



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**

NÍVIA SOUZA DIAS

**EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE:
A Produção do PPGEduC de 2003 a 2006**

**SALVADOR
2012**

NÍVIA SOUZA DIAS

**EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE:
A Produção do PPGEduC de 2003 a 2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

SALVADOR
2012

D541

Dias, Nívia Souza
**EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: A Produção do PPGEduC
de 2003 a 2006/** Nívia Souza Dias. Salvador, 2012.
122f.; il.

Orientador: Profº Drº Avelar Luis Basto Mutim

***Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação
em Educação e Contemporaneidade.***

1. Educação 2. Universidade 3. Pesquisa Educacional

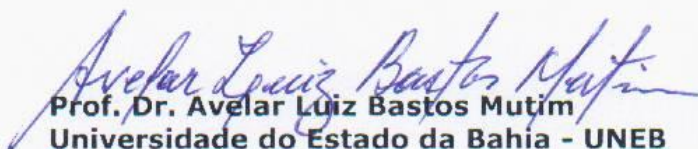
CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: A PRODUÇÃO DO PPGEDUC DE 2003 A 2006"

NÍVIA SOUZA DIAS

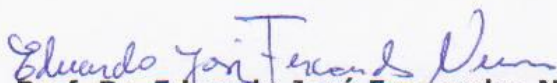
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 14 de dezembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Ana Rita Santiago
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFBA
Doutorado em Letras e Linguística
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Análise Geográfica Regional
Universidade de Barcelona



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Este trabalho é especialmente dedicado à minha avó Joana (*in memoriam*), à minha mãe Eunice e à minha tia Janira que contribuíram rica e afetivamente para a sua consecução, mesmo quando ele ainda não havia sido concebido se quer enquanto projeto ou mesmo possibilidade. Dedico-o também especialmente a Romilson, meu companheiro, e a todas as pessoas intimamente ligadas à minha vida, que me fizeram crer que a superação nos momentos difíceis vale a pena.

AGRADECIMENTOS

Às Forças Divinas pelo Cuidado, Força e Proteção constantes, sem nunca me desampararem, mesmo não sendo eu merecedora de tamanha Dádiva.

À minha avó, Joana Maria (*in memorian*), que mesmo desconhecendo a linguagem escrita, reconhecia a importância da educação escolar e, por isso, esforçou-se para que seus filhos e filhas fossem à escola, influenciando dessa maneira o destino de sua descendência.

À minha mãe, Maria Eunice, exemplo de força e dedicação, base da minha educação, que não poupou esforços para semear e cuidar com atenção e carinho do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu companheiro Romilson por me apresentar a um mundo de sentidos e elaborações de extrema importância para o meu desenvolvimento, pela companhia nessa jornada, pelas contribuições valiosas, pela preocupação e incentivo para a realização deste trabalho.

À minha tia Janira, por me inserir em discussões e atividades diversas nos movimentos sociais (negro, trabalhadoras rurais, pequenos agricultores, indígenas, entre outros), e, por me oportunizar uma experiência com outros sentidos e valores para a educação na Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, contribuindo dessa forma para que eu tivesse “um outro olhar” para a concepção e realização desta pesquisa.

Aos familiares, amigas e amigos por todas as demonstrações de afeto em nossas relações e pela aposta e incentivo nessa caminhada.

Aos intelectuais negros e negras, especialmente os baianos, pelas suas produções, que despertaram em mim lentes especiais, e por isso mesmo estruturantes, na minha forma de ver o mundo, e que, em função disso também me levam a elaborar e reelaborar a minha forma de ser e de estar Aqui.

Ao Centro de Estudos e Desenvolvimento Interdisciplinar - CEDIC espaço onde adquiri preciosa formação a partir das atividades desenvolvidas, especialmente nos diálogos com Romilson e Adilton.

Ao meu estimado orientador Avelar Mutim pela paciência, orientação e aposta sem igual na concretização deste trabalho.

Ao amigo Adilton pelo incentivo na concretização e por aceitar todos os meus pedidos “com urgência” de formatação e organização deste trabalho.

Aos colegas do PPGEduC, especialmente a Lílían e a Gustavo, pelo apoio nas horas de angústia, pelas discussões enriquecedoras, pelas risadas e por todas as demais experiências compartilhadas.

Aos irmãos, irmãs e pastores da minha comunidade religiosa Igreja Batista Nazareth, por juntos nos propiciarmos uma caminhada onde compartilhamos lágrimas, dores, angústias, grandes alegrias, inconformismos, boas risadas e MUITO aprendizado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia pelo financiamento desta pesquisa.

“Falar é existir absolutamente para o outro.”

Franz Fanon

RESUMO

A pesquisa consistiu na análise documental de resumos das dissertações concluídas no período de 2003 a 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Teve como objetivo iniciar uma reflexão sobre o estado da arte na relação Educação e Contemporaneidade, área de concentração do PPGEduC, acerca das temáticas presentes nos resumos das setenta e três dissertações que se referem a pesquisas finalizadas até 2006 e que constam da avaliação do Coleta CAPES no segundo triênio finalizado em 2007. Para complementar a análise dos resumos foram feitas consultas aos relatórios fornecidos ao Coleta CAPES em 2004 e 2007 e aos cadastros dos grupos de pesquisa existentes neste período. As referências para a metodologia seguem a tendência para estudos de análise de estado da arte (CORSETTI, 2006; PIMENTEL, 2001 e FERREIRA, 2002). A primeira parte consistiu em fazer uma leitura dos resumos e palavras-chave concernentes as três linhas de pesquisa de modo a criar um quadro geral. A partir daí foi feita a análise das temáticas aí evidenciadas no sentido de perceber as principais tendências nestas pesquisas. Os resultados indicam que as temáticas mais recorrentes são as relações étnico-raciais; tecnologias e desenvolvimento social, formação do educador, gestão escolar e educacional e memória; entendendo-se que estas refletem aquelas mais representativas na análise da relação educação na contemporaneidade na perspectiva do PPGEduC na fase inicial de sua implantação.

Palavras-chave: Educação; Contemporaneidade; Universidade e Pesquisa em Educação.

ABSTRACT

The research consisted of documentary analysis of abstracts of dissertations completed in the period 2003 to 2006 in the Postgraduate Program on Education and Contemporaneity (PPGEduC), State University of Bahia (UNEB). Aimed to initiate a reflection on the state of the art in relation Education and Contemporaneity, area of concentration PPGEduC, about the themes present in the summaries of the seventy-three dissertations that refer to research completed by 2006 and appearing in the evaluation of collection CAPES in the second triennium ended in 2007. To complement the analysis of short visits were made to the reports provided by CAPES Collection in 2004 and 2007 and the entries of existing research groups in this period. References to the methodology follow the trend analysis studies state of the art (CORSETTI, 2006; PIMENTEL, 2001 and FERREIRA, 2002). The first part consisted in reading the abstracts and keywords concerning the three research lines in order to create a general framework. Thereafter analysis was made of the themes highlighted here in order to understand the key trends in this research. The results indicate that the most recurring themes are the ethnic-racial relations; technologies and social development, teacher education, school management and educational and memory; understanding that they reflect those in the most representative analysis of the education in the present in perspective PPGEduC in the initial phase of its implementation.

Keywords: Education; Contemporaneity, University and Research in Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Quantidade de dissertações concluídas por linha de pesquisa no PPGEduC, no período de 2003 a 2006.....	85
Gráfico 02 - Quantidade de dissertações concluídas por ano e linha de pesquisa, no PPGEduC, entre 2003 e 2006.....	86
Gráfico 03 - Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2003	88
Gráfico 04 - Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2004	91
Gráfico 05 - Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2005	93
Gráfico 06 - Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2006	98
Gráfico 07 - Total das temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC entre 2003 e 2006.....	101
Gráfico 08 – Temáticas mais recorrentes nas dissertações concluídas no PPGEduC, por ano analisado (2003 a 2006)	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Quantidade de dissertações defendidas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2003.....	87
Tabela 02 - Quantidade de dissertações defendidas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2004.....	89
Tabela 03 - Quantidade de dissertações defendidas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2005.....	93
Tabela 04 - Quantidade de dissertações defendidas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2006.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2. ASPECTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	33
2.1 O INÍCIO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	33
2.2 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO	36
2.3 ASPECTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	45
3. A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB E SUA INFLUÊNCIA NA IMPLANTAÇÃO DO PPGEDUC	50
4. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	57
4.1 ANTECEDENTES, OBJETIVOS E FINALIDADE	57
4.2 AS LINHAS DE PESQUISA DO PPGEDUC	62
4.2.1 AS TEMÁTICAS DA LINHA DE PESQUISA 1 – PROCESSO CIVILIZATÓRIO: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL	64
4.2.2 AS TEMÁTICAS DA LINHA DE PESQUISA 2 – EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS INTELIGENTES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR	66
4.2.3 AS TEMÁTICAS DA LINHA DE PESQUISA 3 – EDUCAÇÃO, GESTÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL	68
4.3 OS GRUPOS DE PESQUISA DO PPGEDUC	70
5. TEMÁTICAS MAIS RECORRENTES NOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS ATÉ 2006 NO PPGEDUC	82
5.1 DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS NO PERÍODO DE 2003 A 2006 NO PPGEDUC	84
5.2 OS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS EM 2003 NO PPGEDUC	86
5.3 OS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS EM 2004 NO PPGEDUC	89
5.4 OS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS EM 2005 NO PPGEDUC	92
5.5 OS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS EM 2006 NO PPGEDUC	97
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A - TÍTULOS, PALAVRAS-CHAVE E ORIENTADORES(A) DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS ENTRE 2001 E 2006.....	116

