



Práxis educativa
ISSN: 1809-4309
Sociedade Brasileira de Química

De Campos, Névio
Criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (1993-2010)
Práxis educativa, vol. 14, núm. 2, 2019, Maio-Agosto, pp. 744-767
Sociedade Brasileira de Química

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.019>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89460358019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1993-2010)*

Creation and consolidation of the Graduate Program in Education of the Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1993-2010)

Creación y consolidación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (1993-2010)

Névio de Campos**

744

Resumo: O objetivo principal deste artigo é descrever e explicar a história do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Circunscreve-se aos anos de criação do Mestrado (1993) e do Doutorado (2010), privilegiando a reconstituição de alguns aspectos da criação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, do Mestrado em Educação e do processo de consolidação do PPGE que culminou no curso de Doutorado em Educação. A partir de um conjunto de fontes históricas, da produção acadêmica e dos conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu, busca-se explicitar as ações da comunidade acadêmica da UEPG que resultaram na constituição do PPGE, levando em consideração que essas iniciativas estavam associadas ao contexto das políticas de expansão dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Palavras-chave: Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Abstract: The main objective of this paper is to describe and explain the history of the Graduate Program in Education (Master's/Doctorate) of the State University of Ponta Grossa (*Universidade Estadual de Ponta Grossa* - UEPG). Circumscribed to the years of creation of the Master's (1993) and Doctoral (2010), favoring the reconstitution of some aspects of the creation of the Council of Teaching, Research and Extension (*Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão* - CEPE), Pro-Rectorate of Research and Graduate studies of the Master's in Education and the process of consolidation of the Graduate Program in Education that culminated in the PhD in Education. From a set of historical sources, from the academic production and Bourdieu's concepts of field and *habitus*, we seek to make explicit the actions of the academic community of the UEPG that resulted in the constitution of the Graduate Program in Education, taking into

* Pesquisa financiada pelo CNPq. Chamada CNPq N° 12/2017 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ. Processo: 304644/2017-0

** Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisador Produtividade CNPq 2. E-mail: <ndoutorado@yahoo.com.br>

consideration that these initiatives were associated to the context of the policies of expansion of the graduate courses in Education in Brazil.

Keywords: Graduate Program in Education. Master's in Education. PhD in Education. *Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Resumen: El objetivo principal de este artículo es describir y explicar la historia del Programa de Postgrado en Educación (Maestría / Doctorado) de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (*Universidade Estadual de Ponta Grossa - PPGE/UEPG*). Se circunscribe a los años de creación de la Maestría (1993) y del Doctorado (2010), privilegiando la reconstitución de algunos aspectos de la creación del Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión (CEPE), de la Pro-Rectoría de investigación y Postgrado de la Maestría en Educación y del proceso de consolidación del PPGE que culminó en el curso de Doctorado en Educación. A partir de un conjunto de fuentes históricas, de la producción académica y de los conceptos de campo y *habitus* de Bourdieu, se busca explicar las acciones de la comunidad académica de la UEPG que resultaron en la constitución del PPGE, teniendo en cuenta que esas iniciativas estaban asociadas al contexto de las políticas de expansión de los cursos de Postgrado en Educación en Brasil.

Palabras-clave: Postgrado en Educación. Maestría en Educación. Doctorado en Educación. *Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Introdução

Este texto tem por objetivo descrever e explicar alguns aspectos da história do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), cujo recorte temporal está circunscrito aos anos de criação do Mestrado (1993) e do Doutorado (2010). Esta narrativa inscreve-se no âmbito da História, privilegiando um duplo olhar: de um lado, aos aspectos da trajetória do PPGE/UEPG; de outro, aos elementos do contexto brasileiro. Esse duplo enfoque tem a pretensão de trazer à tona as ações da comunidade acadêmica de Ponta Grossa que resultaram na constituição do PPGE e mostrar que essas iniciativas estavam associadas ao contexto das políticas de expansão dos cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil. Assim sendo, a história do Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG está associada ao processo de expansão da Pós-Graduação no Brasil, ao movimento da criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, iniciado em 1970, e às ações da comunidade acadêmica das décadas seguintes. A partir dos anos de 1970, essa instituição, além de expandir os cursos de Graduação, organizou cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Mais tarde, no pré-ludio dos anos de 1990, a discussão acerca da Pós-Graduação *Stricto Sensu* ganhou espaço na agenda da UEPG, pois o Mestrado em Educação foi aprovado nos conselhos internos dessa instituição no ano de 1993, passando a receber estudantes no ano seguinte. O curso de Doutorado em Educação foi criado, quase vinte anos depois, igualmente no contexto de expansão da Pós-Graduação no Brasil e no Paraná.

745

A narrativa deste artigo busca interpretar esse processo histórico a partir da relação necessária e complexa entre o geral e o particular, na tentativa de apresentar uma descrição e uma explicação sobre a história do Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG. A tentativa de reconstituir esse processo levou-nos a dialogar com os conceitos de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu. Esses dois conceitos são úteis para explicitar as similitudes e as particularidades entre a história desse curso na UEPG e o movimento da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Dessa maneira, compartilhamos do sentido heurístico de campo atribuído por Pierre Bourdieu (2002):

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair

ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas. (BOURDIEU, 2002, p. 69).

É com esse cuidado que esta narrativa se apresenta, pois não se pode entender a história do PPGE/UEPG apenas como resultado da expansão da Pós-Graduação no Brasil, nem somente como ação deliberada da comunidade acadêmica dessa Universidade. É importante assinalar que a tentativa de narrar uma parte da história do Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG requer escolhas, o que implica em certos recortes. Em vista disso, privilegia-se a reconstituição de alguns elementos da criação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, do Mestrado em Educação e do processo de consolidação do PPGE que culminou no curso de Doutorado em Educação.

Da criação do CEPE e da PROPESP

Tão logo foi criada a UEPG (1970), iniciou-se a organização da estrutura administrativa universitária. Em 1 de junho de 1973, ocorreu a instalação oficial do CEPE que teria como uma das atribuições organizar a pesquisa na instituição. O reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha “[...] considerou instalado o Conselho e fez amplo comentário a respeito da importância histórica desta reunião, que assinala a instalação dos colegiados da Universidade” (UEPG/CEPE, Ata 1, 1 jun. 1973, p. 1). O segundo semestre de 1973 representou o período de organização interna desse órgão, pois, na sessão de 1 de dezembro desse mesmo ano, foi aprovado o seu regimento.

Ao observarmos as atas de 1973, é possível dizer que a pauta principal foi a proposição de novos cursos de Graduação e a reformulação de currículos dos já existentes. Naquele momento, um dos desafios da recém-fundada Universidade consistia em adaptar-se às determinações da Reforma Universitária de 1968. Em geral, a nova Lei Federal determinava “[...] o fim do sistema de cátedra e a implantação do sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação” (PAULA, 2002, p. 117). De modo incipiente, já se observa a proposição de projetos de pesquisa, sob a coordenação de professores individuais ou grupos de distintas áreas do conhecimento. Igualmente, as ações ganhavam visibilidade no âmbito da extensão, com atividades de ensino de línguas estrangeiras à comunidade e intervenções no campo da saúde e da agricultura.

746

Com a criação do CEPE, as pesquisas passaram a ser registradas, pois precisavam ser aprovadas na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação. A ideia de pesquisa já discutida nos principais centros do Brasil, na década de 1970, pouco eco fazia na cidade de Ponta Grossa. Os docentes tinham suas trajetórias de formação vinculadas, majoritariamente, aos cursos de Graduação, tendo feito a grande maioria bacharelado ou licenciatura nas faculdades da própria cidade. Essa condição pode ser observada com a caracterização docente descrita pela Divisão de Recursos Humanos, ao ser publicado o livro comemorativo dos 23 anos da UEPG. Conforme dados apresentados em tabela e adaptados neste texto, em 1982, existiam 278 professores efetivos, sendo 150 graduados - 53,96%; 105 especialistas - 37,77%; 19 mestres - 6,83%; e 4 doutores - 1,44%. No ano de 1992, o total de efetivos era de 577, dos quais 192 graduados - 33,28%; 273 especialistas - 47,31%; 98 mestres - 16,98%; e 14 doutores - 2,43% (UEPG, 1993a, p. 197).

Os dados iniciais e finais referentes aos dez anos indicam crescimento em todos os níveis, com prevalência em especialização. Esse maior crescimento está relacionado à oferta de cursos de especialização na própria UEPG, iniciados em 1975. Ao observarmos o relatório da PROPESP que foi publicado no livro comemorativo dos 23 anos da UEPG (UEPG, 1993a, p. 176-181), identificamos que, entre 1975 e 1992, houve oferta de 42 cursos de especialização, com cobertura

em diferentes setores do conhecimento. Na segunda metade da década de 1970, foram ofertados quatro cursos. O grande crescimento ocorreu nos anos de 1980. Em 1981, iniciou o primeiro curso de especialização, cuja preocupação seria dar uma formação específica aos docentes universitários, pois versava sobre Metodologia do Ensino Superior. Esse curso, coordenado pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, foi aprovado pelo Parecer 58/80 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Outro aspecto que evidencia o processo de institucionalização da pesquisa foi a criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), em 7 de abril de 1987, por meio da Resolução N° 29/87 do Conselho de Administração. Em reunião do CEPE, do dia 14 de abril de 1987, essa Resolução foi homologada. Ao cotejarmos as atas do CEPE, após 1987, observamos a continuidade de pautas de projetos de pesquisa de docentes e a oferta de cursos de especialização *lato sensu*. Os dados da formação docente, apresentados anteriormente, indicam a dificuldade de proposição de curso de *stricto sensu*, pois, dos 14 docentes com doutorado no ano de 1992, seis eram do Setor de Ciências Biológicas e Saúde, quatro de Ciências Humanas, Letras e Artes, três de Ciências Agrárias e Tecnologia e um de Ciências Exatas e Naturais (UEPG, 1993a). Além disso, de acordo com dados da PROPESP (UEPG, 1993a), 14 professores no ano de 1990, 19 em 1991 e 30 em 1992 estavam em doutoramento. A ausência de número de docentes com doutorado e a dispersão de áreas entre os doutores existentes indicam a baixa probabilidade de organização de curso de Mestrado e a razão de proposição do curso em Educação por meio de convênio com a UNICAMP e contratação de professores externos para atuarem especificamente na Pós-Graduação.

