação de Curso de Pós-Graduação.

A implantação da proposta, em 1994, contudo, deparou-se com certos obstáculos como: as limitações da estrutura universitária (departamentalização) da UFS, a formação específica e fragmentada dos professores, as fortes exigências das agências de fomento. O quadro docente era composto por um número restrito de doutores da área de Educação e de alguns docentes integrantes de outras áreas do saber. Inclusive, o grupo de professores da área de Educação não poderia coordenar o Núcleo o título de doutor. É importante destacar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) define que na implantação do mestrado é exigido dos professores o título de doutor, inclusive na Coordenação dos Programas, para legitimar o processo do curso no cenário da educação brasileira. Aos professores doutores caberia a execução e o acompanhamento dos cursos para garantir a qualidade esperada para o seu credenciamento junto aos órgãos administrativos federais, além da valorização junto à comunidade.

O Curso de Mestrado alicerçava-se em duas áreas de concentração: a) A Escola e Construção do Conhecimento; e b) Sociedade e Educação. A primeira área privilegiava o estudo da escola como espaço em que se manifestam as contradições resultantes do contexto social e desenvolve-se a prática pedagógica. Três linhas de pesquisa integravam essa área: a) Escola, Currículo e Construção do Conhecimento; b) Linguagem e Comunicação; e c) Edu-

cação Científica e Tecnológica. A linha “Escola, Currículo e Construção do Conhecimento” aglutinava os estudos da evolução conceitual e os pressupostos norteadores do currículo; a escola como campo de ação do professor e o currículo como espaço de intervenção desse profissional privilegiava o estudo do trabalho pedagógico e as práticas concretas adotadas nos diversos níveis de ensino, com vistas a desencadear o processo de (re)construção do conhecimento e o desenvolvimento do currículo.

A outra linha centrava-se na relação entre as várias formas de linguagem e comunicação; e a última, em aspectos relacionados ao conhecimento científico e à tecnologia. A área “Sociedade e Educação” voltava-se para análise das mediações entre sociedade civil, sociedade política e educação, observando os limites e as possibilidades da educação escolar e não escolar. Os estudos contemplavam questões relacionadas ao Estado e à Escola, às políticas públicas e às novas exigências de qualificação. Essa área englobava as linhas de pesquisa: a) História, Sociedade e Educação no Brasil; b) Políticas Públicas e Educação e c) Participação e Cidadania. A linha “História, Sociedade e Educação no Brasil” estudava as teorias que embasam a reflexão em torno das relações entre organização social e educação no contexto histórico brasileiro. Na vertente “Políticas Públicas e Educação”, fazia-se uma análise das relações entre as políticas públicas e as teorias políticas que lhe dariam suporte. “Participação e Cidadania” compreendia o estudo das diferentes concepções que embasam a pedagogia dos movimentos sociais como processo de formação da cidadania e da dinâmica da organização e mobilização da sociedade civil. (BERGER; CRUZ, 2009).

O Curso de Mestrado em Educação foi recomendado e seu funcionamento autorizado pela CAPES em 29/10/93, tendo sido implantado em 1994. Na primeira avaliação feita sobre o citado curso, a partir das informações dos relatórios anuais, foi considerado um Curso Novo, não completando o ciclo básico de 30 meses (correspondente ao período de concessão de bolsas para a primeira turma de alunos). Com essa avaliação, o Curso foi penalizado com o corte de bolsas de estudo para os alunos, ajuda financeira para custeio da realização de eventos do programa, concessão de passagens para a participa-

ção dos docentes em eventos visando à socialização da produção científica. Com o retorno de docentes portadores do título de doutor e a situação da coordenação em caráter provisório, foi discutida em reunião do dia 09 de janeiro de 1997, a necessidade de se proceder à eleição para coordenação do Programa. As professoras Marta Vieira Cruz e Wilma Porto de Prior se dispuseram a assumir tal tarefa.