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada é também fruto das nossas experiências e do nosso existir enquanto mulher negra, bem como de uma trajetória de dez anos como estudante da UNEB, onde a vivência nesse espaço nos levou à compreensão de que a relação educação, produção de conhecimento e sociedade deve ser encarada através de um princípio norteador que é o papel da universidade no desenvolvimento social. Um desenvolvimento que deve garantir a sustentabilidade social e cultural dos processos de desenvolvimento econômico, ou seja, a possibilidade de coexistência de diversos processos civilizatórios e diversos modelos de desenvolvimento, devendo estar aliada ao desenvolvimento de pessoas, respeitando as especificidades locais e regionais. Assim, considerando como elemento fundamental a distribuição da riqueza e a redução das desigualdades sócio-raciais, garantindo a autonomia e a diversidade regional, a partir da valorização de políticas públicas e da distribuição equitativa dos recursos e investimentos.

Essa compreensão foi inicialmente experimentada (ainda de forma pouco complexa) como educadora durante três anos, período ainda anterior à graduação, em uma escola comunitária para filhos e filhas de pequenos agricultores na cidade de Ilhéus, a Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, que faz parte da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, com sede na cidade de Riacho de Santana, oeste baiano. As escolas que fazem parte desta associação trabalham prioritariamente com jovens da zona rural através de um regime de alternância¹. A escola reúne crianças, adolescentes e jovens oriundos de comunidades remanescentes de quilombos (Igrapiúna, Ituberá, Camamu e Nilo Peçanha) da região do Baixo-Sul; de comunidades indígenas do Sul e do Extremo-Sul do estado (Pau Brasil, Olivença, Canavieiras, Una, Belmonte, e outras), além de bairros periféricos das cidades de Ilhéus, Itabuna e de outras cidades circunvizinhas.

Essa experiência foi bastante significativa no tocante à possibilidade de perceber a interação necessária entre educação, conhecimento e desenvolvimento local, onde as

¹ O regime de alternância tem como objetivo possibilitar aos estudantes a realização do Ensino Fundamental II, já que em suas cidades não há transportes escolares que possibilitem diariamente o trajeto casa/escola/casa, ao

especificidades de um currículo procuravam atender as necessidades dos educandos lhes possibilitando construir novas relações com o lugar em que viviam, pois, dentre as atividades levadas para casa, constantemente lhes era solicitado a observação sistemática, antes e depois da inserção de novas técnicas em suas práticas e a descrição dos resultados encontrados. A relação da escola com a família, possibilitada a partir de encontros e da realização de projetos específicos, era outro elemento que em muito contribuía na construção dessas novas relações. Assim, durante o período em que fizemos parte da equipe de educadores(a) da referida escola, a existência e a aplicação de um currículo especificado, o regime de alternância e os diversos/diferentes atores nela presentes nos fizeram pensar acerca de algumas condições relevantes ao desenvolvimento de uma comunidade.

Outro momento marcante foi a iniciação científica realizada a partir do curso de Licenciatura em Biologia, realizado no *Campus II* (Alagoinhas) da Universidade do Estado da Bahia, que possibilitou a reflexão sobre a importância da pesquisa científica dentro de um contexto e de uma conjuntura social, econômica e política. O projeto de pesquisa tinha o objetivo de identificar e registrar as espécies ictiológicas aprisionadas nas redes, durante a pesca de arrasto de camarão realizada por pescadores de uma comunidade pesqueira do litoral norte baiano. Entretanto, nossas reflexões constantemente indagavam formas através das quais, conhecendo parte das necessidades daquela comunidade, nós (iniciantes na pesquisa, pesquisadoras e pesquisadores - outros projetos eram também desenvolvidos nessa comunidade, e muitas vezes reuniam-se até quinze pesquisadores no local) poderíamos propor a conversão do conhecimento que era conjuntamente construído na relação universidade x comunidade, através dos diálogos em campo, das rodas de discussão à noite, dentre tantos outros momentos, em ações concretas voltadas para o benefício da comunidade. Essas reflexões algumas vezes compartilhadas, mas, na maioria das vezes feitas de forma solitária, ainda que encontrasse pouco eco no grupo, eram persistentes, no sentido de pensar formas de retornar à comunidade aquilo que através dela nos foi possível realizar.

Fazer o curso de especialização *Lato Sensu*, em Gestão Estratégica do Desenvolvimento Sustentável e do Meio Ambiente possibilitou a reflexão e discussão acerca da questão sustentabilidade x desenvolvimento, onde terminamos por trabalhar a

tempo em que se busca ampliar a relação com o lugar em que viviam, evitando-se o distanciamento de suas comunidades e a mudança definitiva para os centros urbanos para aqueles que desejam estudar.

sustentabilidade em uma dimensão cultural e também social, indagando formas de articulação entre a sustentabilidade e a Lei 10.639/03, buscando identificar como uma lei do campo da educação poderia impactar na construção dessa sustentabilidade na educação básica, pesquisa que culminou com a monografia intitulada: “Ações Afirmativas: A Lei 10.639/03 como Estratégia de Sustentabilidade Social e Cultural”. Então, já na especialização havia uma preocupação com a educação básica e a relação entre educação e sustentabilidade.

A participação ativa no movimento estudantil da UNEB de 2002 a 2004, inclusive chegando a ser suplente no CONSU – Conselho Universitário da UNEB, além de coordenadora local do Diretório Central dos Estudantes – DCE, no *campus* II – Alagoinhas, também propiciaram momentos de grande aprendizagem, descobertas e interesses pela UNEB.

Em 2007 participamos do projeto de pesquisa dos 25 anos da UNEB. Participar deste projeto foi essencial para conhecer a UNEB e sua história, e despertar em nós as nuances e as possibilidades de relação entre universidade e sociedade. Conhecer os atos que permitiram a criação da UNEB, os percalços para o seu reconhecimento, a história do local onde foi construída, um território de população remanescente de quilombo majoritariamente negra, a luta pelo reconhecimento de cursos, as conseqüências da implantação da Lei 7.176/97, a interiorização crescente da educação superior, o pioneirismo na criação do curso de Urbanismo, a aprovação do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*, as pesquisas realizadas para a implantação dos cursos da Rede UNEB 2000, a implantação do sistema de cotas, enfim, para nós ficou a leitura de um universo de relações possíveis com vistas à promoção de um desenvolvimento mais humano. Assim, ao atuar neste projeto pudemos perceber que o campo da educação superior traz uma finalidade muito próxima à promoção do desenvolvimento sócio econômico.

Desse modo, a partir das experiências vivenciadas podemos considerar que a UNEB é uma universidade de uma história singular, de uma ambiência favorável à diversidade étnico-racial, e aos movimentos sociais, distanciada de um discurso conservador e positivista, e que nossa trajetória marca a construção da nossa relação com o objeto de pesquisa ora apresentado.

A educação, a ciência e o desenvolvimento social representam esferas que devem estar interligadas e articuladas na promoção de um modelo de desenvolvimento que seja mais justo

e equânime para as diferentes populações que constituem o tecido social brasileiro, sendo este, portanto, um dos grandes desafios da atualidade.

Consideramos estratégico e fundamental articular o papel da universidade pública a um projeto de desenvolvimento, uma vez que, entendemos que esta deve estar atenta ao seu papel na contemporaneidade, considerando a dinâmica social da qual faz parte, devendo para tanto, socializar e popularizar os avanços das pesquisas que desenvolve, estando dessa forma, envolvida e comprometida com a sociedade da qual faz parte. “Ela precisa questionar o saber vigente, buscar melhores explicações para os fenômenos, alertar os riscos e caminhos para o desenvolvimento da sociedade, da comunidade, da pessoa, da cidadania, da qualidade de vida” (FIALHO, 1998, p. 29).

De acordo com Mutim (2007):

As universidades e outras agências de desenvolvimento podem contribuir para fomentar o conhecimento científico e a divulgação de informações, formar agentes de desenvolvimento sustentável, apoiar a formulação de políticas públicas, e incentivar a ampliação e melhoria dos mecanismos de controle social. Ou seja, elas podem atuar no campo da educação formal e comunitária articulando processos educativos como elementos facilitadores da promoção do Desenvolvimento Local Sustentável.
[...]

Cabe, ainda, à Universidade desenvolver uma ação pedagógica para apoiar a Gestão Social do Desenvolvimento por meio da formação dos agentes de desenvolvimento, que são aqueles que buscam provocar mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento, tornando-o mais justo e solidário (MUTIM, 2007, p. 117).