Apesar disso, é possível indicar duas ações que expressam a pretensão de investimento em pesquisa. Na ata da reunião do CEPE, realizada no dia 25 de fevereiro de 1992, constam dois processos enviados pela PROPESP: 1) Proposta de criação de Programa de Iniciação Científica, sob o Protocolo n° 3761, de 17 de outubro de 1991; 2) Proposta de criação de Programa de Fomento à Pesquisa, sob o Protocolo n° 3773, de 17 de outubro de 1991. As duas proposições receberam pareceres favoráveis da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação e foram aprovadas na plenária do Conselho (UEPG/CEPE, Ata 259, 25 fev. 1992). São duas ações que evidenciam a tentativa de incluir a pesquisa à política da instituição e atender às determinações das normas federais para existência de uma universidade (ensino, pesquisa e extensão). Ainda representavam ações embrionárias, porém mostravam a pretensão de estabelecer algum parâmetro institucional para o desenvolvimento de pesquisa.

Pelo exposto é possível dizermos que a história do Ensino Superior em Ponta Grossa guarda relação com o movimento da própria universidade brasileira, a saber: forte vinculação com a formação profissional no âmbito da Graduação e baixa relação com a pesquisa. Essa característica é marcante no Brasil, com alguma exceção à história da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF), conforme indicam Mendonça (2002) e Fávero (2000). Em termos gerais, as pesquisas indicam que a história da universidade brasileira se caracterizou pela conformação de cursos de Graduação atrelados excessivamente ao ensino e com pouco investimento em pesquisa (CAMPOS, 2008). Esse aspecto ganhou força significativa com a própria criação da Pós-Graduação, pois esse espaço passou a ser associado à pesquisa em contraposição à Graduação que continuou atrelada ao ensino (PAULA, 2002).

As normatizações federais davam conta que, com a institucionalização da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, seria possível estabelecer a pesquisa. Consequentemente, as universidades brasileiras passaram a organizar-se a partir do Parecer N° 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação que, segundo Maria de Fátima de Paula (2002, p. 135), “[...] acabou por criar um enorme fosso entre a pós-graduação e a graduação, entre ensino e pesquisa”. Aquele Parecer

de 1965 estabeleceu a separação entre *lato sensu* e *stricto sensu*. Até 1965 cada universidade organizava a Pós-Graduação ao seu modo. Depois do Parecer Nº 977 e da Reforma Universitária (1968), houve uma determinação modelar de Pós-Graduação, passando a existir uma hierarquia entre os cursos *lato sensu* e *stricto sensu*.

Nos anos de 1980, na UEPG, houve grande crescimento do número de cursos *lato sensu*. Na década seguinte, o desejo de alçar-se em outro patamar criou uma expectativa pela criação de Mestrado, mas as condições objetivas mostravam-se difíceis. De todo modo, almejava-se a formação de mestres e doutores e a organização da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, aspecto a ser discutido no item seguinte.

Da criação ao reconhecimento do Mestrado

Em reunião do CEPE, do dia 23 de março de 1993, o então reitor João Carlos Gomes informou aos conselheiros que a Comissão de Docentes, designada pela Reitoria (composta pelos professores Leide Mara Schmidt¹, Lauro Fanchin², Mariná Holzmann Ribas³, Cleide Aparecida Faria Rodrigues⁴ e Luzia Borsato Cavagnari⁵), tinha a incumbência de apresentar o projeto do curso de Mestrado em Educação e o Regulamento de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.⁶ Na sequência, Leide Mara Schmidt, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, relatou que:

Desde o ano de 1982, os departamentos acima citados [Educação e Métodos e Técnicas de Ensino], vinham desenvolvendo estudos contínuos, no sentido de implantar em nossa instituição, um curso de Mestrado, recebendo assessoria da UNICAMP – Universidade de Campinas – que em todos esses anos, vem se colocando à disposição da UEPG, a fim de cooperar para atingir os objetivos ora propostos. (UEPG/CEPE, Ata 280, 23 mar. 1993, p. 41).⁷

748

Na mesma reunião, a Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação “[...] reivindicou, em caráter de urgência, a aprovação do projeto pelo CEPE, a fim de que o mesmo siga o seu trâmite,

¹ Formada em Pedagogia pela UEPG (1969-1972); Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Paraná (1981-1982); Mestrado em Educação pela PUC-SP (1986-1989); Doutorado em Educação pela PUC-SP (1994-1998).

² Formado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1966); Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Paraná (1981-1982).

³ Formada em Pedagogia pela UEPG (1970-1974); Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UEPG (1981-1982); Mestrado em Educação pela PUC-SP (1987-1989); Doutorado em Educação pela PUC-SP (1994-1997).

⁴ Formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1966-1969); Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Federal do Paraná (1974-1974); Mestrado em Educação pela UEPG (1994-1997).

⁵ Formada em Pedagogia pela UEPG (1967-1970); Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal Fluminense (1985-1985); Mestrado em Educação pela UEPG (1994-1998).

⁶ Naquele momento, essa comissão contou com assessoria do grupo docente da UNICAMP; dos cinco professores nenhum possuía Doutorado, pois duas tinham Mestrado e outros três especialização *lato sensu*.

⁷ Não localizamos outros registros que evidenciem as discussões já nos primórdios da década de 1980. Em 1982, como já indicamos no item anterior, existiam quatro professores com Doutorado, totalizando 1,44% do quadro efetivo. Talvez possa ter havido discussão sem convênio estabelecido. De toda forma, como somente dez anos depois a discussão avançou, é possível que, na década anterior, os debates tenham apontado para a impossibilidade de criação do Mestrado na UEPG. Observe-se que, naquele momento, a PROPESP ainda não existia nessa Universidade. Porém, em ata de 13 de maio de 2002, a professora Mariná Holzmann Ribas, ao destacar o papel dos dois departamentos, registrou que esses “[...] órgãos da universidade [...] batalharam para que a proposta do mestrado fosse efetivada e têm lutado para tanto, desde 1992, quando iniciaram com as conversações pela definição do projeto nesta área” (UEPG/PPGE, Ata 45, 13 maio 2002, n.p.). Aqui, há indicação do ano de 1992, o que parece mais plausível. Caso seja isso mesmo, a indicação de 1982 pode se tratar de erro de registro de ata do CEPE.

de acordo com as normas que disciplinam a matéria, junto ao Conselho Federal de Educação, para que, em curto prazo, o mesmo seja implantado definitivamente na UEPG” (UEPG/CEPE, Ata 280, 23 mar. 1993, p. 41). A proposta de Mestrado em Educação foi pauta nesse Conselho na reunião extraordinária do dia 30 de março de 1993. O referido projeto, registrado sob o Protocolo nº 1016, de 23 de março de 1993, recebeu parecer favorável emitido pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação. Na mesma reunião, foi aprovado o Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UEPG, registrado sob o Protocolo nº 001051, de 19 de março de 1993 (UEPG/CEPE, Ata 281, 30 mar. 1993).

A proposição do curso de Mestrado em Educação foi coordenada por docentes dos Departamentos de Educação e Métodos e Técnicas de Ensino. Conforme destaca o Projeto de Mestrado em Educação (1993), havia um conjunto de atividades nesses dois espaços institucionais que convergiam nas áreas de concentração e nas linhas de pesquisa aprovadas nos órgãos internos da Universidade. Segundo esse documento (UEPG, 1993b):

A oferta sistemática de cursos de Especialização em Educação, bem como o número crescente de docentes qualificados em nível de Pós-Graduação e a intensificação das pesquisas em educação, despertaram as aspirações da comunidade universitária por um Curso de Mestrado em Educação. (UEPG, 1993b, p. 15).

A proposta do curso apresentou uma longa justificativa à criação do primeiro Mestrado na UEPG, desde a formação de docentes para atuação no Ensino Superior até o desenvolvimento de pesquisa vinculada aos diferentes graus do ensino. A comunidade da UEPG associou o projeto do Mestrado à longa experiência nos cursos de *lato sensu*. Apesar disso, é importante dizer que, desde o Parecer Nº 977/65, conforme destaca Maria de Fátima de Paula (2002, p. 135), “[...] faz-se separação entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*, concentrando, a partir desta última, os níveis de mestrado e doutorado”. Como já indicamos, em item anterior, a UEPG fez investimento intenso na *lato sensu* nos anos de 1980. Logo, é compreensível que nas justificativas para a criação do Mestrado faça-se referência a essa experiência anterior. A legislação dos anos de 1960 tratava de estabelecer uma particularidade ao Mestrado e ao Doutorado, pois “[...] é da pós-graduação *stricto sensu* que se espera a grande renovação da universidade como centro de produção científica. Na concepção de Newton Sucupira, o mestrado deveria enfatizar o curso, a formação científica aprofundada, enquanto o doutorado constituiria o cerne da pós-graduação” (PAULA, 2002, p. 135-136).