### ***O processo de reestruturação do curso de Mestrado***

De acordo com Berger e Cruz (2000), em fevereiro de 1999 foi realizada eleição através da qual os professores Miguel André Berger e Maria Helena Santana Cruz foram eleitos para assumir a coordenação e vice-coordenação do NPGED, desenvolvendo um processo de discussões e ações para reestruturação do Curso. Inicialmente, a partir de abril de 1999, a coordenação promoveu discussões sobre os resultados do relatório bienal (1996-1997) junto ao colegiado. Foram priorizados o aprofundamento dos seguintes pontos: revisão e aperfeiçoamento da proposta, de modo a articular pesquisa, ensino e produção para definir a identidade do curso; aumento do corpo docente, incorporação de doutores na categoria de titulares na área de Educação; redefinição das linhas de pesquisa; estímulo à produção científica e socialização do conhecimento; aumento da participação do NDR6 nas atividades do programa, conscientizando os docentes da importância de se envolverem em atividades de ensino, pesquisa, orientação e publicação; dinamicidade ao fluxo discente.

De acordo com decisões do Conselho Técnico-Científico da CAPES: a) o núcleo de referência docente de um Programa (NRD) é o NRD6. Como NDR6 compreende-se o conjunto de docentes vinculados ao Programa, desde que: 1) possuam vínculo com a instituição; 2) tenham trabalhado, no mínimo, nove meses, dentro do ano-base; 3) tenham regime de trabalho na IES de, no mínimo, 30 horas semanais; 4) dediquem ao Programa carga horária do regime de trabalho superior a 30%; 5) tenham participação efetiva e regular no ensino, pesquisa e orientação. Isto significa que um professor poderia ser do NRD6 em até dois Programas de instituições diferentes ou em até três Programas dentro de uma mesma instituição. Por outro lado, segundo os critérios adotados a partir de

2000, os aposentados, desde que preencham os requisitos determinados para o NRD6, integram o NRD7; b) a produção docente de um Programa a ser computada para a avaliação é a do NRD6. Isto não significa, entretanto, que professores que não se enquadrem no NRD6 não possam exercer atividades docentes, de pesquisa e de orientação no Programa.

Como resultado das ações desenvolvidas anteriormente, uma nova proposta foi organizada em torno de duas áreas de concentração, que se desenvolviam em duas linhas de pesquisas. A área “Escola e Construção do Conhecimento” se desdobrava em duas linhas de pesquisa: “Escola, Currículo e Construção do Conhecimento” e “Linguagem e Comunicação”. A área “Sociedade e Educação” englobava duas linhas de pesquisa: “Educação e Trabalho” e “História, Educação e Políticas Públicas”. Duas linhas de pesquisa passaram a constituir a proposta do programa: “Novas Tecnologias, Educação e Trabalho” e “História, Sociedade e Educação”, postas em vigência a partir do ano 2000. A linha de pesquisa “Novas Tecnologias, Educação e Trabalho” volta-se para a análise das novas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade, e seu impacto na educação, implicações no mercado de trabalho e na qualificação do trabalhador. A linha “História, Sociedade e Educação” contempla estudos e pesquisas sobre as políticas públicas para a educação, adotadas em diferentes momentos da história; estuda as reflexões entre organização social e educação no contexto histórico brasileiro e temas relacionados à memória e institucionalização de rede de ensino. A criação do Exame de Qualificação, como etapa posterior ao Seminário de Pesquisa, visando a orientar o mestrando no processo de (re)construção do conhecimento para adiantamento do trabalho de dissertação, e a agilização do fluxo discente, foram procedimentos que contribuíram para o êxito da nova proposta. (BERGER; CRUZ, 2009).

É importante destacar que o NPGED também sediou o XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado pela segunda vez na UFS, em 2003, que teve como temática central “Educação, Pesquisa e Diversidade Regional”, envolvendo mais de 800 pesquisadores<sup>6</sup>. O primeiro EPEN na UFS foi realizado por Gizelda Moraes. O objetivo do EPENN é oferecer aos Pro-

gramas de Pós-Graduação oportunidades de comunicação, socialização e intercâmbio de pesquisas científicas e experiências acadêmicas desenvolvidas nessas regiões, abrindo espaço para a reflexão e o acompanhamento sobre o que vem sendo produzido.