Assim, pensar a universidade em articulação com uma proposta de desenvolvimento social, cultural, econômico e sustentável é buscar compreender na contemporaneidade as concepções que envolvem a perspectiva de desenvolvimento e crescimento, considerando os diversos grupos sociais que compõem a formação da sociedade brasileira.

Deste modo, as temáticas problematizadas pela universidade passam a ser estratégicas e fundamentais no suporte à construção de políticas públicas, redução de desigualdades e promoção de sustentabilidade, nas suas mais variadas formas (cultural, social, ambiental) de desenvolvimento.

A realização dessa perspectiva demanda uma nova estrutura de universidade pública e discursos condizentes com sua história. Uma universidade inclusiva e atenta à pluralidade de saberes, sem deixar de estar alicerçada, simultaneamente pelas suas finalidades tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, e também, produção de conhecimento, cultura, ciência e

tecnologia. Há de se considerar também a popularização do conhecimento disponível; formação profissional de professores para o ensino superior e a pesquisa, sem esquecer a sua dimensão crítica dos processos sociais e inclusive uma autocrítica, e considerando também a necessidade de democratização de acesso não apenas na graduação, mas, também na pós-graduação, tendo em vista os contínuos requerimentos de atualização para fazer face às rápidas mudanças do mundo globalizado e as demandas sociais de que são alvo os diferentes setores da sociedade.

Importa, pois, que o projeto de universidade pública, condição indispensável de um projeto de nação, possa encontrar o patrocínio de um ou mais segmentos sociais, no qual se esclareça o lugar do estado na formação de profissionais e de massa crítica considerando ações conjuntas com os mais diversos setores sociais, aí incluídos os sindicatos, as empresas e o setor privado de modo geral na produção e disseminação dos conhecimentos e saberes da sociedade e dos diferentes espaços de produção de conhecimento.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é inerente ao ser humano e que com o advento da ciência moderna, o conhecimento científico *moderno* se legitimou enquanto “O” conhecimento, baseado no modelo da racionalidade científica, o qual “[...] totalitário [que] nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (SANTOS, apud LIMA JR, 2003, p. 26), veio a se constituir como matriz de explicação e organização da existência, funcionamento e entendimento do ser humano, do mundo e das coisas como a única forma de se atingir a certeza da verdade, legitimando-se em si mesmo.

Para Boaventura Santos, a ciência moderna está baseada num princípio de racionalidade. Este princípio corresponde ao *modelo de racionalidade científica*, que “[...] admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimentos perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades” (SANTOS 1998, p. 53). A racionalidade que caracterizou o ser humano desde os primeiros estudos que o envolvia, agora torna-se mola-mestra da cientificidade moderna e, por isso, passa a ser sinônimo de *científica*.

A ciência pós-moderna vive uma espécie de conflito de identidade, pois insiste em ratificar o lugar ocupado na história do conhecimento, mas, a grande questão é a que Lyotard apresenta: o saber já não é mais o mesmo em seu lastro estrutural e, por conseguinte, não pode mais conferir a ciência, a si mesma, o papel que ocupara durante todo o período em que

vigorou como um saber vitalício. O saber científico, conforme vimos, é um saber e, portanto, personificado numa linguagem e constituído, segundo Lyotard, como um jogo de linguagem. Não se trata de hierarquizar os tipos de saberes, mas de tratá-los como elementos que possuem a mesma constituição: a linguagem e esta, agonisticamente, em jogos que proporcionarão vínculos sociais, descobertas e (re)colocação do sujeito nas produções cognoscente e, conseqüentemente, sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB expressa em seus artigos 218º e 86º que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica, e no Art. 9º, está assinalada a ideia de que a elaboração do Plano Nacional de Educação, pela União, ocorrerá em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, nos sendo possível, dessa maneira, vislumbrar a iniciativa de um Plano Nacional de Educação que se faz acompanhar de uma imperativa coordenação articulada da política nacional de educação e do Plano Nacional de Pós-graduação.

A pós-graduação brasileira apresenta uma história recente em nosso país, institucionalizada a partir do Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, em 1965, o Parecer Sucupira como ficou conhecido, formalizou a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil. A política de pós-graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, com o objetivo de formar docentes com competência para o atendimento qualificado da expansão do ensino superior, bem como, preparar o caminho para o desenvolvimento da pesquisa, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais.

No auge de seus 44 anos, completados em 2009, a pós-graduação brasileira apresentava os seguintes números:

Havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado. (BRASIL, 2011d, p. 45)

Os números revelam a grande oferta de cursos da pós-graduação, atribuídos à política de expansão, sendo que esta sempre esteve presente enquanto meta nos Planos Nacionais de

Pós-Graduação – PNPG, desde o primeiro elaborado em 1974. Entretanto, apesar dos elevados números apresentados, quando consideramos o seu início, a pós-graduação no Brasil, ainda tem muitos desafios a serem enfrentados.

Ramalho e Madeira (2005, p. 71) fazem uma crítica à pós-graduação brasileira pelo fosso que esta alimenta entre regiões geográficas do país, explicitando o fato da comunidade acadêmica não reconhecer e de não discutir os problemas de concepção, estrutura e funcionamento da pós-graduação, ressaltando dessa forma, a necessidade de se questionar “a quem e para que se destina a pós-graduação no sistema social brasileiro?”.

No que se refere à produção de pesquisas no campo da educação, segundo Paolo Nosella (2010) em artigo intitulado: “A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação”, os principais desafios estão voltados para: necessidade de se revigorar a teoria acerca do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos; falta de organicidade entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados e melhoria das narrativas devendo existir maior preocupação com o relatório final da pesquisa, já que este faz parte do arsenal de divulgação dos achados científicos. Considerando a política de avaliação das produções e dos programas, as preocupações do autor giram em torno do(a): conceito de cultura subjacente ao processo de avaliação implementado pela CAPES; necessidade de criação de um sistema de avaliação que articule de forma equilibrada a centralização com a regionalização e normas estabelecidas a priori, com verificações feitas a posteriori, além da institucionalização das pesquisas nas novas universidades.

Postos estes desafios e sem deixar de refletir acerca do papel que cabe às universidades na contemporaneidade buscamos nos debruçar sobre as temáticas mais recorrentes nas dissertações concluídas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB, que apresenta enquanto características: o fato do programa ter iniciado em 2001 com o mestrado e 2009 com o doutorado; de ser o primeiro curso *stricto sensu* da referida universidade; de estar em uma universidade estadual e *multicampi*, estando presente em diferentes micro-regiões do estado da Bahia, inicialmente voltada para a interiorização da educação superior no estado, com políticas de cotas raciais para estudantes negros e indígenas na graduação e na pós-graduação e tendo a sua política de pós-graduação inicialmente ancorada nas seguintes premissas: Democracia e Descentralização para a Equidade Social e Participação Comunitária; Gestão Social e Participação Local da Intervenção Educacional; Pluralidade

cultural, Multirreferencialidade, Diversidade e Diferenças; Preservação da Memória Social e Cultura Local e A Sustentabilidade Social e Cultural para o Modelo de desenvolvimento.

O PPGEduC/UNEB, pelo fato de apresentar em sua área de concentração o conceito de contemporaneidade, inova na discussão acerca dos fenômenos educacionais, uma vez que discute tais fenômenos articulados com a contemporaneidade baiana, sem deixar de considerar as demandas nacionais e internacionais, concebendo assim a formação de pesquisadores na área de educação, consoante a este espaço-tempo.

Para a realização desta pesquisa buscamos identificar as temáticas mais recorrentes nos resumos e nas palavras-chave das dissertações concluídas no PPGEduc/UNEB nos dois primeiros triênios do programa, onde consideramos que o perfil das temáticas pesquisadas neste, está relacionado aos diversos aspectos da história da UNEB e da sua *multicampia*. Constatamos assim, que, tanto a política estadual de governo quanto a política institucional da UNEB se fazem presentes na definição de ênfases que se refletem na recorrência de certas temáticas em detrimento de outras que estão ausentes na produção desta primeira fase do PPGEduC. Assim, esperando identificar as temáticas mais recorrentes no referido programa, no período de 2001 a 2006, tomamos como pergunta de pesquisa a seguinte questão: Quais as temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas entre 2001 e 2006 no PPGEduC?

Nosso objetivo é fazer um mapeamento da produção científica do PPGEduC, tomando como base a identificação e análise dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações concluídas nos dois primeiros triênios do programa - 2001 a 2006, fase inicial de implantação do PPGEduC, com a finalidade de apresentar um quadro das temáticas mais recorrentes no discurso do programa. Tomamos enquanto objetivos específicos: Identificar, analisar e quantificar as temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas entre os anos de 2001 e 2006 e Identificar as temáticas presentes nas descrições das propostas do programa com maior atenção às linhas, grupos e projetos de pesquisa no mesmo período.