Por um lado, o fragmento selecionado que justificava a criação do Mestrado em Educação na UEPG cria um efeito de sentido diferente do que apontam os estudos da história da Pós-Graduação no Brasil, pois mostra uma passagem quase natural da intensificação dos cursos *lato sensu*, existentes nos anos 1980, ao desejo do curso de Mestrado na década seguinte. Essa relação posta em evidência na UEPG pode ser uma das variáveis para entender a própria organização da primeira proposta e as lutas intensas entre 1994 e 2001 para atender às determinações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de obter o reconhecimento. Nasceu com duas áreas de concentração e com seis linhas de pesquisas, mas, no processo final de reconhecimento pela CAPES, se converteu em uma área de concentração e duas linhas de pesquisas.

Por outro lado, é possível dizer que essa movimentação resultante na criação do Mestrado em Educação é muito representativa, pois indica as alterações que passaram a ocorrer nos últimos anos da década de 1980. Embora o despertar das aspirações da comunidade universitária, a UEPG não tinha quadro docente com Doutorado para implantar curso de Mestrado. Frente a isso, no alvorecer da década de 1990, passou-se a trabalhar com a possibilidade de convênio com docentes de instituições externas. Dessa forma, estabeleceu-se convênio com a Universidade

Estadual de Campinas (UNICAMP) e contratação de professores de outras instituições, especialmente da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em 1991, o convênio entre UEPG e UNICAMP foi firmado, conforme registro.⁸ Destarte, no princípio de 1992, os professores da UEPG começaram as discussões para sistematizar a proposta de Mestrado. No semestre seguinte daquele ano, foi solicitado que docentes da Universidade de Campinas formassem uma comissão consultiva a fim de formalizar o referido curso. Disso resultou uma série de ações que consubstanciou na elaboração da proposta do curso de Mestrado. O conjunto dessa discussão, registrado no item *Antecedentes do Projeto*, está assim sintetizado (UEPG, 1993b, p. 18): “[...] impõe-se neste momento o trânsito para um novo estágio na UEPG, cujos passos iniciais já foram dados em algumas áreas. Isto implica na colocação da pós-graduação no centro da política de desenvolvimento acadêmico da Universidade Estadual de Ponta Grossa”. Essa observação é carregada de significados, pois acentua o desejo de ruptura com uma forte tradição no ensino que remonta às origens das faculdades. Se cruzarmos essa nota de 1993 com a reflexão de Paolo Nosella, podemos compreender as idiossincrasias da UEPG no momento em que se tentava criar o primeiro curso de Mestrado:

Os programas de pós-graduação das instituições mais jovens não possuem tradição e estrutura de pesquisa, por isso precisam institucionalizar essa prática, como fizeram, e geralmente fazem, as mais antigas universidades. Institucionalizar a pesquisa é criar uma cultura da pesquisa. Hoje, novas universidades produzem pesquisas – e frequentemente boas pesquisas. Entretanto, trata-se de pesquisas pontuais, eventuais. Uma prova de que as mais jovens universidades vivem a cultura do mero ensino é o fato de que a hora-aula é ainda, nelas, a unidade de medida do tempo-pesquisa. (NOSELLA, 2010, p. 182).

A origem da UEPG remonta à junção de faculdades isoladas.⁹ Em vista disso, a criação do Mestrado em Educação provocava a comunidade a debater o lugar da pesquisa no âmbito da Pós-Graduação. A afirmação da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação é performática, pois convocava os principais agentes da instituição a deslocar a pesquisa da condição periférica ao centro da política universitária. Tal observação é muito reveladora das disputas internas na universidade, cuja confrontação se daria nos Conselhos Universitário, de Administração e de Ensino, Pesquisa e Extensão.¹⁰ Entretanto, é bastante elucidativo que o grupo organizador da proposta convoie a comunidade acadêmica para projetar a instituição a outro estágio. As resistências foram e ainda são intensas, pois a experiência de faculdade isolada, a premência pelo ensino na Graduação e a titulação de mestres e doutores sem uma relação orgânica com a pesquisa são entraves difíceis de serem vencidos na sua totalidade, pois, conforme bem demonstrou Luiz Carlos Barreira (1995), essa característica foi uma marca dos primeiros anos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil.

Como já indicamos anteriormente, a UEPG não tinha corpo docente suficiente para criar o Mestrado em Educação. Por isso, no projeto inicial, consta que:

⁸ A relação entre UEPG e UNICAMP está formalizada em convênio de 1991. Em 6 de agosto de 1991, o convênio previa “[...] a ampla cooperação acadêmica entre as partes, no que se refere ao desenvolvimento de atividades de docência, de pesquisa e de extensão, a partir de projeto a ser estabelecido e ajustado pelas instituições conveniadas” (UEPG, Convênio..., 1991, n. p.). Em 16 de setembro de 1993, com validade por cinco anos, o termo aditivo previa “[...] a implantação e o desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação, a nível de Mestrado, em Educação” (UEPG, Termo..., 1993, n. p.).

⁹ Mais informações consultar Névio de Campos (2018).

¹⁰ Outras pesquisas poderão tratar especificamente desse aspecto na UEPG, pois há debates intensos e controversos nos conselhos para inclusão de carga horária de pesquisa à carga horária docente, conforme identificamos em atas do CEPE.

O corpo docente será constituído de professores da UEPG (dos departamentos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes), de professores visitantes oriundos da UFPR e de professores da UNICAMP (da Faculdade de Educação). Poderão ainda ser convidados outros professores conforme as necessidades da programação. (UEPG, 1993b, p. 34).

Na proposta inicial, integravam o corpo docente 13 professores, sendo cinco da UEPG, três da UFPR e cinco da UNICAMP. Até o final dos anos de 1990, grande parte das orientações estava sob a responsabilidade de professores externos. A partir de 1998, o Mestrado passou a ser composto majoritariamente pelos docentes da UEPG, mas os externos permaneceram para concluir as pesquisas em andamento. Essa nova condição teve relação com as exigências da CAPES para reconhecimento de novos cursos. Em ata do dia 13 de agosto de 1998, discutia-se a renovação do convênio com a UNICAMP.¹¹ Na oportunidade, destacou-se:

Após discussão sobre o assunto ficou definido que a continuidade do convênio depende de melhores negociações entre as partes e de maior autonomia da UEPG em relação às ações executadas, também em função das novas normas propostas pela CAPES que não está valorizando, como anteriormente, os mestrados realizados em parceria. (UEPG/PPGE, Ata 16, 13 ago. 1998, p. 20).

A condição de parceria permitiu a criação do curso. No entanto, os primeiros anos mostraram-se difíceis, pois as atas indicam poucas orientações feitas pelos professores da UNICAMP e dificuldades oriundas da distância entre Ponta Grossa e Campinas. Em ata do dia 12 de novembro de 1996, há observação de professores de Curitiba que sugere sobrecarga de trabalhos e necessidade de distribuição de orientações de modo mais equânime. Em outro momento, uma das docentes da Universidade de Campinas anota: “[...] os professores da UNICAMP deveriam ser mais procurados para orientações de trabalhos de dissertação, bem como para o desenvolvimento de disciplinas” (UEPG/PPGE, Ata 12, 10 set. 1997, p. 13). Essas duas observações ajudam a entender o duplo aspecto da proposta do Mestrado em Educação da UEPG: de um lado, sem os docentes externos não teria iniciado; de outro, esse modo de funcionamento trazia implicações peculiares, pois os docentes de Campinas ofertavam disciplinas concentradas e orientavam poucas dissertações.¹²

A criação do Mestrado em Educação na UEPG somente seria possível com a inclusão de docentes externos, seja da UFPR (visitantes) e da UNICAMP (convidados). A situação dos docentes da UFPR mostrava-se mais tranquila, pois a distância entre Ponta Grossa e Curitiba não criava obstáculos para oferta de disciplina, realização de orientação e de participação em outras atividades do Curso, como reuniões do Colegiado. Essa maior facilidade de deslocamento indica a razão de grande concentração em orientação de dissertação entre os professores da UFPR. A condição dos professores da UNICAMP mostrou-se mais difícil, pois a distância foi um obstáculo, como já indicamos.

Outro aspecto que aparece com frequência nos documentos se refere à remuneração que a UEPG pagava aos docentes da instituição paulista, pois os professores consideravam os valores muito abaixo da carga de trabalho realizada. Esse impasse manteve-se e foi um dos elementos que dificultaram a renovação do convênio. Ao lado disso, observamos, pelas atas do Colegiado, a tentativa de abrir concurso público destinado a contratar docentes com perfil para atuar no

¹¹ Em 14 de setembro de 1998, foi feita prorrogação com validade até 31 de dezembro de 1998. Em 1998, discutiu-se sobre a renovação do convênio, mas a mesma não ocorreu.

¹² O convênio estabelecia que os professores da UNICAMP poderiam exercer coordenação didático-pedagógica do curso de mestrado, ministrar disciplinas, participar de bancas e orientar dissertações.

Mestrado em Educação. Desse modo, a estratégia da UEPG foi abrir esse curso com docentes internos e externos, sem deixar de criar condições para sua manutenção com seus professores efetivos. Ao final da primeira década de existência do curso, é possível observar que essa proposição se concretizou, pois, no ano de 2003, todas as defesas estavam sob a orientação de professores da UEPG. Entretanto, é importante assinalar, embora não seja o objetivo deste texto, que a composição do corpo docente foi uma dificuldade recorrente.