### ***A consolidação do NPGED e o curso de doutorado em educação***

A proposta do curso de doutorado em educação foi construída coletivamente em 2006, durante a gestão do professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, envolvendo, inclusive, reuniões e discussões com professores, representantes da CAPES na área de Educação. Após sua aprovação pelo Colegiado, pela Coordenação de Pós-Graduação e pelo Conselho do Ensino e da Pesquisa da UFS, a proposta foi encaminhada à CAPES que sugeriu<sup>7</sup> redimensioná-la e investir na produção docente. Atenderam-se as exigências da CAPES de que o programa fosse estruturado tendo por base linhas de pesquisas que constituem a referência central para a docência, para a definição dos núcleos de estudos, para o delineamento da temática das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes. A tendência adequada é, portanto, abandonar a organização em torno das áreas de concentração, ficando estas apenas como referências gerais, como campos epistêmicos, devendo concretizar-se em áreas temáticas mais delimitadas e estas em linhas de pesquisas, referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisas e dos projetos dos pesquisadores, docentes e discentes.

Nesse sentido, buscou-se compatibilizar e constituir as linhas de pesquisa dos cursos de Mestrado e do Doutorado. A partir da aprovação e da implementação do Doutorado, o NPGED passou a denominar-se Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) englobando o Mestrado e o Doutorado, norteando-se em torno de duas linhas de pesquisa: 1. “Formação de professores: Saberes e competências” e 2. “História, Sociedade e Pensamento Educacional” que constituem a referência central para a docência, com vistas à definição dos núcleos de estudos, a fim de estruturar os grupos de pesquisa, objetivando ao delineamento de temática de dissertações e teses para a produção científica dos docentes e discentes.

A primeira linha “Formação de Professores: Saberes e Competências” volta-se para o desenvolvimento de estudos relativos a nexos, relações, contradições, possibilidades e determinações sobre formação de educadores e organização do trabalho pedagógico, privilegiando três dimensões fundamentais do conhecimento: leitura, crítica da realidade, análise do conhecimento produzido e proposições superadoras para a prática pedagógica.

A segunda linha “História, Sociedade e Pensamento Educacional” centra-se nos estudos sobre História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, a partir dos intelectuais da Educação, das instituições educacionais, das práticas escolares e do pensamento educacional. Atualmente, a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, juntamente com o corpo docente e discente, desenvolve esforços no sentido de atender as sugestões apresentadas pela Comissão de Avaliação da CAPES, buscando o aprimoramento das ações no sentido de elevar o seu do conceito de quatro para cinco.

Assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os requisitos do sistema de acompanhamento e avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES) – e sob a ameaça de perda de bolsas de estudo dos alunos –, além de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses. Como o “fluxo” (tempo de permanência dos alunos nos cursos) é um dos critérios mais importantes na alocação de bolsas nos cursos pela CAPES, esse fato gera tensão de orientadores e alunos para cumprir os prazos, o que se faz, muitas vezes, ao custo de um aligeiramento de discussão teórica.

A primeira turma do Curso de Doutorado em Educação da UFS iniciou suas atividades em março de 2007. As estatísticas sofrem alterações em função da dinâmica desenvolvida no curso. Até 2014/2 a formação de 23 doutores e 410 mestres em Educação. Neste mesmo período registramos 39 professores (nove colaboradores e 30 permanentes) e 136 alunos (49 doutorandos e 87 mestrandos), envolvidos com trabalhos nas linhas de pesquisa, além de alunos especiais. Os egressos do PPGED são predominantemente oriundos de Sergipe, de diferentes Estados e de outras

universidades do Brasil, vêm ocupando posição de destaque em suas comunidades, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. São profissionais qualificados, aptos a transferir para as relações de trabalho novas práticas, novos padrões de orientação. (BERGER, 2010).