Para dar conta de nossa investigação tomamos como campo empírico de análise o PPGEduC. Partimos do pressuposto, que, o fato deste programa de pós-graduação em educação apresentar o termo contemporaneidade em seu título e na sua área de concentração, as pesquisas devem apresentar temáticas estratégicas para a compreensão das relações entre educação e contemporaneidade na Bahia e no Brasil.

Esta pesquisa foi realizada seguindo-se uma abordagem quantitativa e qualitativa. A metodologia utilizada foi o estado da arte, com análise de fontes documentais, uma vez que, buscamos fazer um mapeamento da produção acadêmica do PPGEduc, no que se refere à sua área de concentração “educação e contemporaneidade”, tendo como fonte documental primária os resumos das dissertações concluídas entre 2001 e 2006, e enquanto fontes secundárias documentos do programa que constam nos cadernos de indicadores no portal da CAPES, com a finalidade de estabelecer um quadro das temáticas mais recorrentes no PPGEduc nos seus dois primeiros triênios – 2001 a 2003 e 2004 a 2006.

A opção de realizar a pesquisa no período acima mencionado deve-se ao fato de buscarmos mapear a produção do PPGEduc ainda na sua fase de implantação (primeiro triênio e mais o primeiro ano do segundo triênio, totalizando quatro anos), e posteriormente, no início de sua fase de consolidação (segundo triênio). De acordo com a política de avaliação da CAPES² (2011, p. 01), os cursos novos devem ter um acompanhamento especial em seus primeiros quatro anos de funcionamento, pois: “[...] os atos de reconhecimento desses cursos se basearam na avaliação do mérito e exequibilidade de propostas, na maioria das vezes, ainda por ser implantadas, isto é, na situação “em projeto””.

Dessa forma, a CAPES (ibidem) considera o acompanhamento necessário também pelo fato de buscar a “[...] verificação das suas reais condições de funcionamento e para a promoção dos ajustes ou iniciativas indispensáveis para que possam se consolidar como centro de formação de alto nível”.

Ao considerarmos a opção pelo mapeamento da produção do programa, em seus primeiros anos, entendemos que a abordagem seria tanto quantitativa, quanto qualitativa, haja vista que, ao realizarmos as primeiras análises nos resumos, constatamos diferentes formas de elaboração dos mesmos, o que se nos apresentou enquanto motivo de preocupação em relação à confiabilidade do mapeamento das temáticas. Assim, tomamos os títulos, resumos e palavras-chaves das dissertações enquanto fontes primárias e documentos tais como: as propostas e as linhas de pesquisa do programa e eventualmente currículos *lattes* dos professores, enquanto fontes secundárias. Estas nos serviram para melhor compreendermos e

² Ver documento disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/09AcompEspecialCursosNovos2008.pdf>.

definirmos as temáticas encontradas nos resumos, empregando dessa forma, o caráter qualitativo da pesquisa.

Corsetti (2006) no artigo intitulado “A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos” apresenta uma caracterização da forma através da qual o referido programa utiliza a análise documental nas investigações realizadas pelos seus pesquisadores. De acordo com a autora, a análise documental é empregada, considerando-se suas especificidades, pelas quatro linhas de pesquisa do programa, a saber: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador; Currículo, Cultura e Sociedade; Educação e processos de Exclusão Social e Educação, História e Políticas. Na primeira linha de pesquisa citada, a especificidade da análise documental ancora-se no método etnográfico, assim, há uma triangulação³ desta com a entrevista e a observação (CORSETTI, 2006). Entretanto, é na linha de pesquisa intitulada Educação, História e Políticas, que a autora revela que há um maior emprego da análise documental nas pesquisas realizadas no programa.

A autora evidencia o emprego da análise documental nas pesquisas do campo da História da Educação. Dessa forma, enfatiza que:

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

[...]

Reafirmamos que são as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as respostas obtidas que criam a possibilidade de se “fazer história”. Assim, o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história. (CORSETTI, 2006, p. 36), (grifos nossos).

³ Segundo Terribili Filho (2007, p. 23) em sua Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista - UNESP, para a obtenção do título de doutor em Educação, intitulada “Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante”, faz a seguinte inferência a respeito do termo triangulação: “(...) pode-se identificar pontos positivos em cada um desses métodos (de pesquisa), tanto que, as pesquisas acadêmicas têm procurado combinar os recursos metodológicos disponíveis na abordagem quantitativa e na qualitativa, cujo procedimento é denominado triangulação”.

Destarte, apesar do fato da nossa pesquisa não estar situada no campo da História da Educação, configurando-se em uma pesquisa historiográfica, mas, por apresentar um contexto histórico, uma vez que marca um tempo, um fato e um lugar (os dois primeiros triênios da produção acadêmica do PPGEduC), e considerando o uso das fontes primárias e secundárias, bem como as questões e relações que foram feitas às mesmas e entre as mesmas, entendemos que a análise documental se configurou enquanto parte constituinte na elaboração desta pesquisa.

Para a análise das fontes documentais utilizadas nos valem da abordagem proposta por Pimentel (2001), onde a autora considera que a análise documental refere-se aos documentos enquanto material primordial para a realização de estudos, extraindo-se dos mesmos toda a análise e organizando-os e interpretando-os de acordo com os objetivos apresentados na pesquisa. A autora acrescenta ainda que a análise das categorias, em nosso caso das temáticas, depende dos documentos que estão sendo considerados. Por conseguinte, tomamos de elemento de partida leituras preliminares dos resumos para a identificação das temáticas, muito embora tenhamos tomado, após análise dos resumos, as temáticas presentes nos títulos das três linhas de pesquisa do programa⁴, tal medida tornou-se necessária para darmos conta do tratamento da variedade de assuntos específicos abordados em cada linha, e dessa forma, construirmos “categorias abrangentes que, longe de esgotarem as possibilidades de análise, permitem obter, uma visão geral das tendências temáticas, ao apontarem para ênfases tomadas como áreas de convergência entre os muitos interesses que caracterizam esse universo de pesquisa” (CARVALHO e FARIAS, 2011, p. 121).

De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm como desafio “[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento[...]” (idem, 2002, p. 258), de caráter bibliográfico a autora afirma que estas pesquisas tentam:

⁴ Até o ano de 2011 o PPGEduC alicerçava a sua produção acadêmica em torno de três linhas de pesquisa, a saber: Linha de Pesquisa 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; Linha de Pesquisa 2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador e Linha de Pesquisa 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Na seleção para alunos regulares de 2012 o programa apresentou a sua quarta linha de pesquisa, intitulada: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, conforme edital divulgado pela UNEB n. 042/2011, disponível em: < <http://www.uneb.br/files/2011/08/Edital-Aluno-Regular-2012.pdf>>.

[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Em nossa pesquisa buscamos mapear as temáticas mais recorrentes no campo da Educação e Contemporaneidade, a partir da produção acadêmica do PPGEduC nos seus dois primeiros triênios de funcionamento. Dessa forma, a realização de nossa pesquisa teve um caráter inventariante onde buscamos mapear a produção acadêmica do programa. Entretanto, não nos foi possível identificar através de que formas as dissertações foram produzidas, sendo-nos possível, no entanto, fazer inferências a respeito das condições através das quais as mesmas foram realizadas.

A respeito da importância da realização de pesquisas desta natureza, Angelucci *et all* (2004) nos revelam que:

A importância de balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa é múltipla. Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. Só assim se podem avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura — noutras palavras, o quanto ela redunde ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo. Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar a cristalização do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento.

No que se refere aos termos empregados tanto para o entendimento da dimensão qualitativa, quanto para a dimensão quantitativa da pesquisa, recorreremos, além de outras bibliografias, a serem citadas mais adiante, à consulta da edição impressa do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 1ª edição, 2001.

Para a compreensão da dimensão quantitativa, elencamos os seguintes termos: incidência, representatividade e recorrência, para análise e escolha do termo que mais se

adequava a esta pesquisa. De acordo com o citado dicionário o substantivo feminino “incidência”, é entendido enquanto:

1 qualidade ou caráter do que é incidente. 2 ato ou efeito de incidir. 2.1 ato ou efeito de recair, de pesar sobre ou de acometer ou atingir (algo ou alguém). 2.2 acontecimento, ocorrência. 2.3 encontro de (algo) com uma superfície (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1.539).

Desconsideramos as demais definições apresentadas no texto para o presente termo, por serem específicas das áreas de Direito Fiscal, Geometria e Jurídica. Dessa forma, após análise das definições apresentadas constatamos que o termo não dava conta da dimensão que estava sendo abordada.

Em relação ao termo “representatividade” os autores o definem da seguinte forma:

1 qualidade de representativo. 2 qualidade de alguém, de um partido, de um grupo ou de um sindicato, cujo embasamento na população faz que ele possa exprimir-se verdadeiramente em seu nome (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2.433).