Ao lado da composição do corpo docente, outro desafio dos primeiros anos do curso foi o processo de reconhecimento junto à CAPES. Essa preocupação estava presente, desde o primórdio, conforme evidenciam as atas de reuniões do Colegiado. Contudo, o reconhecimento aconteceu mais de meia década depois (2001/2002). Nesse período, podemos observar discussões entre os membros do Colegiado, seja a respeito de aspectos internos do curso, seja sobre as demandas advindas da CAPES. Em particular merecem destaque alguns questionamentos registrados na ata da reunião do Colegiado do dia 12 de novembro de 1996: “[...] o que se pretende com o ME/UEPG quanto proposta de sua continuidade? O curso está atendendo aos parâmetros da CAPES? Em relação aos orientadores, a escolha está de acordo com a sua área de formação e experiência?” (UEPG/PPGE, Ata 10, 12 nov. 1996, p. 9). Após essas questões a mesma docente sugere: “[...] há necessidade de racionalizar o processo de orientação: distribuição equitativa entre os orientadores para evitar sobrecarga de trabalho e evitar desvios; atentar para a distribuição dos trabalhos em função das linhas de pesquisa/núcleos temáticos” (UEPG/PPGE, Ata 10, 12 nov. 1996, p. 9). Nessa mesma reunião, foi tratada da avaliação do curso pela CAPES. Naquele momento, Ivo José Both, então coordenador¹³, relatou: “[...] o material a ser examinado já está sendo preparado, especialmente no que se refere à atualização de dados; esta avaliação deverá ser realizada em dezembro 96 ou fevereiro 97” (UEPG/PPGE, Ata 10, 12 nov. 1996, p. 10).

O reconhecimento da CAPES passou a condicionar as ações de organização do curso. Na reunião do Colegiado do dia 10 de dezembro de 1997, consta relato do histórico de tentativas de reconhecimento. O coordenador do Curso (Ivo Both) informou que deveria ser enviada nova proposta no mês de agosto de 1998. Na sequência, ele destacou: “[...] o projeto deverá ser reformulado uma vez que em 29/10/93 foi apresentado e recusada a sua recomendação e em 17/07/95 ocorreu nova apresentação com as reformulações solicitadas pela CAPES e novamente não ocorreu a recomendação” (UEPG/PPGE, Ata 13, 10 dez. 1997, p. 15). Apesar disso, alertava o coordenador:

Uma nova solicitação de exame do projeto será enriquecida, se realizada no mês de agosto, pela constatação de maior número de defesas de dissertações, novas produções de professores e alunos, reexame da concepção de educação para o curso, revisão das áreas de concentração, objetivos, linhas de pesquisa, disciplinas eementas, número de vagas, todas informações que visam a robustecer a revisão do projeto inicial. (UEPG/PPGE, Ata 13, 10 dez. 1997, p. 15).

Por último, o professor Ivo Both informou os itens solicitados pela CAPES:

Anexar pareceres de autorização de funcionamento de cursos de pós-graduação em nível *lato sensu*; esclarecer tabelas apresentadas, do ponto de vista estatístico; atualizar a listagem de professores doutores dos Departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino, Educação e Letras; apontar linhas de pesquisa dos docentes; melhorar o nível de publicação dos docentes e alunos; justificar adequadamente a presença de professores aposentados (UFPR) e outros. (UEPG/PPGE, Ata 13, 10 dez. 1997, p. 15).

¹³ Ivo Both foi coordenador de 1994-1999, pois, na reunião do dia 23 de fevereiro de 1999, consta que a nova coordenadora seria Mariná Holzmann Ribas.

A indicação da necessidade de reformulação do projeto do curso para fins de reconhecimento junto à CAPES reaparece na ata do Colegiado do dia 29 de maio de 1998, quando o coordenador ressaltou que o processo de reformulação estava em andamento e informou que os membros da CAPES recomendaram, após consulta, que todos os docentes precisavam atualizar os currículos para inclusão na proposta. A avaliação da proposta, enviada em agosto de 1998, recebeu uma série de considerações e solicitações para adequações, cujo teor da avaliação foi discutido pelo Colegiado em reunião de 18 de março de 1999. Mais uma vez a proposta do curso não foi recomendada. Na mesma reunião, foi proposto estudo de cada item mencionado pela CAPES e definidos encontros para reformulação da proposta. Conforme a Ata de 18 de junho de 1999, os avaliadores da CAPES registraram os seguintes pontos frágeis na proposta do Mestrado: “[...] número pequeno de professores doutores; biblioteca com material insuficiente e com pouco espaço físico; as áreas de concentração e linhas de pesquisa devem ser efetivadas de acordo com a produção científica dos professores permanentes” (UEPG/PPGE, Ata 22, 18 jun. 1999, p. 26). Em 1999, o Colegiado intensificou os trabalhos para reconhecimento do curso, pois tão logo recebeu a negativa (março) passou-se a reorganizar a proposta. Em agosto, Mariná Holzmann Ribas¹⁴, então coordenadora, relatou a visita de Maria Célia Marcondes de Moraes (UFSC) e Maria Isabel da Cunha (UFRGS), representantes da CAPES, para avaliar o curso de Mestrado em Educação da UEPG. Da visita, conforme relato, consta a seguinte recomendação: “[...] a Biblioteca deverá estar junto com o curso de mestrado; enxugamento das linhas de pesquisas; ampliação do número de pesquisas com financiamento e a contratação de mais professores permanentes para o curso” (UEPG/PPGE, Ata 23, 19 ago. 1999, p. 26).

A partir dessas proposições, a UEPG deveria enviar novamente o projeto entre março e agosto de 2000. As deliberações das duas representantes da CAPES implicou em reunião entre Colegiado, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e os mestrandos, ocorrida em 24 de agosto de 1999. Naquele momento, havia forte pressão dos mestrandos, pois parte dos alunos da primeira turma concluiu no ano de 1996 e o curso ainda não tinha sido reconhecido. Nessa reunião, conforme registro, “[...] os assuntos mais levantados foram: como ficaria a questão dos alunos que já terminaram o curso de mestrado, principalmente com relação às primeiras e segundas turmas, quando, inclusive, já existem duas professoras matriculadas em curso de Pós-Graduação em nível de doutorado?” (UEPG/PPGE, Ata 24, 24 ago. 1999, p. 28). A julgar pelas observações dessa reunião é possível identificar que os responsáveis pelo curso de Mestrado acreditavam na aprovação junto à CAPES logo no início ou após o primeiro ou segundo anos de funcionamento. Porém, várias propostas foram enviadas e as exigências pareciam difíceis de superação, sejam as de ordem institucional, sejam as do âmbito acadêmico e pedagógico.

No primeiro semestre de 2000, a reorganização da proposta do Mestrado estava na pauta. Conforme relato da Ata de 23 de fevereiro, “[...] a coordenação informou que não tem condições de mandar o projeto do mestrado à CAPES no mês de março, pois o mestrado não tem número suficiente de professores permanentes, em virtude do não preenchimento das vagas no último concurso” (UEPG/PPGE, Ata 26, 23 fev. 2000, p. 31). Ainda em novembro de 1999, em reunião do Colegiado do Mestrado, relatou-se sobre a abertura de concurso público para contratação de professores com Graduação em Pedagogia ou Filosofia e Doutorado em Educação. Conforme indicado em fevereiro de 2000, essas vagas não foram preenchidas. Além desse problema do número de professores, havia dificuldade para precisar as linhas de pesquisa de modo mais homogêneo. Esse drama pode ser notado a partir da seguinte observação: “[...] o professor Ademir [Rosso] sugeriu que cada professor fizesse seu currículo nos moldes do CNPq

¹⁴ Mariná Holzmann Ribas foi coordenadora de 1999-2002.

(lattes), uma vez que ao final deste currículo, aparecem as linhas de pesquisas de cada professor" (UEPG/PPGE, Ata 26, 23 fev. 2000, p. 32). Ao chegar próximo ao final do período para envio da proposta, os encontros intensificaram-se. Em Ata do dia 12 de junho, o Colegiado definiu que os encontros seriam nas terças à tarde e quartas pela manhã. Embora essa força-tarefa, conforme reunião de julho, a reformulação do projeto ainda não estava pronta. Destarte, "[...] em virtude [de o] prazo estar expirando ficou decidido que a parte da conceituação e justificativa ficará sob a responsabilidade de Ivo Both e Ademir Rosso e a parte da nova estrutura do curso com Mariná Holzmann Ribas, Leide Mara Schmidt, Rosilda Baron Martins e Teresa Luporini" (UEPG/PPGE, Ata 28, 3 jul. 2000, p. 33).

Conforme relatório referente ao ano de 2000, a proposta do curso definiu "Formação de profissionais da educação" como área de concentração, contando com três linhas: política educacional; ensino e educação de professores; educação, história e memória. Essa proposta recebeu parecer que encaminhou uma diligência para o mês de março de 2001 com o objetivo de dar maior precisão ao curso. As sugestões advindas da visita versavam sobre a necessidade de mudança de área de concentração para "Educação" e redução de três linhas para duas: Ensino e educação de professores e Política educacional. Segundo os avaliadores, "[...] a linha Educação, história e memória, por ter no momento apenas uma professora responsável por projetos de pesquisa, estaria mais bem articulada ao Programa como projeto isolado" (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2000, p. 93). Não obstante, destacaram que "[...] com o retorno previsto de doutores com especialização nesta área, o projeto isolado pode vir a se constituir como linha de pesquisa em curto prazo" (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2000, p. 93).

A partir disso, passou-se a reorganizar a proposta para envio à CAPES durante o ano de 2001. Nesse ano, a reformulação atendeu às sugestões dos avaliadores, ficando definida a "Educação" como área de concentração e as seguintes linhas de pesquisa: Ensino e educação de professores e Política educacional, mais educação, história e memória como projeto isolado, conforme indicação da Ata de reunião do Colegiado do dia 5 de julho de 2001: "[...] com relação às linhas de pesquisa, ficam definidas duas linhas – Ensino e Educação de Professores e Política Educacional; e um projeto isolado – Educação, História e Memória" (UEPG/PPGE, Ata 39, 5 jul. 2001, n.p.).