Valiosa tem sido a contribuição do PPGED/UFS para a produção do conhecimento dos diversos aspectos da realidade bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais nos diversos campos de atividade; vem formando um quadro de especialistas, cuja atuação competente e dedicada se faz marcante no âmbito teórico e prático de todas as áreas do conhecimento. É importante destacar que, além das atividades de ensino, pesquisa e a produção do conhecimento, alguns docentes do PPGED também vêm contribuindo nas atividades administrativas por meio da Coordenação do Programa entre outras atividades, conforme quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Docentes Coordenadores do NPGED/PPGED

Coordenação	Vice-Coordenação	Período
Antônio Tavares de Jesus	Denise Porto Cardoso	1993 a 1995
Maria Stella T. Rollemberg	Ilka Dias Bichara	1996 a 1997
Marta Vieira Cruz	Wilma Porto de Prior	1997 a 1999
Miguel André Berger*	Maria Helena Santana Cruz	1999 a 2001
Miguel André Berger	Maria Helena Santana Cruz	2001 a 2003
Maria Helena Santana Cruz	Miguel André Berger	2003 a 2005
Jorge Carvalho Nascimento**	Miguel André Berger	2005 a 2007
Miguel André Berger	_____	2007 a 2007
Maria Helena Santana Cruz	Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas Miguel André Berger	2007 a 2009
Eva Maria Siqueira Alves	Edmilson Menezes Santos	2009 a 2011
Eva Maria Siqueira Alves	Edmilson Menezes Santos	2011 a 2012
Luiz Eduardo M. de Oliveira	Maria Inêz Araujo	2012 a 2013
Luiz Eduardo M. de Oliveira***	Maria Inez Oliveira Araujo	2013 a 2014
Maria Inez Oliveira Araujo		2014

Fonte: Atas de reuniões do colegiado do PPGED

\* O Magnífico Reitor estendeu o período de atuação da coordenação para possibilitar a realização do XVI Encontro de Pesquisa Educacional Norte-Nordeste na UFS.

\*\* O professor afastou-se da coordenação para assumir funções no Governo do Estado. Seu mandato foi cumprido pelo Vice-coordenador

\*\*\* O professor afastou-se da coordenação para ocupar o cargo de diretor das licenciaturas e bacharelados da PROGRAD-UFS. Cumpre o mandato a vice coordenadora Dra. Maria Inez Oliveira Araujo.

Durante a trajetória do PPGED os coordenadores(as) vem tentando fortalecer a criação de um ambiente, adotando-se uma nova postura, um conjunto de procedimentos que são inerentes à atividade científica e que são solicitadas aos mestrandos e doutorandos no lidar com todos os aspectos envolvidos por essa condição. Enfatiza-se que a própria escolaridade, a frequência a cursos, as demais atividades acadêmicas dos Pós-Graduandos precisam estar afinadas com um ritmo de construção de conhecimento. Em outras palavras, compreende-se que a institucionalização da pós-graduação tem por justificativa tão somente fornecer condições para que os praticantes da pesquisa possam desenvolver seus trabalhos, mediante recursos didáticos e apoios estratégicos, trabalhos que devem se traduzir em relatórios científicos, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado.

Os docentes e discentes em suas trajetórias na pós-graduação procuram participar de diversos eventos científicos: congressos e encontros na mais diferentes modalidades – locais, regionais, nacionais e internacionais, contemplando várias temáticas. Conforme Severino (2009), o desencadeamento do processo de construção do conhecimento, tal como previsto por uma situação de pós-graduação, está ligado à inserção/imersão do pesquisador num universo de problematização, ou seja, num contexto problematizador. É por isso que, além das disciplinas do currículo do curso de pós-graduação, o aluno é estimulado a desenvolver um conjunto variado de atividades: leituras avulsas, seminários, participação em eventos científicos, produções parciais, debates, estudos em grupo, participação no grupo de pesquisa do orientador, todas as atividades destinadas a colocá-lo num clima de problematização, de discussão, para amadurecer o seu problema de pesquisa, construir o seu objeto de dissertação ou tese.