Pelo mesmo motivo que o anterior descartamos o uso do termo acima. A definição do substantivo feminino “recorrência” é apresentada da seguinte forma:

1 caráter do que é recorrente; retorno, repetição. 2 MED reaparecimento dos sintomas característicos de uma doença, após a sua completa remissão. 3 INF repetição continuada da mesma operação ou grupo de operações. 4 PSI volta à memória (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2.433).

Este vocábulo se nos apresentou enquanto o mais adequado para a definição de nossos estudos. Destaca-se o fato de que, mesmo em distintas áreas, quais sejam: medicina, informática e psicologia, o termo empregado busca assinalar aquilo que é “recorrente”, ou seja, aquilo que se repete, seja no retorno de sintomas, seja na repetição de uma operação ou na “volta à memória”. Como a nossa intenção neste trabalho é a de quantificar o número de vezes que uma temática se fazia presente nos resumos, optamos por tomar este substantivo, além do adjetivo “recorrente” “[...] 3 que torna a aparecer, depois de haver desaparecido [...]” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2.404), para caracterizar nossa pesquisa.

Macedo e Sousa (2010) em artigo que aborda a pesquisa em educação, a partir da análise da política de pós-graduação, realizam um exercício para a compreensão da pesquisa em educação. Para tanto, as autoras salientam que:

Optamos por um duplo exercício: criamos homogeneidades, ressaltando as temáticas mais e menos recorrentes, ao mesmo tempo em que tentamos perceber a criatividade observada na constituição das linhas, associando temáticas. Sem desconsiderar a possibilidade de que tal associação vise à criação de guarda-chuvas, queremos vê-la em sua dimensão positiva como expressão de uma área que se reinventa (MACEDO e SOUSA 2010, p. 171), (grifo nosso).

As autoras utilizam o vocábulo “recorrentes” na investigação de temáticas presentes na pesquisa em educação. Após a quantificação dos termos mais presentes, evidenciando a ação quantitativa da pesquisa, estas novamente empregam o termo para indicar as temáticas menos recorrentes:

Alguns temas menos recorrentes são: fundamentos da educação, avaliação, alfabetização, infância, ensino superior, ensino de artes, teoria da complexidade, corpo, educação agrícola, educação e saúde (MACEDO e SOUSA 2010, p. 172), (grifo nosso).

A dimensão qualitativa de nossa pesquisa também esteve submetida à escolha da expressão mais pertinente para ser empregada. Houaiss e Villar (2001) apresentam para os vocábulos que se seguem: “balanço”, “levantamento” e “mapeamento”, amplas definições.

Balanço – substantivo masculino, o seu uso é empregado em distintas áreas. Os autores abordam o seu emprego nos seguintes campos: arquitetura, artes plásticas, astronomia, construção, contabilidade, eletrônica, ludicidade, marítima, música, economia, biologia, física nuclear e teatro. Não julgamos apropriadas as definições encontradas, no sentido de fazer representar o trabalho realizado. Nosella (2010) publicou o texto intitulado: “A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação” (grifo nosso), neste o autor considera relevante a verificação da forma como as pesquisas têm contribuído para uma melhor compreensão da educação:

Por se tratar de uma nova tendência metodológica de pesquisa, é oportuno efetuar um balanço crítico com o objetivo de verificar em que medida tais estudos têm contribuído para uma objetiva compreensão da educação, com vistas a sua transformação. (NOSELLA, 2010, p. 179), (grifo nosso).

Concordamos com o autor sobre a necessidade da realização de balanços críticos acerca das produções, entretanto, entendemos que sua abordagem tem um caráter avaliativo, o que neste sentido difere do nosso.

Sobre a palavra “levantamento” dentre as doze definições apresentadas em Houaiss e Villar (2001), destacamos aquelas que mais se aproximam do nosso estudo:

4 pesquisa, estatística de (algo); arrolamento. 5 (por metonímia) a lista, a relação de pessoas ou coisas (concretas ou abstratas) levantadas; rol, listagem. 6 sondagem, investigação, geralmente breve, feita para atender eventualmente uma necessidade. 7 – pesquisa prévia e mais ou menos aprofundada de um fenômeno, antes de se fazer um projeto, um programa, uma pesquisa científica etc. 10 – conjunto de operações cuja finalidade é determinar o número de ocorrências, as intensidades ou as modalidades dos fenômenos individuais que compõem um ou mais fenômenos coletivos, (HOUAISS E VILLAR, 2001, p. 1.748).

Dentre estas definições consideramos que a última (precedida do numeral 10) é a que se aproxima ainda mais do trabalho realizado. Entretanto, o termo levantamento apresenta uma ideia de falta de continuidade ou de maior utilidade dos dados que foram encontrados, iniciando-se e finalizando-se no próprio levantamento “determinar o número de ocorrências”.

De acordo com Ferreira (2002):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas (as pesquisas denominadas estado da arte) parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258), (grifo nosso).

Além de trazer o verbo “mapear” para a definição deste tipo de pesquisa, a autora utiliza o substantivo masculino “mapeamento”, nas palavras-chave do mencionado artigo “Palavras-chave: Estado da arte. Mapeamento. Produção acadêmica” (FERREIRA, 2002, p. 257), explicitando dessa forma, que o termo em uso foi estruturante na pesquisa realizada.

Houaiss e Villar (2001) apresentam para as palavras que se seguem: “mapear”, “mapeamento” e “mapa” as definições ora apresentadas:

Mapear – t.d. (verbo transitivo direto) representar em mapa; fazer o mapa de. Mapeamento – s.m. (substantivo masculino) ato ou efeito de mapear. [...] mapeamento entre dois espaços, que preserva os ângulos. Mapa - s.m. (substantivo masculino). 2 p. ext. (por extensão) representação de algo descrito e/ou figurado com a clareza de um mapa; lista, relação, quadro [...].

Dessa forma, após análise dos termos nas referências citadas fizemos a opção por utilizar o termo mapeamento, a fim de representar a dimensão qualitativa de nossa pesquisa. Assim, realizamos um mapeamento endógeno, porquanto, se trata exclusivamente do mapeamento da produção científica dos dois primeiros triênios do PPGEduc, a partir da recorrência das temáticas presentes nos resumos das dissertações concluídas no período mencionado.

A primeira etapa da pesquisa foi constituída do estudo de uma bibliografia especializada em pesquisa e pós-graduação no Brasil e na UNEB, bem como, a realização das incursões no banco de dados da CAPES, seguida da descrição da fonte de coleta dos dados e dos procedimentos de coleta utilizados.

Para dar conta desta etapa da pesquisa realizamos um exame preliminar dos arquivos disponibilizados no COLETA/CAPES. Os dados foram levantados utilizando-se os arquivos disponibilizados no portal CAPES – AVALIAÇÃO/Caderno de Indicadores, considerando os arquivos: PR – Programa; PO – Proposta do Programa; TE – Teses e Dissertações; LP – Linhas de Pesquisa e PP – Projeto de Pesquisa.

No documento “Proposta do Programa” encontra-se registrada a concepção acadêmica, os objetivos e princípios norteadores do programa, bem como, perfil dos egressos, além de outras informações. Este documento é composto por 12 macro-tópicos, sendo eles: (Objetivos; Integração com a Graduação; Infraestrutura; Atividades Complementares; Trabalhos em Preparação; Intercâmbios Institucionais; Autoavaliação; Ensino à Distância; Outras Informações; Críticas e Sugestões; Produções mais Relevantes; Solidariedade, Nucleação e Visibilidade).

No arquivo Linhas de Pesquisa - LP são disponibilizadas informações sobre as linhas de pesquisa do programa, apresentando também a descrição da linha e o título dos projetos de pesquisa que as compõe.

Em “Projetos de Pesquisa – PP” são registradas informações mais detalhadas sobre os projetos de pesquisa dos professores, contendo a descrição dos mesmos, assim como, o ano de início, participantes, categorias e financiadores. Os projetos podem ser vinculados a uma linha de pesquisa, enquadrar-se em uma das áreas de concentração do Programa, ou pode ser um empreendimento independente destas.

Em “Teses e Dissertações – TE” entre outras informações estão contidos: título do trabalho; orientador; área de concentração; linha de pesquisa; projeto de pesquisa e banca

examinadora. Além de dados cadastrais e de catalogação bibliográfica, está registrado um conjunto de informações complementares, cujo objetivo é relacionar os trabalhos de conclusão às linhas de pesquisas, projetos, orientadores do Programa e financiadores.

Os resumos analisados foram totalizados em setenta e três. Apesar da existência de uma norma regulamentadora para a elaboração destes, a NBR 6028:2003, que dentre outras exigências enfatiza a necessidade da apresentação do resumo contendo objetivos, método, resultados e conclusão, nem sempre os resumos analisados apresentaram esta configuração.

A respeito da estrutura, de forma ampla, e do cumprimento da finalidade prevista para os mesmos, Ferreira nos faz a seguinte observação:

Eles (os resumos) trazem, enquanto gênero do discurso, um *conteúdo temático*, que é o de apresentar aspectos das pesquisas a que se referem; trazem uma certa padronização quanto à *estrutura composicional*: anunciam o que se pretendeu investigar, apontam o percurso metodológico realizado, descrevem os resultados alcançados; e, em sua maioria, seu *estilo verbal* é marcado por uma linguagem concisa e descritiva, formada de frases assertivas, em um certo tom “enxuto”, impessoal, sem detalhamento, com ausência de adjetivos e advérbios. É verdade que nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo (FERREIRA, 2002, p. 268).