754

Esse processo de redefinição de área de concentração e linhas de pesquisa foi longo, pois, no projeto de 1993, o curso estava organizado em duas áreas de concentração, a saber: Ensino Superior e Formação de Recursos Humanos para a Educação. A primeira área continha três linhas de pesquisa: Ensino de terceiro grau: problemas e perspectivas; Universidade, estado e sociedade; Universidade, educação e trabalho. Já a segunda área de concentração estava composta pelas seguintes linhas: Ensino e educação de professores e Política educacional. Além dessas, constam na proposta mais duas linhas que pertenceriam às duas áreas de concentração: Administração da educação: política, planejamento e gestão; e História e historiografia da educação. Entretanto, a linha de administração da Educação não foi efetivada, ficando com seis no total. Todas as propostas, enviadas à CAPES até 1999, mantiveram as duas áreas de concentração e as seis linhas de pesquisa da proposição de 1993. Em 2000, como vimos anteriormente, houve redução para apenas uma área de concentração e para três linhas de pesquisa. No ano seguinte, apenas duas linhas, o que sugere que as recomendações das diligências foram incorporadas pelo corpo docente do Mestrado em Educação da UEPG. Após esse longo caminho, o curso da UEPG foi recomendado pela Capes, formalizado em Diário Oficial no dia 6 de setembro de 2002.

Da consolidação do Mestrado à criação do Doutorado em Educação da UEPG

O período entre o reconhecimento do Mestrado e a criação do Doutorado em Educação representa o processo de consolidação da Pós-Graduação em Educação da UEPG. A consolidação quer dizer construir um conjunto de ações que resultou na reorganização da proposta do curso, com reformulação do regulamento, indicação de formas de seleção de alunos, de credenciamento de novos docentes, a garantia de gratuidade e melhor qualificação nos processos avaliativos da CAPES no triênio 2004-2006 (nota 4) e consequente condição para elaboração da proposta de Doutorado no ano de 2010.¹⁵ Sem dúvida, existem outras tantas variáveis que podem ser discutidas dentro dessa duração temporal. Isso posto, gostaríamos de enfatizar a mudança da proposta curricular em 2003 e algumas ações que contribuíram para a criação do Doutorado.

A partir de 2002, não havia mais a preocupação com o reconhecimento do curso de Mestrado. Entretanto, os desafios para composição do corpo docente continuaram, pois houve aposentadorias e não existia mais convênio com professores da Universidade de Campinas e contratos particulares com docentes externos. Desse modo, a estratégia para manutenção do curso dependia do ingresso de professores da própria UEPG, como ocorreu nos anos de 2002 e 2003 com credenciamento de novos pesquisadores da própria universidade e de um da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) como participante externo.¹⁶

A condição do corpo docente implicava na dificuldade de organização de uma proposta de curso com identidade bem estabelecida. A mudança na composição do núcleo permanente de professores representava limites para constituir uma proposta sólida. Como estruturar uma proposta com um grupo de docentes que permanecia poucos anos no curso? Em nossa avaliação, o reconhecimento do curso contribuiu nesse processo, pois estava estabelecida “Educação” como área de concentração, cujo escopo parecia agregar todos os docentes, pois eles se doutoraram nesse campo ou desenvolveram teses com temáticas nessa área do conhecimento. Além disso, a composição das linhas “Ensino e educação de professores” e “Política educacional” indicava a tentativa de construir alguns elementos de unificação entre os docentes já integrantes e sinalizava os critérios para credenciamento de novos professores.

¹⁵ Não é possível tratar de todas essas variáveis. Por exemplo, há necessidade de pesquisa específica para tratar das discussões e das mudanças nos critérios de credenciamento de novos docentes. Ainda em 2002, conforme Mariná Holzmann Ribas, então coordenadora, “[...] tem sido critérios prioritários do Programa até então, para participar como docente: a produção específica na área de formação de professores e ser professor lotado nos Departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino e Educação, órgãos da universidade que batalharam, para que a proposta do mestrado fosse efetivada e têm lutado para tanto, desde 1992, quando iniciaram com as conversações pela definição do projeto nesta área” (UEPG/PPGE, Ata 45, 13 maio 2002, n.p.). Esse tema voltou a ser discutido na reunião do Colegiado em 26 de agosto de 2002, quando Ademir Rosso, então coordenador, “[...] fez leitura dos itens da proposta de sistemática de credenciamento de novos doutores” (UEPG/PPGE, Ata 45, 13 maio 2002, n.p.). É possível depreender que a nova proposta retirava a exclusividade de pertencimento aos departamentos indicados acima, pois a professora Mariná Holzmann Ribas disse: “[...] deve ser incluída a preferência por professores dos Departamentos de Educação e Métodos e Técnicas de Ensino, considerando que são estes Departamentos que se interessam pela formação de professores” (UEPG/PPGE, Ata 50, 26 ago. 2002, n.p.). Em reunião de setembro de 2002 foi aprovada a “Sistemática para Admissão de Professores no Programa de Mestrado em Educação” (UEPG/PPGE, Ata 51, 9 set. 2002, n.p.).

¹⁶ Não é possível explorar neste texto as reivindicações dos docentes e as ações da administração da UEPG para estabelecer políticas de indução ao credenciamento de professores à Pós-Graduação. Antes do reconhecimento do Mestrado pela CAPES, o curso era pago, portanto os professores recebiam remuneração à parte para trabalhar as disciplinas, orientar e participar de bancas. A partir de 2002, o curso passou a ser gratuito; logo, a indução ao credenciamento deveria perpassar pela inclusão da carga horária da Pós-Graduação à carreira docente. Essa discussão poderá ser objeto específico de outras pesquisas e publicações.

A dispersão das linhas não estava associada apenas às mudanças no corpo docente. Existia uma tendência a organizar linhas a partir da trajetória de origem de cada docente, enfatizando as particularidades em detrimento das similaridades. Essa condição pode ser observada em vários momentos, entre os quais destacamos dois: em 1993, havia a proposição inicial de sete linhas, embora ao final tenham permanecido seis; em 2000, ao ser enviada a proposta para reconhecimento houve redução de linhas, mas, no lugar de História e Historiografia da Educação, propôs-se Educação, História e Memória que tinha relação com uma docente do curso, sendo inclusive objeto de registro dos avaliadores, conforme já indicado anteriormente.

Ao leremos a ficha de avaliação do Programa do triênio 2001-2003, observamos que os avaliadores, ao tratarem da proposta registraram: “[...] o Programa ainda apresenta uma não adequação na relação orgânica entre sua proposta, Linhas de Pesquisa e seus projetos e, consequentemente, seus produtos” (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2004, p. 1). Não obstante, eles ponderaram que se notou “[...] ao longo desse período um processo de reestruturação a ser iniciado em 2004. A expectativa da reorganização das Linhas aponta para uma reação do Programa. Entretanto, salienta-se que essa é uma expectativa que deve ser acompanhada” (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2004, p. 1). Ao olhar *a posteriori*, isto é, depois de 2007, é possível sustentar que aquela expectativa foi atendida, pois o curso subiu na avaliação da CAPES.

É possível dizer que a dificuldade para estabelecer linhas de pesquisa com capacidade de envolver todos os docentes do curso se mostrava outro grande desafio. Sem dúvida que as dificuldades eram diferentes do que aquelas que se apresentavam em 1993. Em 2002, a proposta do curso já havia sido aprovada após diversos processos avaliativos. No entanto, se não existia o desafio do reconhecimento junto à CAPES havia a necessidade de consolidação do Mestrado. O que fazer para consolidar esse curso? Esse foi o desafio assumido e levado adiante, cujo resultado final foi a criação do Doutorado.

756

Ao observarmos os relatórios anuais enviados à CAPES, percebemos que as orientações dessa agência continuaram a condicionar a organização do curso. No relatório referente ao ano de 2002, os responsáveis pelo Mestrado da UEPG diziam:

O curso, surgido a partir de convênios Interinstitucionais, em funcionamento desde 1994, contava, inicialmente, com número significativo de professores visitantes no seu Corpo Docente. A proposta inicial do Programa foi sofrendo alterações até chegar à aprovação, pela CAPES do Projeto de 2001. Com as aposentadorias voluntárias ocorridas ao longo de 2002, configura-se uma situação que nos conduz a repensar tanto o Projeto quanto a estruturação do Corpo Docente. No presente, uma parte do Curso está se constituindo enquanto outra se vai extinguindo. (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2002, p. 29).

Notam-se as indicações dos desafios do Curso. Havia necessidade de credenciamento de novos docentes e de organização das próprias linhas e da proposta do curso. No relatório referente ao ano de 2003, já consta a nova organização que entraria em vigor a partir do ano de 2004. Houve alteração nas linhas, ficando: 1) Ensino-Aprendizagem; 2) História e Política Educacionais. Nesse documento, assim se refletia sobre as mudanças ocorridas entre os anos de 2002 e 2003.

No Relatório de 2002 declaramos que “uma parte do Curso está se constituindo enquanto outra se vai extinguindo”. Declaração que se apoia na série de transformações que brotavam da análise do histórico e das nossas avaliações em torno ao Programa, avaliações cujos frutos apareceriam em 2003. Essas transformações envolveram o corpo docente, a Proposta do Programa, as Linhas de Pesquisa e a Estrutura Curricular. (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2003, p. 29).