**As demandas institucionais e intercâmbios interinstitucionais**

Falar de educação é referir-se igualmente ao conhecimento, ferramenta imprescindível da prática educacional. E quando se fala de pós-graduação, está se referindo essencialmente à produção desse conhecimento. Dai a

necessidade de fundamentar toda a atividade educacional que se pretende desenvolver numa sólida plataforma epistemológica, pois é mediante a utilização da ferramenta do conhecimento que a prática educacional garante para si consistência e fecundidade. A vida substantiva do programa está vinculada à existência e à atuação de uma equipe básica permanente de docentes pesquisadores, prevalecendo a atividade de construção coletiva de conhecimento que esteja em contínuo processo de produção científica em conformidade com os vetores de força das linhas de pesquisa.

O crescimento da produção científica brasileira mensurada pelo número de trabalhos científicos publicados em revistas indexadas, nos últimos anos, foi acompanhado por uma grande expansão da pós-graduação. Atendendo as demandas por produtividade, os docentes e discentes do PPGED vêm ampliando as produções científicas, socializadas e divulgadas em periódicos qualificados, em capítulos e livros publicados em editoras locais, nacionais e internacionais. Procura-se, sobretudo, investir na abertura de espaços para a publicação em veículos especializados arbitrados, preferencialmente, naquelas nacionalmente reconhecidos. O que não quer dizer que não sejam usados os veículos locais, desde que estes sejam qualificados e utilizados também como espaços de intercâmbio com pesquisadores externos. O que se destaca é a existência de novos e promissores grupos de docentes pesquisadores e de pós-graduandos envolvidos com seriedade e dedicação numa proposta de produção do conhecimento, de sua difusão e aplicação.

Se ciência, tecnologia e inovação são ferramentas decisivas para o desenvolvimento sustentável, com tanto mais razão cabe atribuir à educação científica e à disseminação dos resultados de pesquisas a missão de munir o cidadão com instrumentos que lhe permitam manter o espírito crítico, em relação aos avanços da ciência. A busca de atividades de popularização da C&T é um componente central da cultura, da consciência social e da inteligência coletiva. Além do mais, essas atividades devem contribuir para o resgate e para a valorização dos conhecimentos nativos, ou seja, o principal objetivo da construção de uma cultura científica transdisciplinar.

## ***Os grupos de pesquisa***

Na verdade, todo o programa de pós-graduação, envolvendo docentes e discentes, deve atuar como se fosse efetivamente um sujeito coletivo. Pesquisar é trabalho de equipe, trabalho colaborativo com ancoragem em redes de referência. Observa-se no Brasil, ao final da década de 90, do século passado, a consolidação de grupos de pesquisas em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais à luz das avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante as décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados. Quanto ao intercâmbio de grupos de pesquisa, as iniciativas podem ocorrer tanto entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento de uma mesma instituição, interessados na investigação de problemáticas comuns, quanto entre pesquisadores de diferentes instituições.

Nos últimos 30 anos, ao mesmo tempo em que se assiste a uma mudança no contexto de produção dos trabalhos de pesquisa, um elevado crescimento no número de pesquisas da área de educação no Brasil, produzida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, descortinam-se grandes diversificações<sup>8</sup> nas temáticas privilegiadas, em torno dos objetos de pesquisa: seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas, nos contextos de produção dos trabalhos científicos, em geral, conectados com as linhas de pesquisa no próprio campo da educação. Os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais. Com isso, interesses não expressos tiveram que ser elaborados. De acordo com Pierre Bourdieu (1983), *o campo científico* é um espaço onde existe uma disputa constante pela autoridade científica, é entendido como o espaço de jogo de uma luta concorrencial pela busca do monopólio da autoridade científica, sendo esta o resultado da soma da capacidade técnica e do poder social. Pode ser definido como o espaço em que se busca o monopólio da competência científica, entendida como a capacidade de falar e agir legitimamente, de maneira autorizada e com autoridade, socialmente outorgada a um agente determinado.