Desse modo, procuramos analisar as temáticas presentes considerando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, acerca da pesquisa sobre educação e contemporaneidade. As temáticas foram elencadas iniciando-se por considerar se as mesmas estavam escritas no campo das palavras-chave e se apareciam no título da dissertação. Posteriormente era verificado o seu aparecimento explícito e/ou implícito no resumo. Essas temáticas foram mantidas à medida que tivesse correlação direta com as temáticas presentes nos nomes das linhas de pesquisa do programa. Caso contrário, a definição das temáticas era obtida considerando-se a descrição do resumo, os projetos de pesquisa aos quais as mesmas estavam vinculadas e em alguns casos, o currículo do orientador e dos membros da banca. Ainda que, em alguns casos duas temáticas estivessem fortemente representadas, buscamos todos os requisitos na análise dos resumos, a fim de que fosse considerada apenas uma temática por título de dissertação. Para as temáticas

que emergiram somente uma vez em todo o ano, e que não tinha correlação direta com as temáticas das linhas optamos por denominá-las “outros”.

A etapa seguinte se configurou na análise dos documentos referentes ao programa, sendo dividida esta etapa em três distintas ações. A primeira delas consistiu no levantamento dos resumos das dissertações concluídas nos dois primeiros triênios do programa, ou seja, entre 2001 e 2006, onde classificamos as palavras-chave dos resumos, seguida da leitura preliminar destes com a identificação dos títulos, objetivos, problemática, metodologia e conclusão e organização das palavras-chave em tabelas. Na ação seguinte realizamos uma análise e problematização das descrições das linhas de pesquisa e organização das palavras chave em tabelas. Por fim, analisamos e problematizamos as descrições dos grupos de pesquisa, organizando as palavras-chave em tabelas.

Para alcançar os objetivos propostos nesta segunda etapa da pesquisa, iniciamos por uma leitura preliminar dos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC no período de 2001 a 2006, que foram totalizados em setenta e três resumos, com a finalidade de fazer um reconhecimento da nossa principal fonte de dados.

Em seguida buscamos conhecer as concepções expressas nas temáticas presentes nas propostas do PPGEduC, analisando sempre os anos entre 2001 e 2006, e por vezes nos utilizando também de alguns documentos de 2009 (último ano em que aparecem os dados dos programas de pós-graduação no *link* cadernos de indicadores do portal da CAPES), com a finalidade de melhor compreender as discussões que se nos apresentavam nos documentos analisados.

O passo seguinte consistiu na leitura e análise das descrições das linhas, grupos e projetos de pesquisa, o que nos permitiu entender mais sobre o funcionamento da pós-graduação, da constituição dos grupos de pesquisa, da consolidação das linhas de pesquisa, a relação entre os projetos e grupos de pesquisa e as produções das linhas de pesquisa. A análise das propostas do programa enviadas à CAPES visa compreender a relação educação e contemporaneidade, analisando as descrições de sua finalidade e objetivos na proposta original e nas propostas subsequentes como forma de identificar concepções presentes em suas linhas e grupos de pesquisa.

Dessa forma, todo o percurso da nossa pesquisa foi orientado por constantes leituras, análises e reanálises do material por nós coletados e que tínhamos como intuito, identificar as temáticas recorrentes nos resumos, já que esta foi a nossa fonte primária de investigação, e

como dito anteriormente, buscamos fontes secundárias, com vistas a proporcionar uma maior confiabilidade nos dados encontrados. Por fim, após esta exaustiva atividade, passamos à tarefa de quantificar as temáticas recorrentes nos resumos por meio de tabelas e gráficos e a planilhar as dissertações concluídas no período correspondente à pesquisa, e as temáticas dos grupos e projetos de pesquisa, além de elaborar os textos referentes aos mesmos.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo “Aspectos da pós-graduação no Brasil”, apresentamos uma visão geral da pós-graduação brasileira, a partir da explicitação de aspectos relacionados com o início da pós-graduação no país, bem como, o desenvolvimento desta, a partir dos objetivos e principais pontos dos planos nacionais de pós-graduação. Abordamos também o início e o desenvolvimento da pós-graduação em educação no país, explicitando fatos que corroboraram para este evento, assim como, o surgimento e desenvolvimento da pós-graduação em educação no Norte e Nordeste, com enfoque na Bahia, além das discrepâncias presentes neste nível de ensino frente às regiões Sul e Sudeste.

No segundo capítulo “A política de pós-graduação da UNEB e sua influência na implantação do PPGEduC”, discorremos sobre aspectos que influenciaram no desenvolvimento da pós-graduação da UNEB, tais como, sua organização *multicampi*, missão institucional, localização geográfica, política da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, além da atuação dos grupos de pesquisa.

A partir da identificação e análise de diferentes documentos do Coleta/CAPES registramos no capítulo “O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade” os antecedentes que convergiram para a construção do PPGEduC, assim como, a finalidade e objetivos do programa à época de seu início. Discorremos sobre as atividades dos grupos de pesquisa durante o primeiro e o segundo triênios do programa, e como os projetos de pesquisa destes grupos colaboraram para a construção das temáticas presentes nas linhas de pesquisa.

O quarto e último capítulo “Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas até 2006 no PPGEduC” se configura enquanto a parte quantitativa da pesquisa. A partir da identificação e análise dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações concluídas nos dois primeiros triênios do programa - 2001 a 2006, fase inicial de implantação do PPGEduC, apresentamos quantitativamente as temáticas mais recorrentes no discurso do programa, a partir de gráficos e tabelas.

2 ASPECTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

2.1 O início da pós-graduação no Brasil

A história social do mundo é discutida por diferentes autores a partir de diferentes perspectivas e concepções, tendo estes, nos conceitos de modernidade, pós-modernidade, modernidade tardia e contemporaneidade as explicações para as diferentes elaborações de mundo. Entretanto, a história como a conhecemos, nos foi apresentada através da perspectiva do colonizador, que se caracteriza enquanto uma perspectiva branca, européia, masculina, heterossexual e cristã, e essa perspectiva refletia/reflete relações de poder.

O binômio educação/conhecimento está extremamente implicado, não sendo possível a sua dissociação. Contudo, há sempre que se questionar sobre *qual* conhecimento estamos falando, *quem* os determina, *para quem*, *quando* e de que “*forma*” esses conhecimentos são determinados.

No início da década de 1930, o Brasil dava os seus primeiros passos em direção à pós-graduação, a partir da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras foi sugerida a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus, tendo sido este modelo implementado no Curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, quanto na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade de São Paulo, como observa Santos (2003).

Apesar de Kuenzer e Moraes (2005, p. 1342) afirmarem que:

A pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica.

Registrando ainda as autoras que, “[...] a primeira denominação da CAPES foi a de “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior.”” (idem, 2005, p. 1342)”. Para Santos (2003), além das possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico, de continuidade da carreira acadêmica e da capacitação profissional, fosse para exercer a docência ou não, o autor nos explicita a possibilidade da dependência de modelos externos que, segundo ele era “[...] própria do contexto de sua implantação, uma vez que trouxe

implicações na estrutura dos currículos, programas, nas formas de avaliação e em diversas outras áreas dos cursos de pós-graduação [...]” (idem, 2003, p. 628).

De acordo com Romêo e Romêo e Jorge (2004, p. 15) o então chamado Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, criado em 1951, “[...] é considerado fruto dos interesses públicos e privados”. Segundo os autores:

Os objetivos básicos do CNPq, concebido à semelhança da *National Science Foundation* americana podem ser resumidos em fomentar as atividades na área de energia nuclear e à pesquisa em geral, por meio de concessão de auxílios para a manutenção de laboratórios, além de capacitar científica e tecnologicamente os profissionais com a concessão de bolsas de estudos (ROMÊO; ROMÊO; JORGE, 2004, p. 16).

Nas décadas de 40 e 50, a institucionalização da pós-graduação ocorreu a partir do surgimento do termo “pós-graduação”, no Artigo 71 da Universidade do Brasil, e a partir da década de 1950, diversos acordos entre o Brasil e os Estados Unidos foram firmados, e implicavam na assinatura de convênios entre escolas e universidades brasileiras e norte-americanas com a finalidade de realizar de intercâmbios (SANTOS, 2003).

Entretanto, o autor nos chama a atenção para a década de 60 como sendo esta a grande impulsionadora da pós-graduação no Brasil. Tendo sido iniciados diversos cursos em diferentes universidades, onde as Ciências Físicas e Biológicas e a Engenharia seguiram modelos e/ou sofreram influências diretas das *graduate schools* norte-americanas e da Fundação Ford, respectivamente, a partir da celebração de um convênio. Sobre as tendências que marcaram a pós-graduação brasileira, Santos (2003, p. 629) nos adverte que:

As duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram a européia, (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou.