Mais adiante, sintetiza-se a compreensão da reorganização do curso;

Como três das quatro Professoras que se aposentaram se concentravam na linha de Política Educacional e do Projeto Isolado Educação, História e Memória foi necessária uma avaliação que considerasse as deficiências na constituição das Linhas de Pesquisa, tanto as levantadas pelas avaliações externas quanto as percebidas internamente. Embora uma análise imediata tivesse apontado para uma estruturação do Programa a partir das suas maiores demandas na direção da Formação de Educadores e do Ensino-Aprendizagem, o corpo docente com a clarificação propiciada pela visita dos consultores da avaliação continuada, passou a entender que a Formação de Educadores se constituía, no âmbito do Programa, como um eixo articulador e não como linha específica de pesquisa. Assim, foi tomada a decisão de estruturar o Programa em torno as duas Linhas de Pesquisa Ensino-Aprendizagem e História e Política Educacionais, com reagrupamento dos Professores remanescentes das linhas a serem extintas e dos novos docentes em fase de credenciamento. Com a tomada dessa decisão que procurava manter como um dos pólos do Programa as discussões de ordem contextual, ou seja, sobre história e políticas da educação. Para o corpo docente, é claro que, se, de um lado, que esta nova linha de pesquisa resulta, de certo esforço de composição e resgate, de outro lado ela terá a função estratégica de conduzir o olhar para fora da sala de aula, para o contexto mais amplo das discussões sobre educação. Espera-se, com isso, atingir uma maior distinção/identidade e equilíbrio entre as Linhas de Pesquisa, e conseguir melhor identidade como corpo docente e melhor composição dos projetos de pesquisa. Portanto, conseguimos que a temática da Formação de Educadores, antigamente pensada como Linha de Pesquisa, passasse à condição de eixo em torno do qual gerarão tanto as discussões de História e Políticas Educacionais, quanto as de Ensino-Aprendizagem, e isso como fruto da interlocução entre o grupo de docentes e os representantes do acompanhamento. (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2003, p. 29).

Ao final do relatório de 2003, último ano do triênio que seria avaliado, o grupo produziu um conjunto de reflexões a respeito do momento de reconhecimento do curso e das posteriores ações. A primeira indicação refere-se às recomendações dos avaliadores da CAPES:

757

Das recomendações feitas ao Programa desde o seu credenciamento, destacam-se as relativas à composição do Corpo Docente, à organicidade da Proposta e à Produção Intelectual. Realizou-se então um esforço principalmente no sentido de deslocar-se da ideia de Pós-Graduação como ensino para a de um Programa que tem como objetivo principal a pesquisa. Tendo ocorrido a aposentadoria voluntária de quatro Professoras, foram necessárias iniciativas que permitiram chegar ao final do triênio com índices melhores do que no inicial. A partir de 2004, será possível ajustar-se mais aos parâmetros recomendados pela CAPES, e para isso já estamos implantando, já em 2004, um sistema de avaliação permanente do credenciamento dos docentes. Quanto à organicidade da Proposta, avançamos significativamente, sobretudo em 2003, quando reestruturamos as Linhas de Pesquisa e o Currículo do Programa. Os ajustes finos de Projetos e de temáticas de orientação serão objeto de estudos e discussões ao longo de 2004. No que diz respeito à Produção Intelectual, além de avanços quantitativos, conseguimos maior integração entre: os docentes; o corpo docente e discente; as publicações e os projetos do Programa. No triênio, o ano com melhor desempenho foi o de 2002. Como, em 2003, estivemos muito dedicados à reformulação da Proposta do Programa, ocorreu um leve declínio na Produção Intelectual e de Pesquisa, mas mesmo assim atingimos um patamar superior ao de 2001. Destaca-se desse conjunto que as aposentadorias só interferiram de maneira significativa na composição numérica do NRD6 em 2003, mas o encaminhamento dado às negociações favoreceu a melhora dos índices relativos ao tempo médio para conclusão de trabalhos e orientações. (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2003, p. 35).

Em seguida, o grupo do PPGE comentou a respeito das normatizações da própria CAPES, indicando uma síntese das alterações produzidas na própria organização do curso:

Dos indicativos disponibilizados pelo Documento da Área constituíram-se como nossas metas: o tempo médio de titulação; os critérios para a composição do corpo docente; os critérios para a organização da pesquisa (Projetos e Linhas); a estrutura curricular; o processo seletivo; aspectos da infraestrutura institucionais. **Tempo médio de titulação:** o Programa vem desenvolvendo estratégias com vistas à otimização do tempo de titulação dos mestrandos, à implantação dos Grupos de Estudos e Pesquisa, à distribuição de orientandos com número médio próximo a cinco, ao oferecimento de atividades que aumentem o tempo de permanência no espaço do Programa e à criação do núcleo de atividades no Currículo. Passamos de 48,7 meses para 47,5 e encerramos o triênio com tempo médio de titulação em torno de 30 meses; **Composição do Corpo Docente:** para a composição do corpo docente, uma vez que não ficaremos mais no limiar do número mínimo para essa composição, poderemos avançar na estruturação qualitativa. Para isso, o Colegiado já está trabalhando na elaboração de critérios de credenciamento e de avaliação de credenciamentos dos docentes; **Organização da pesquisa:** com relação à organização da pesquisa (Projetos e Linhas), entendemos que, tendo conseguido ampliar o espaço da pesquisa no interior da Proposta do Programa, e uma vez que o ingresso dos docentes no Programa se dá com base na pesquisa e na produção acadêmica estavam postas as condições para trabalhar com vistas ao afinamento de projetos e para melhor constituição das Linhas de Pesquisa, o que resultou no amadurecimento da Proposta a ser implantada em 2004; **Estrutura Curricular:** quanto à estrutura curricular, refizemos a Proposta e a organizamos em núcleo comum, de aprofundamento e de atividades. Com isso, o acento no ensino disciplinar está sendo deslocado para os temas e atividades da pesquisa; **Processo Seletivo:** no que diz respeito ao Processo Seletivo, houve uma evolução progressiva com a incorporação: de indicação de leituras em 2001; de prova escrita em 2002; de edital com especificação das temáticas de orientação e vagas por docentes. Ao final do triênio, o Processo Seletivo está assim constituído: prova escrita com cobrança de leituras, análise dos anteprojetos de pesquisa e entrevistas. É requerido que os projetos de pesquisa estejam orientados segundo as temáticas e as orientações disponíveis do corpo docente; **Aspectos de infraestrutura e institucionais:** estaremos em breve apresentando um estudo para a discussão e mobilização dos diversos segmentos da UEPG ligados ao Curso que possam contribuir nesses aspectos. (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2003, p. 35, grifos nossos).

Enfim, o grupo produziu uma narrativa que destacou as ações produzidas no triênio, especialmente após o reconhecimento do curso e apontou as perspectivas para os anos seguintes, como podemos observar a seguir:

Ao final do triênio, conforme nossa auto-avaliação e as análises que fazemos frente aos critérios de avaliação da Área, avançamos em todos os quesitos, mas o que ainda permanece como grande desafio é o da Produção Intelectual. Acreditamos que, se tomarmos a sério o conjunto de iniciativas apontadas ao longo do Relatório poderemos atingir patamares qualitativamente mais elevados. Se, em 2001, tínhamos entendido o credenciamento como uma prova de confiança em nossa capacidade de crescimento e estruturação da parte do Comitê de Avaliação, ao final do triênio, podemos afirmar que respondemos positivamente às dificuldades e aos desafios que encontramos, especialmente em 2003. A caminhada deste triênio, conquanto positiva, nos obriga à consciência de que ainda não atingimos o patamar de um Programa Consolidado, mas estão postas as condições para atingi-lo ao final do triênio que se abre. (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2003, p. 35).

As longas citações, embora criem um efeito visual de excesso, justificam-se, pois indicam ao leitor que houve um conjunto de ações que visava estabelecer certa estabilidade ao curso, sem deixar de manifestar em seu horizonte de expectativa a ideia de consolidação do programa, conforme evidenciam as duas últimas linhas do parágrafo anterior.

Em síntese, houve o reconhecimento do curso de Mestrado, cuja implicação foi a definição de uma única área de concentração (Educação) e enxugamento das linhas de pesquisa. No entanto, parte significativa do corpo docente aposentou-se, gerando a necessidade de

reposição de professores. Essa situação foi um dos principais desafios, tão logo o curso foi reconhecido pela CAPES. Além disso, em 2003, houve uma reforma curricular, quando duas linhas de pesquisa foram definidas, atendendo à premissa de centralização dos temas/objetos de pesquisas às trajetórias dos professores e à necessidade da nova configuração do corpo docente com aposentadorias e credenciamento de novos.

Essa dificuldade de meados da primeira década dos anos de 2000 ganhou certa estabilidade na sequência. A primeira evidência disso foi o ingresso do Curso entre os programas Nota 4 na avaliação trienal 2004-2006. No triênio seguinte (2007-2009), a nota 4 manteve-se. Nesse período, uma proposta de Doutorado começa a surgir no horizonte. Em 2002, no contexto de recomendação do Mestrado, Ademir Rosso¹⁷, então coordenador, já apontava para esse percurso: “[...] temos de sonhar: queremos subir para conceito 4 e para 5, a fim de chegar ao Doutorado, que poderia ser projetado para 2008, e para isso temos de urgir, terminar com a elasticidade, cuidar bem da turma do ano 2000” (UEPG/PPGE, Ata 51, 9 set. 2002, n.p.). Essa prospecção ganhou maior possibilidade a partir de 2007, pois o curso recebeu nota 4 na avaliação do triênio 2004-2006. Ao final daquele ano, Ademir Rosso, membro do Colegiado, sugeriu “[...] que sejam estabelecidas interfaces entre as linhas de pesquisa já pensando numa estratégia para implantação do doutorado” (UEPG/PPGE, Ata 16, 18 dez. 2007, n.p.). Além disso, “[...] para implantação do doutorado, [Ademir Rosso] sugeriu ouvir as professoras Marilda Behrens e Maria Célia [Marcondes]” (UEPG/PPGE, Ata 16, 18 dez. 2007, n.p.).