Para Bourdieu (1983), a posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômicos, político, artístico, esportivo, etc.) e o *habitus* de cada ator seriam os elementos que condicionariam seu posicionamento, sua marca específica nessa espacialidade e, em última instância, na luta social. Ele afirma que, para o ator/atriz social tentar ocupar espaço, é necessário que ele(a) conheça as regras do jogo dentro do campo social e que este esteja disposto a lutar (jogar). Segundo Boaventura de Souza Santos (2001) nos encontramos em um período de transição, a um tempo de expectativas, de perplexidade e de crise de concepções e paradigmas que deverá servir de base para as futuras gerações. Melhor dizendo,

Vivemos num período em que enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas. Continuamos obcecados pelas idéias de uma ordem e de uma sociedade boa, quanto mais não seja devido à natureza da (des) ordem que reina nestas nossas sociedades em que são cada vez maiores a desigualdade e a exclusão – exatamente num momento da história em que pareceria que os avanços tecnológicos existem para que as nossas sociedades sejam de outro modo. (SANTOS, 2001, p. 7).

Nesta linha de reflexão, emerge um novo paradigma<sup>9</sup> – que busca a superação da fragmentação das ciências e de seus efeitos para as pessoas e a sociedade, como salienta Santos. Esse entendimento desfaz os limites do conhecimento, pois “[...] os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles” (SANTOS, 1996, p. 34).

### ***A inserção internacional***

Um novo compromisso (contrato) social para com a ciência deve se basear na *Educação Científica* para fortalecer a democracia e para a agenda política das nações. Uma cultura da ciência refere-se a um valor a ser preservado, e a diversidade cultural sugere que a internacionalização da ciência – desejável a partir de muitos pontos de vista – não deve levar os cientistas a ignorarem seu ambiente social.

O PPGED está conectado ao Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 da CAPES, que prevê a internacionalização como elemento fundamental para o avanço do conhecimento e do país. A internacionalização é uma dimensão fundamental a ser destacada na ação do PPGED, por meio da inserção e vivência de discentes em experiências de “Doutorado Sanduíche” no exterior (PDSE) e de vivência de docentes em estágios de Pós-doutorado no exterior. Tais ações demonstram que o Programa está cumprindo seus objetivos locais, como expresso no seu regimento, de “Estabelecer o intercâmbio de cooperação acadêmica com diversas instituições nacionais e estrangeiras”. Esse intercâmbio de ideias, atividades e empreendimentos conjuntos pode ocorrer no interior das universidades ou entre programas de diferentes regiões do país, ou ainda entre grupos de diferentes países. Compreende-se que a exposição a outras culturas contribui para a formação de uma visão comparativa da cultura original do intercambista com a de seu local de destino, bem como uma reflexão, sob um novo ponto de vista, de sua própria cultura.

Conforme Bernardete Gatti (2001, p. 112-113), temos que criar condições de promover conhecimentos interconectados, facilitando o acesso de professores e estudantes a outras áreas disciplinares, fora de sua especialidade; estabelecer intercomunicações entre áreas; facilitar caminhos para que se desenvolvam métodos de análises interdisciplinares, promovendo seminários conjuntos, projetos de pesquisa interdisciplinares, colóquios; criando campos interdependentes de estudo ou outros mecanismos que alarguem as possibilidades de *insights* em conhecimentos que são, ao mesmo tempo, básicos em uma especialidade mas que necessitam de aportes de outros campos.

O principal desafio do PPGED, como de forma geral em instituições formadoras do futuro, consiste em tentar viabilizar, mediante projetos acadêmicos, uma educação de qualidade para muitos como forma preponderante de educação. Certamente, como cidadãos brasileiros, essa nova geração de pesquisadores será responsável por administrar o desenvolvimento do país nas próximas décadas. Por outro lado, condições objetivas de caráter

institucional se fazem igualmente necessárias para que um curso de pós-graduação possa se consolidar. Isso envolve compromisso por parte do próprio sistema educacional de pós-graduação, da instituição universitária que abriga o programa e das pessoas que o constroem no seu cotidiano. Os programas de pós-graduação das universidades brasileiras foram fortemente pressionados a reduzir seus cursos de mestrado para dois anos e os de doutorado para quatro anos.