A dependência científico-cultural do Brasil em relação às nações hegemônicas fica assim explicitada:

[...] o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos. A interferência da United States Agency for International Development (USAID) nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica (ROMANELLI, 1993, p. 196; WEREBE, 1994, p. 173, Apud SANTOS, 2003, p. 629).

O Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, em 1965, formalizou a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil, trazendo como principal característica o estabelecimento da pós-graduação conforme o modelo norte-americano.

A pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas) (SANTOS, 2003, p. 630).

O fato do modelo norte-americano de pós-graduação ter sido adotado, implantado e implementado no Brasil revela que a estrutura da pós-graduação brasileira foi assentada em uma relação de subalternização. As contribuições dos autores supracitados nos levam a inferir que o surgimento e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil foram marcados pela influência estrangeira, levando um país que teve como principal característica de sua formação social a colonização, a enraizar ainda mais os aspectos dessa formação.

Segundo Cunha (2003), a fundação da Universidade de São Paulo em 1934, incluiu professores estrangeiros de alta qualificação em seu corpo docente, desde o início de seu funcionamento propiciou condições para que se formasse um novo modelo de docente-pesquisador, que veio representar destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro.

A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA em 1947, também significou um grande avanço no ensino superior marcado pela inovação acadêmica e profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos Estados Unidos. Suas principais características inovadoras foram firmadas pela ausência das cátedras vitalícias, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa e pelo currículo flexível.

É neste cenário que surge a pós-graduação no Brasil, sendo o Parecer Sucupira, como assim ficou conhecido, o marco legal e inaugural da pós-graduação no país.

2.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

A política de pós-graduação no Brasil teve como preocupação inicial, capacitar os docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, enfatizando nesse processo a importância da avaliação e a participação da comunidade científica. E, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e na tecnologia e no atendimento das prioridades nacionais.

No final dos anos 1940 e início dos anos 1950, quer seja pela comunidade científica da época, ou sob a sua influência, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, a Coordenação para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico – CNPq e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual) BNDES congregavam em especial profissionais e pesquisadores das áreas exatas e biológicas, uma vez que existia grande interesse em que o país construísse os seus planos nacionais (WEBER, 2008).

Em 11 de julho de 1951, a partir do Decreto nº 29.741, a CAPES foi criada com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país", que teve na figura do professor Anísio Teixeira o seu primeiro dirigente. Já em 1953 foi implantado o Programa Universitário, principal linha de atuação da CAPES junto às universidades e institutos de ensino superior, e em 1961, a CAPES foi diretamente subordinada à Presidência da República. Em 1965 a pós-graduação brasileira expressa números significativos: 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, totalizando 38 no país. Em 1970, foram instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação e em julho de 1974, a estrutura da CAPES foi alterada pelo Decreto Nº 74.299 e seu estatuto passou a ser "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira". O Decreto Nº 86.791 de 1981 reconhecia a CAPES enquanto órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu*, além de Agência Executiva do Ministério da Educação e

Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior⁵.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação começaram a ser formulados e executados, a partir de 1974, sob a orientação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, que teve como principal missão introduzir o princípio da gestão e o planejamento governamental das atividades da pós-graduação, integrando-as na graduação e fomentando à pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial.

As conquistas com o planejamento da pós-graduação se tornaram marcos de referência para o presente, sendo representadas no exame dos alvos dos diferentes Planos Nacionais de Pós-Graduação. Há certamente que se notar uma forte preocupação com a formação de docentes para o ensino superior, contrastando com as prioridades estabelecidas nas políticas governamentais e a própria dinâmica institucional formadora, caracterizada nas universidades pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, que relativiza a dimensão profissionalizante da formação pós-graduada. Os cinco planos foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira. Vale destacar a preocupação com as desigualdades regionais, já identificadas desde o primeiro plano, entretanto, não há correlação com o fato de as regiões com menor investimento concentrarem o maior número de populações negras e indígenas: 1 – a capacitação dos docentes das universidades; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade (WEBER, 2008).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975 – 1979) estava voltado para: a universidade e a formação profissional; a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e a articulação de um sistema integrado de educação e desenvolvimento (WEBER, 2008). Para tanto, apresentava as seguintes macro-seções: “Análise da Evolução da Pós-Graduação

⁵ Estas informações, referentes ao histórico da CAPES foram extraídas do *link* “História e missão” do portal da CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>> Acesso: 19/03/2012.

no Brasil; Objetivos e Diretrizes Gerais e Programas e Metas de Expansão”, sendo que, a respeito da análise da pós-graduação foram descritas as principais características dimensionais das atividades, analisando o processo de surgimento dos cursos e instituições, além de diagnosticar os principais problemas da pós-graduação à época, o que foi compreendido enquanto um breve diagnóstico, possibilitando diretrizes básicas para a superação progressiva destes, a partir de 1975, apresentando também a indicação de metas e programas de expansão do sistema de pós-graduação para os anos de 1975 a 1979 e apresentando também um orçamento para a implementação das ações propostas.

Desse modo, foi criado uma espécie de catalisador - o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) - cujo efeito multiplicador, em curto prazo, seria a melhoria da qualidade da formação graduada. Assim, a formação de pessoal com elevada qualificação e a formação de professores, produziram um corpo docente que aprendera durante a sua formação, em cursos de mestrado, a desenvolver pesquisa, trazendo uma nova visão de formação universitária, formando especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial, seguindo a necessidade de um sistema de especialistas.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982 – 1985) foi elaborado apresentando as seguintes macro-seções: Premissas Básicas da Política Nacional de Pós-Graduação; Situação da Pós-Graduação; O papel da Pós-Graduação no contexto nacional; Os objetivos básicos do Plano Nacional de Pós-Graduação, Prioridades e diretrizes (BRASIL, 2011a, p. 175). Seguindo uma orientação do primeiro, o segundo plano apresentou também uma preocupação com a qualidade da formação, consolidando a avaliação instituída em 1976, voltada para a melhoria das instituições de ensino. Outra ênfase bastante significativa foi o enfoque da pós-graduação na necessária vinculação da produção científica com o setor produtivo, o que desconsiderava a realidade social brasileira. A partir daquele momento, não fez senão se multiplicar tanto em universidades como em outras instituições de educação superior, uma tendência que comungava com a necessidade de construção de sistemas especialista.

O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de

colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade.

Para a realização deste objetivo devem ser considerados alguns condicionamentos fundamentais, tais como, as especificidades inerentes às diversas áreas de conhecimento e os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes de marcada heterogeneidade do contexto.

Neste sentido, as medidas a serem adotadas objetivam a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica (BRASIL, 1982, p. 177).

Apresentando as seguintes seções: Premissas do III PNPG; Análise da Evolução e Situação Atual da Pós-Graduação; O Plano Nacional de Pós-Graduação; Diretrizes Gerais e Estratégias (BRASIL, 2011b, p. 191), o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986 – 1989), já apresentava avanços passados dez anos (1975 – 1985), na implementação da política nacional de pós-graduação no Brasil ao afirmar que:

Como resultado desses Planos (os dois primeiros PNPG's), duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de pós-graduação: aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD). No plano institucional foi relevante a implantação e a consolidação do Sistema de acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Três objetivos comuns foram explicitados em ambos os Planos: a) institucionalização da pós-graduação; b) formação de recursos humanos de alto nível; e c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação. No item referente à formação de recursos humanos, no primeiro Plano, a ênfase foi para o atendimento ao sistema educacional; já no segundo, o enfoque direcionou-se para uma postura mais abrangente, atingindo o setor produtivo.

Apesar do grande progresso alcançado na institucionalização da pós-graduação nas universidades, este processo, ainda não concluído, deverá permanecer como um dos objetivos do presente Plano, acrescido de um esforço para a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa, como elemento indissociável da pós-graduação (BRASIL, 2011b, p. 193).

O terceiro Plano assim, visou, sobretudo, à institucionalização da pesquisa como aspecto estratégico na formação da pós-graduação e a sua articulação no sistema nacional de ciência e tecnologia, articulando as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia e à criação do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Apesar de não existir formalmente um PNPG que orientasse o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil nos anos 1990, houve um conjunto de medidas que se constituíram enquanto uma política para a pós-graduação, e que foram implementadas objetivando-se a expansão do sistema de pós-graduação no país, sendo destacadas as seguintes:

- a) intensificação da capacitação docente das instituições de ensino superior, priorizando os estabelecimentos universitários para atender à expansão do ensino de graduação e à elevação de sua qualificação acadêmica;
- b) formação de profissionais de alto nível para atender às demandas dos diversos mercados de trabalho nos setores públicos e privados;
- c) redução do tempo de titulação médio na pósgraduação, julgando-se que os tempos são elevados em razão do próprio modelo sequencial em que se tem o mestrado como etapa prévia e obrigatória para o doutorado, faltando uma visão ampla de programa de pós-graduação;
- d) reorganização da estrutura de financiamento da pós-graduação;
- e) aprimoramento constante da qualidade dos programas, utilizando um modelo de avaliação pautado em indicadores internacionais;
- f) proposição de ações para reduzir o desequilíbrio regional por intermédio de estratégias que promovam a fixação de competências acadêmicas e de pesquisa (WEBER, 2008, p. 30).