No relatório referente ao ano de 2009, no item meta principal, o grupo estabeleceu o seguinte: “[...] dar continuidade aos encaminhamentos que foram dados até o ano de 2006, com a finalidade de melhorar o conceito do Programa na avaliação do triênio 2007-2009. - Consolidar um padrão de qualidade que permita a estruturação e implantação de uma proposta de Doutorado” (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2009, p. 14). Naquele momento, a ideia de sistematizar uma proposta do Doutorado ganhou força, pois estava previsto o início das “[...] discussões do projeto de Doutorado” (BRASIL/CAPES, Cadernos..., 2009, p. 15). No segundo semestre de 2009, essa ideia avançou, quando a coordenação do PPGE mobilizou os docentes e convidou a coordenadora adjunta (Elizabeth Macedo) da Área de Educação-CAPES a visitar a UEPG.

No ano seguinte, desde os primeiros dias de fevereiro, iniciaram-se as atividades para sistematização da proposta. Tão logo Jefferson Mainardes assumiu a coordenação¹⁸, conforme Ata do dia 3 de fevereiro de 2010, essa pauta fez-se presente. “No próximo assunto da pauta discutiu-se o projeto de Doutorado. Segundo o professor Jefferson, o primeiro passo seria a aprovação do corpo docente no colegiado e o segundo, criar uma comissão de elaboração do projeto” (UEPG/PPGE, Ata 1, 3 fev. 2010, n.p.). Na reunião daquele dia, definiram-se os primeiros professores que poderiam compor a proposta de Doutorado. A comissão para estudo e elaboração da proposta foi constituída por todos os docentes que atendiam aos critérios da CAPES. No dia 5 de maio do mesmo ano, a proposta do Doutorado foi apresentada aos membros do colegiado para discussão e aprovação. O coordenador, professor Jefferson Mainardes, fez uma síntese do processo de organização da comissão e definição do corpo docente (dia 3 de fevereiro) e das reuniões para sistematização da proposta. Em seguida, observou que “[...] a elaboração da proposta de Doutorado só foi possível em virtude do trabalho de todos os que fizeram e fazem a história do Mestrado em Educação, desde a sua criação, em

¹⁷ Ademir Rosso foi coordenador entre 2002-2006 e 2008-2010.

¹⁸ Jefferson Mainardes foi coordenador entre 2010 e 2014.

mil novecentos e noventa e quatro” (UEPG/PPGE, Ata 4, 5 maio 2010, n.p.)¹⁹. Além disso, ele ressaltou um conjunto de aspectos que contribuíram para a elaboração da proposta:

- a) compromisso e empenho dos professores e da coordenação para a permanente qualificação do Programa ao longo dos 16 anos de história do PPGE (1994 a 2010); b) melhoria na avaliação do Programa (nota 3 para 4); c) emprego dos critérios e exigências dos programas nota 5 para o credenciamento e recredenciamento de docentes e para a produção bibliográfica dos docentes; d) criação e qualificação da Revista Práxis Educativa; e) definição de metas claras com relação à produção bibliográfica dos docentes, tempo de titulação, produção discente; f) melhoria na infraestrutura do Programa obtida por meio de projetos de pesquisa - CNPq, Fundação Araucária, CAPES e participação em Editais da Fundação Araucária; g) fortalecimento do Colegiado como instância de decisão; h) investimento anual de recursos do Proap - Capes e da Fundação Araucária para a aquisição de livros para a Biblioteca. (UEPG/PPGE, Ata 4, 5 maio 2010, n.p.).

Por último, o coordenador detalhou os itens da proposta, sendo aprovada por unanimidade. Depois disso, a proposta foi aprovada em diversos órgãos da UEPG, sendo submetido à CAPES. No dia 15 de dezembro, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEPG recebeu ofício da CAPES informando que o curso de Doutorado havia sido recomendando, devendo-se organizar a seleção da primeira turma. O processo entre elaboração e aprovação da proposta no interior dos órgãos da UEPG foi bastante rápido, o que evidencia a grande mobilização da coordenação do PPGE nos primeiros meses do ano de 2010. Além disso, é importante observar que essa organização deve ser entendida no contexto de consolidação do PPGE/UEPG.

Até aqui a narrativa deu maior visibilidade às ações dos agentes envolvidos com esse processo, pois entendemos que não há projeto sem pessoas, não há ideias que são produzidas e têm circulação sem agentes. Ou seja, não seria possível pensar o Mestrado e o Doutorado em Educação sem os professores e os pesquisadores que participaram desse processo de mais de uma década e meia. Conquanto, é importante dizer que as ações são possíveis dentro das circunstâncias da própria historicidade. Não há projeto alheio às relações sociais. Por conseguinte, é fundamental afirmar que esse movimento que resultou na consolidação do PPGE deve ser entendido, também, no contexto da Pós-Graduação brasileira.

760

No Brasil, a partir do último quartel do século XX, as atividades investigativas estão associadas ao movimento de criação e de expansão dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Na área da Educação, vários autores têm discutido o processo de organização da pesquisa e Pós-Graduação no Brasil, entre os quais destacamos: André (2001, 2006), Alves-Mazzotti (1996, 2001), Campos e Fávero (1994), Cunha (1991), Ferraro (2005), Gatti (1983, 1992, 2001, 2010), Goergen (1986), Gouveia (1971, 1976, 2005), Kuenzer e Moraes (2005), Lüdke (2005), Mello (1983), Nosella (2010), Paula (2002), Santos (2003), Saviani (2000), Severino (2006), Souza e Bianchetti (2007) e Warde (1990). Esse conjunto de produção apresenta muitas facetas da pesquisa e da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Uma primeira variável diz respeito ao próprio processo de constituição desse modelo. Segundo Maria de Fátima de Paula, “[...] a implantação da pós-graduação no Brasil não resultou do processo espontâneo de crescimento da produção científica, mas de uma política deliberada do Estado, com objetivo de disciplinar e orientar o ensino superior no país” (PAULA, 2002, p. 134). Nessa linha de interpretação, segundo Nosella (2010, p. 178), “[...] a criação da pós-graduação nas universidades brasileiras da forma institucionalizada como hoje a conhecemos, priorizando as atividades de pesquisa, deve ser atribuída à modernização autoritária e conservadora dos governos militares”

¹⁹ Uma síntese do Projeto do Doutorado em Educação da UEPG foi publicada na Revista Práxis Educativa, em 2011 (UEPG, 2011).

Apesar disso, há certo consenso entre os investigadores de que a pesquisa no campo educacional ganhou demarcação mais precisa com a institucionalização da Pós-Graduação, no final da década de 1960 (GATTI, 1983). Essa ideia é reiterada por Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994, p. 6), quando sustentam que “[...] a pesquisa em educação no Brasil, hoje, tem como principal base institucional os programas de pós-graduação sediados nas universidades, criados notadamente a partir da década de 1970”. Antes as pesquisas se realizavam em outras esferas institucionais, pois, conforme Gatti (1983, p. 3), “[...] a produção de pesquisa em educação, de modo mais regular, data do final da década de 30, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”. Bernardete Gatti identifica dois outros movimentos importantes no campo da pesquisa em educação: a criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), na década de 1940, e os Centros Regionais de Pesquisa, na década de 1950. Conforme Paolo Nosella (2010):

A produção da pesquisa em educação anterior à criação dos programas de pós-graduação desenvolvia-se em reduzidas dimensões em algumas instituições universitárias, como na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e em outras instituições criadas exclusivamente para essa finalidade. (NOSELLA, 2010, p. 177).

Com a progressiva criação de programas de Pós-Graduação no Brasil, a partir do final da década de 1960, constituíram-se espaços de pesquisa que se centralizaram nas principais cidades brasileiras. Malta Campos e Osmar Fávero (1994, p. 6) destacam que a organização da Pós-Graduação em Educação apresentava sua “[...] distribuição desigual no território brasileiro, que acompanha a desigualdade do desenvolvimento econômico das várias regiões”. De acordo com esses autores, “[...] o número de programas cresceu rapidamente: entre 1971 e 1972 foram implantados 10 cursos de mestrado; até 1975, 16 já estavam em funcionamento. O primeiro curso de doutorado iniciou-se em 1976. No final de 1992, funcionavam mais de 38 cursos de mestrado e 16 de doutorado” (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 7).

761

No âmbito do Estado do Paraná, os programas de Pós-Graduação em Educação, com exceção do Mestrado da Universidade Federal do Paraná²⁰, foram criados a partir do começo da década de 1990. Saviani (2000) identifica que, entre o final da década de 1970 e os primeiros anos de 1980, ocorreu o processo de consolidação. Depois disso, houve redução do “[...] ritmo de abertura de novos programas. De fato, durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos (entre 1982 e 1989)” (SAVIANI, 2000, p. 7). Segundo Saviani (2000, p. 8), “[...] a expansão se acelera na década de 90 quando surge um grande número de novos programas de mestrado dentre os quais doze obtiveram o reconhecimento da CAPES”.