A nova realidade dos alunos precisa ser seriamente considerada. Os pós-graduandos que iniciam atualmente o mestrado trazem um repertório bastante pobre, que é resultante da precariedade de nosso sistema educacional. Têm defasagens muito sérias de formação na área específica, dificuldades de escrita e compreensão de texto e não dominam os conceitos básicos da área de educação. Quanto aos doutorandos, também observamos muitas dificuldades, seja no domínio da literatura da área de educação, seja no domínio das habilidades básicas de pesquisa. Se nossos alunos de mestrado chegam sem domínio básico da escrita ou dos conceitos da área de educação, precisamos pensar em estratégias para superar essas dificuldades. Não podemos repetir aquela ideia corrente entre muitos professores da educação básica que esperam alunos sem dificuldades ou sem defasagens e que culpam os alunos ou seus professores anteriores por não terem a prontidão necessária. Temos que superar também a tendência de deixar a solução para iniciativas individuais dos docentes e buscar construir propostas do curso ou do programa de pós-graduação.

### **Para concluir**

A pós-graduação em educação nas regiões Norte e Nordeste parece, hoje, irreversivelmente consolidada. Do Amazonas a Sergipe encontram-se cursos e programas que têm crescido em quantidade e se desenvolvido em qualidade, como demonstrado nas avaliações oficiais, na crítica e na aceitação da comunidade. Pelo que a educação representa de relevância e de necessidades estratégicas para o desenvolvimento social do país, a existência de cursos específicos da área educacional, em todos os níveis, de graduação e de pós-graduação, se faz imprescindível. Além disso, a necessidade de con-

solidar a tradição de pesquisa já instaurada no campo educacional legitima a manutenção dos cursos de Programas de Pós-Graduação em Educação, até porque praticamente constituem a única escola de formação de pesquisadores da área.

Mas, ao mesmo tempo em que se cobra do poder público as suas responsabilidades por uma adequada política de pós-graduação, há que se exigir das instituições e dos programas, bem como das autoridades acadêmicas que os dirigem, o compromisso de dotar esses cursos de condições objetivas mínimas. Impõe-se, igualmente, exigir dos docentes/pesquisadores responsáveis pela condução dos cursos a competência necessária para que eles tenham qualidade técnico/científica, consistência técnica, legitimidade ética e sensibilidade política.

### **Notas**

1 Nos anos de 1970, no regime autoritário militar, a pós-graduação cresceu no país devido a uma pressão natural da expansão do ensino superior, resultante do próprio pacto político de sustentação do governo. Tratava-se de qualificar os quadros docentes, relativamente improvisados, para responder ao desafio da grande expansão do ensino de graduação, especialmente no sistema federal, e de modo particular no Norte e no Nordeste. A pós-graduação destacava-se como o mecanismo de formação dos “mestres” que garantiria a qualidade acadêmica e didática do ensino do então chamado terceiro grau.

2 A organização da universidade possibilitou que os filhos de famílias das elites locais não precisassem se deslocar em busca da formação superior em capitais de estados do Nordeste, principalmente Salvador, Recife e Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, eliminando o ônus financeiro gerado pela necessidade de migrar.

3 O 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (1º PNPG), para o período 1975-1980, foi implantado com abundantes recursos governamentais em relação à demanda relativamente reduzida. Dir-se-ia que nem foi possível aproveitar como se deveria as verbas disponíveis, pela falta de capacidade instalada.

4 No que diz respeito à nomenclatura: o antigo ensino de 1º grau passa a ser chamado de ensino fundamental com duração de 8 anos (dos 7 aos 14 anos, de preferência); denominado de 2º grau pela Lei n.º 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases passou a chamar de ensino médio a etapa posterior ao ensino fundamental.

5 A metodologia na perspectiva da interdisciplinaridade visava proporcionar a integração dos professores e fortalecer a formação acadêmica e cidadã dos estudantes em cenários adversos, nos quais possam reconhecer os atores sociais de transformação destas realidades, além de promover espaços para análise crítica de conjuntura e, a partir daí, serem propositores de ações que possibilitem formar parcerias e assim influenciar nas transformações sociais.