Nesse movimento da década de 1990, surgiu grande parte dos Mestrados em Educação no Paraná, a saber: na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 1990; na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no ano de 1993; na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em 1994; e na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em 1999. Nas primeiras duas décadas do século XXI, foram criados cursos na área de Educação em outras universidades do Paraná: na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOSTE/Cascavel), em 2007; na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), no ano de 2011; na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOSTE/Francisco Beltrão), em 2012; no Centro Universitário Internacional (UNINTER), no ano de 2013. Grande parte dessas instituições teve seus cursos de Doutorado recomendados

²⁰ Até final da década de 1980, no Estado do Paraná, havia apenas Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná: “[...] criado em 1974 iniciou suas atividades em 1977, mas só seria credenciado junto ao MEC e ao CFE no ano de 1978” (MEIRE; DANIEL, 2016, p. 159).

nas primeiras décadas do século XXI, a saber: UFPR (2001), UEM (2006), PUC-PR (2007), UTP (2010), UEPG (2010) e UEL (2015).²¹

Conclusão

O objetivo central deste texto foi mostrar o processo de criação e consolidação do PPGE/UEPG, tomando dois movimentos de análise. De um lado, dar visibilidade às ações dos agentes da UEPG a partir dos documentos selecionados. De outro, entender essas ações no contexto da história da Pós-Graduação brasileira à luz da produção acadêmica existente. Essa escolha tem relação com o modo como compreendemos a produção do conhecimento e as relações que se estabelecem nos espaços do mundo social. Essa forma de produção do conhecimento guarda relação direta com as reflexões de Bourdieu, pois, ao lado do conceito de campo, utilizamos a noção de *habitus* que “[...] exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc.” (BOURDIEU, 2002, p. 60).

Consequentemente, o exercício de análise foi mostrar como os agentes se mobilizaram no processo que resultou na criação e na consolidação do PPGE, destacando as estratégias para dar visibilidade aos seus interesses acadêmicos e profissionais, mas também suas adesões às recomendações (ou seriam determinações?) dos avaliadores da Área da Educação da CAPES. Ao olharmos a história do Mestrado, observamos uma boa leitura das condições objetivas para sua criação, pois a UEPG estabeleceu convênio de cooperação com a UNICAMP e contratou professores da UFPR e PUC-PR para atuarem especificamente na Pós-Graduação. Os dados do corpo docente da UEPG evidenciam a impossibilidade de criação do curso, naquele momento, sem a estratégia de cooperação com pesquisadores externos. De outro lado, notamos que a proposta foi organizada com grande pulverização, pois havia duas áreas de concentração e seis linhas de pesquisa. Dentro dos órgãos da UEPG, aquela condição não pareceu um problema, pois foi aprovada no ano de 1993. Entretanto, ao cotejarmos os projetos e os pareceres dos avaliadores da CAPES, percebemos que aquela dispersão representou um dos principais obstáculos ao processo de reconhecimento.

762

Em nossa avaliação, aquela dispersão guardava relação com a experiência existente na UEPG, especialmente nos cursos de especialização que se intensificaram a partir da década de 1980. Além disso, evidencia a inexistência de uma tradição de pesquisa na instituição, pois, de modo semelhante à grande parte das universidades brasileiras, sua constituição estava demarcada pelo ensino. Todavia, a transformação de várias faculdades em Universidade de Ponta Grossa condicionou a investir em ensino, pesquisa e extensão, tripé obrigatório para existência de universidade no Brasil. O desafio da UEPG, assim como de outras jovens universidades, consistia em estabelecer essa experiência que estava determinada na Lei Nº 5.540/68. Antes dessa lei, o Parecer Nº 977/65 dizia que a natureza da pesquisa da universidade brasileira deveria dar-se nos cursos de Mestrado e Doutorado. Nesse aspecto, a situação da UEPG não se dissociava da história da Pós-Graduação de outras universidades brasileiras, pois como já indicamos, a sua implantação teve maior relação com a indução do Estado do que com o crescimento natural da produção acadêmica (PAULA, 2002).

²¹ Este texto objetivou apresentar alguns aspectos da história do PPGE, sem entrar nas discussões mais específicas das concepções de pesquisa, de organização curricular, da natureza da produção das dissertações e teses. Outras investigações poderão tratar desses elementos. Destacamos a existência de dois textos que discutem partes mais específicas da história do PPGE (CAMPOS; SKALINSKI JUNIOR; CORDOVA, 2017; TOZETTO; LAROCCA, 2015).

A proposição do Mestrado em Educação da UEPG estava associada a uma política interna que buscava incluir a pesquisa em seu horizonte, cuja tarefa seria responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, criada em 1987. A partir desse espaço e de ações de alguns docentes, o Mestrado passou a ser pauta entre a comunidade acadêmica da UEPG. Os oito primeiros anos do curso indicam intenso investimento no processo de reconhecimento junto à CAPES. Nesse período, percebemos resistência para alteração da proposta original, pois, até final da década de 1990, os pedidos de reconhecimento continham a estrutura de duas áreas de concentração e seis linhas de pesquisa. O reconhecimento nos primeiros anos da primeira década do século XXI evidencia uma alteração de percurso, pois os responsáveis pelo Mestrado apropriaram-se das recomendações dos avaliadores da CAPES e definiram apenas uma área de concentração e duas linhas de pesquisa.

Essa relação do curso com o órgão avaliador da Pós-Graduação reitera a argumentação de Maria de Fátima de Paula já comentada anteriormente. Ainda assim, nessa imposição, pode ser observada a própria (re)definição com maior precisão das especificidades de um curso. Aqui é importante assinalarmos que os avaliadores da CAPES são pesquisadores da Área de Educação que atuam em programas de Pós-Graduação nas universidades brasileiras. Por exemplo, nos anos mais intensos de luta pelo reconhecimento do curso de Mestrado, Maria Célia Marcondes (UFSC) e Maria Isabel da Cunha (UFRGS) tiveram grande participação, com diligência na própria UEPG. Elas representavam dupla posição, pois avaliavam o pedido de reconhecimento, mas também indicavam caminhos possíveis para (re)definição da organização do curso.

Sem dúvida que a comissão avaliativa da CAPES condiciona as ações dos agentes da Pós-Graduação. Esse aspecto fez-se presente no PPGE, especialmente ao olharmos as ações que resultaram no reconhecimento do Mestrado (2001/2002). De outro lado, contribuiu para que os agentes do PPGE refletissem e debatessem os elementos divergentes entre eles, mas principalmente os aspectos que os aproximavam. Esse movimento pode ser identificado nos anos subsequentes ao reconhecimento do Mestrado, pois, em 2003, quando a reformulação foi debatida e aprovada, manteve-se a área de concentração e reorganizaram-se as duas novas linhas a partir da configuração do corpo docente. Depois disso, área de concentração e linhas de pesquisa não foram alteradas, o que evidencia a incorporação das recomendações/determinações da CAPES, mas também um horizonte comum entre os integrantes do PPGE. Essa maturidade é simbolizada com a proposta de Doutorado aprovada em 2010, mantidas a área de concentração e as mesmas linhas de pesquisa. Essa continuidade não quer dizer a inexistência de uma série de desafios. Entretanto, os desafios pareciam ser outros. Não mais se apresentaram necessidades de mudanças das linhas. De outra parte, observamos, pelas discussões presentes nas atas, a contínua necessidade de articulação das linhas com a área de concentração, das linhas entre si e no interior de cada uma delas. Contudo, esses novos desafios não são objeto de discussão, nesse momento, mas poderão gerar outras reflexões e novas pesquisas.

Fontes

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cadernos de indicadores PPGE/UEPG - 2000, 2002, 2003, 2004, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ofício nº 153=20/2010/CTC/CAAII/DAV/CAPES de 15 de dezembro de 2010. Resultado da avaliação da proposta de curso novo em Educação. Brasília, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria Nº 2.530, de 4 de setembro de 2002. Reconhecimento do Curso de Mestrado em Educação da UEPG. Brasília, 4 de setembro de 2002.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Assessoria de Planejamento. UEPG: 23 anos de história (março de 1970 a dezembro de 1992). Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 1993a.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Atas das reuniões - 1973-1993.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Convênio de Cooperação entre a Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual de Ponta Grossa, 6 de agosto de 1991.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Livro de Atas - 1994-2010.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Projeto de Mestrado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 1993b.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Projeto de Mestrado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 1998.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Projeto de Mestrado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 1999.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Projeto de Mestrado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 2000.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Projeto de Mestrado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Projeto de Doutorado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Termo aditivo ao Convênio de Cooperação entre a Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual de Ponta Grossa, 16 de setembro de 1993.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200002>

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-63, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200003>

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v6i19.3133>

BARREIRA, L. C. **História e historiografia**: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). 1995. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

CAMPOS, N. Ensino Superior no Paraná (1949-2013). In: ROIZ, D. S. (Org.). **A educação em perspectiva histórica**: temas e problemas. Serra: Milfontes, 2018. p. 41-72.

CAMPOS, N. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

CAMPOS, N.; SKALINSKI JUNIOR, O.; CORDOVA, M. J. W. História da Educação na Pós-Graduação em Educação da UEPG (1994-2015). **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 3, p. 277-187, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.28753>

CUNHA, L. A. Pós-Graduação em Educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 63-67, maio 1991.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000300005>

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2010.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200004>

GATTI, B. A. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, p. 1-17, jul./set. 1986.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-87, 1976.

GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, 143-146, maio/dez. 2005.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000400015>

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 117-124, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000300009>

MEIRE, L. M.; DANIEL, L. S. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR: algumas considerações sobre a implantação do curso de mestrado com área de concentração em currículo. In: VIEIRA, C. E.; GONÇALVES, N. G. (Orgs.). **Setor de Educação e curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (1938-2014): histórias, memórias e desafios contemporâneos**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 151-170.

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.

MENDONÇA, A. W. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

766

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 177-203, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782010000100013>

PAULA, M. F. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000200016>

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v1i1.3211>

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 40-52, jan./abr. 2006.

SOUZA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 36, p. 589-409, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000300002>

TOZETTO, S. S.; LAROCCA, P. Pesquisas sobre formação de Professores no PPGE da UEPG. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE. 2., 2015. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2015. p. 1-20.

UEPG. Documento - Síntese do Projeto de Implantação do Doutorado em Educação – UEPG. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 139-149, jan./jun. 2011.

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

Recebido em 20/12/2018

Aceito em 01/03/2019

Publicado online em 21/03/2019