6 A conferência de abertura foi proferida pela Professora Dra. Bernadete Gatti (PUC/SP), ocorreram 16 mesas-redondas, abordando diversas temáticas; 33 mini-cursos; três sessões coordenadas e a apresentação

de aproximadamente 600 comunicações, distribuídas nos diferentes grupos de trabalho.

7 Para discussão da proposta, o NPGED contou com a assessoria dos professores doutores Cândido Alberto da Costa Gomes (UCB), Rosa Maria Fischer (UFRS) e Luciano Mendes de Farias Filho (UFRJ) que, em diferentes momentos, compartilharam suas ideias e experiências. Após um redimensionamento da proposta, esta foi encaminhada aos órgãos superiores da UFS e da CAPES, obtendo aprovação final.

8 São abordados diferentes temas de pesquisa, como por exemplo: ensino da pré-escola à universidade, a prática pedagógica, o trabalho docente, trabalho e educação, saúde, políticas de educação, direitos humanos e ambientais; bem assim, movimentos sociais, questões do feminismo e gênero obtiveram legitimada na academia. Especialmente ao longo da década de 1970, ocorreu maior visibilidade às mulheres na condição de agentes históricos.

9 Um novo paradigma tanto da crítica ao positivismo, quanto de questões sociais, revestido de um caráter não somente científico, mas científico-social, opondo-se às clássicas dicotomias: ciências naturais/sociais, teoria/prática, objeto/sujeito, conhecimento/realidade, global/local.

## Referências

BERGER, Miguel André. CRUZ, Maria Helena Santana. **O Núcleo de Pós Graduação em Educação da UFS: Trajetória e produção acadêmica.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Reestruturação do Programa de Mestrado em Educação.** (Relatório). São Cristóvão, 2000.

BERGER, Miguel André. O papel do Núcleo de Pós-Graduação em Educação na formação do pesquisador/educador. IN: BERGER, Miguel André (org.). **A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade.** Maceió: EDUFAL, 2010. Pp. 37-52

BRASIL, (2011). **Plano Nacional de Pós-Graduação.** PNPG (2011-2020). CAPES. Disponível em: [www.capes.gov.br/imagens/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf) Acesso em: 14 out. 2014.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: Ortiz, Renato(Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia.** São Paulo: Ática. 1983.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando as diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe.** São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

FREINET, Celestin. **Les Techniques Freinet de L'Ecole Moderne.** Paris, Librairie Armand Coln, 1975.

\_\_\_\_\_. Élise. **O itinerário de Celestin Freinet.** Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1979.

GATTI, Bernadete. Angelina. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa,** n. 44, p 3-17, 1983.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação,** n. 18, p. 108-116, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

MORAIS, Gizelda Santana. Relatório Mimeo. **Projeto Interdepartamental: Integração Universidade Ensino de 1º Grau.** Universidade Federal de Sergipe. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Apoio: MEC/SESU/FINEP, 1983.

\_\_\_\_\_. Relatório Mimeo. Projeto. Testagem de Procedimentos para a formação de conceitos. Universidade Federal de Sergipe. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 1982.

ROCHA, Ivanete Carvalho (Coord.). **Projeto de Implantação do Curso de Mestrado em Educação.** São Cristóvão: UFS, 1992.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade.** 8. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção de conhecimento e de sistematização do conhecimento. Curitiba/Paraná. **Rev. Diálogo Educ.,** v. 9, n.26, p.13-27, jan./abr., 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. NPGED. **Ata do Núcleo de Pós-Graduação em Educação,** realizada em 9 de janeiro de 1997. São Cristóvão: UFS, 1997.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. NPGED. **Anais do XVI EPENN.** São Cristóvão: UFS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Proposta do Curso de outorado em Educação.** São Cristóvão: UFS Março de 2006.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Universidade Federal de Sergipe.** Disponível em: <<http://www.ufs.br/index-antigo.php?pagina=interna&id=2>> Acesso em: 24 jan. 2010.

*Recebido em 06 de janeiro de 2015.*

*Aceito em 15 de março de 2015.*