De acordo com Weber (2008, p. 30) o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (1996-2000), não ultrapassou a fase preliminar, entretanto, continuou apresentando preocupações com “[...] a relação entre formação pós-graduada, desenvolvimento nacional e mercado de trabalho”. Contudo, sinaliza para a integração entre programas e cursos de pós-graduação e graduação, além do desequilíbrio regional na oferta de programas de mestrado e doutorado, evidenciando também preocupações com a integração entre órgãos de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Neste período foi elaborada e enviada à CAPES a proposta do PPGEduC, que conforme as questões apresentadas no quarto PNPG tinha a sua finalidade voltada para “[...] formar e qualificar educadores capazes de indicar soluções aos problemas da educação na Bahia, no que têm de local, de característico e de universal. Atentos ao novo mas, sobretudo, preparados para o específico e o perene (PALMEIRA E MENEZES, 1999, p. 10)”. Existia dessa forma, uma preocupação com o desenvolvimento da educação no estado, buscando-se articular este desenvolvimento com as especificidades locais, com as características das diferentes microregiões do estado e seus problemas comuns, sem, contudo, deixar de atentar para a inovação e para os contextos globais. Constatamos também a partir da análise das descrições dos grupos de pesquisa uma intensa preocupação com a articulação entre a pós-graduação e a

graduação, sendo relatada nos documentos analisados a incorporação de graduandos nos grupos de pesquisa:

Neste sentido o I Seminário do PEC/UNEB Linha de Pesquisa: Formação do Educador, Currículo e Tecnologias Inteligentes, realizado nos dias 03 e 04 de maio com a participação dos professores palestrantes convidados: Profa. Dra. Bernadete Gatti - PUC/SP e Fundação Carlos Chagas e Profa. Dra. Betânia Ramalho - UFRN, mobilizou aproximadamente 180 (cento e oitenta) participantes entre docentes e discentes da graduação e da pós-graduação, dos quais uma meia dúzia passou a integrar os grupos de pesquisa do PEC/UNEB (BRASIL, 2009a, p. 08).

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), não se tornou muito efetivamente aplicado, apresentando as seções: Situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais; Cenários de crescimento da pós-graduação e Metas e orçamento, destaca, tal como ocorreu em 1974, a importância da expansão do sistema de pós-graduação, com o propósito de qualificar o sistema de ensino superior, todavia com um olhar para o fortalecimento da ciência e tecnologia e do setor produtivo, ou seja, reafirmar a necessidade de articulação sociedade x universidade (WEBER, 2008).

O Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial (BRASIL, 2011c, p. 09).

A preocupação com a superação das assimetrias e desigualdades regionais e estaduais parece não representar uma preocupação com a exclusão de parte significativa da sociedade brasileira, do acesso à pesquisa e pós-graduação.

Ainda que de certa forma os três planos anteriores tenham manifestado preocupações com as mesmas, inclusive com sugestões de políticas direcionadas, a realidade mostra que seus executores não conseguiram implementá-las em sua plenitude. O sistema continua concentrado na região sudeste.

Independentemente de políticas direcionadas, nos últimos anos a Região Sul vem encontrando estratégias desenvolvimentistas e consolidando seus programas, de sorte a ocupar hoje lugar de visibilidade no Sistema. O Nordeste alcançou algum destaque, porém, ainda apresenta assimetrias entre os seus estados. No Centro-Oeste o quadro de assimetrias é ainda mais acentuado, uma vez que a pós-graduação concentra-se em Brasília. E no Norte, região de extrema importância nacional pela sua dimensão e diversidade, encontra-se uma pós-graduação incipiente, com concentração

em dois estados de uma região de dimensão continental. (BRASIL, 2011c, p. 45 e 46)

Apesar do combate às assimetrias serem indicadas como prioridade acrescentando-se a importância da desconcentração da oferta de formação nesse nível nas regiões sul e sudeste, a desconcentração e a redução das assimetrias não representavam efetivamente um indicador da democratização da pós-graduação, pois as desigualdades de acesso continuavam/continuam fazendo da pós-graduação um espaço de extrema seletividade e de exclusão de populações negras e indígenas, em esfera muito superior às desigualdades no acesso à graduação.

O quinto PNPG buscou focar na promoção e indução estratégica das atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do PROEX), a preocupação com os cursos e seu impacto social, a maior participação da cooperação internacional, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica, além de todas as outras preocupações já trazidas nos planos anteriores.

O sexto Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, diferentemente dos anteriores, em que não ultrapassaram cem páginas de redação, apresenta ampla densidade não apenas pela quantidade de páginas (mais de novecentas divididas em dois volumes) mas, principalmente, pela ampla abordagem realizada para o planejamento do próximo decênio de implementação da política de pós-graduação brasileira, apresentando já aqui outro elemento inovador, já que os PNPG's anteriores foram elaborados para serem desenvolvidos em quatro ou cinco anos.

O PNPG aqui referido está estruturado do seguinte modo, para o volume I: Antecedentes: os planos anteriores; Situação atual da pós-graduação; projeções de crescimento da pós-graduação brasileira; Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira; A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação; Assimetrias - distribuição da pós-graduação no território nacional; Educação básica: um novo desafio para o SNPG; Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação; Recursos humanos e programas nacionais; Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional; Financiamento da pós-graduação; Indução: um novo papel para as agências, conclusões e recomendações. O volume II, constando os documentos setoriais, apresenta o seguinte formato: A PG Brasileira no ano de 2020; Agenda CT&I; Agrárias; Água; Amazônia; Criminologia e Segurança Pública; Cultura; Demografia; Desenvolvimento Social; Desenvolvimento Tecnológico e

Inovação; Desequilíbrio Regional; Educação Profissional; Energia; Espaço; Financiamento; Fundações de Amparo à Pesquisa; Geopolítica e Defesa; Mar; Petróleo e Gás Natural; Saúde Humana e Soberania Nacional (BRASIL, 2011d). Essa estrutura evidencia os amplos aspectos a serem considerados no próximo decênio do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

Um elemento inovador neste Plano refere-se à educação básica. O Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2011e), instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ficando dessa forma, sob responsabilidade da CAPES, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Para tanto, foram criadas duas diretorias, uma de Educação Básica Presencial (DEB) e outra de Educação à Distância (DED). As ações, com vistas a este certame, já iniciaram a sua concretização, a partir do lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009.

De acordo com o Plano, a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica será dada através do Plano de Desenvolvimento da Educação, onde o Conselho Nacional de Educação identifica os dez maiores desafios da Educação Nacional para o próximo decênio. São eles:

1. Extinguir o analfabetismo, inclusive o analfabetismo funcional, do cenário nacional;
2. Universalizar o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade da pré-escola, ensino fundamental de nove anos e ensino médio, além de ampliar significativamente esse atendimento nas creches;
3. Democratizar e expandir a oferta de Educação Superior, sobretudo da educação pública, sem descuidar dos parâmetros de qualidade acadêmica;
4. Expandir a Educação Profissional de modo a atender as demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social;
5. Garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afro-descendentes, quilombolas e povos do campo;
6. Implantar a Escola de Tempo Integral na educação básica, com projeto político pedagógico que melhore a prática educativa com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social;
7. Implantar o Sistema Nacional de Educação, integrando, por meio da gestão democrática, os Planos de Educação dos diversos entes federados e das instituições de ensino, em regime de colaboração entre a união, estados, Distrito Federal e municípios, regulamentando o artigo 211 da Constituição Federal;
8. Ampliar o investimento em educação pública em relação ao PIB, de forma a atingir 10% do PIB até 2014;

9. Estabelecer padrões de qualidade para cada etapa e modalidade da educação, com definição dos insumos necessários à qualidade do ensino, delineando o custo-aluno-qualidade como parâmetro para seu financiamento;
10. Valorizar os profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes. (BRASIL, 2011d, p. 165).

Pensando nas demais áreas de abrangência da efetivação de uma gestão do conhecimento da pós-graduação, a CAPES a partir de 2005 buscou a indução de ações que visaram atender demandas específicas da comunidade, sociedades científicas, coordenadores de áreas, pela própria diretoria, por demandas geradas por ministérios, estados e suas FAPs, e ainda, em menor escala, pelo setor empresarial, sendo elas:

- a) criação de novos cursos e programas de pós-graduação;
- b) formatação, em áreas amadurecidas, de programas possibilitando a internacionalização;
- c) apoio diferencial a áreas específicas, consideradas estratégicas;
- d) apoio à cooperação internacional como elemento diferenciador da atuação da C,T&I brasileira;
- e) atração via Portal de Periódicos e outros instrumentos de fomento, de instituições potencialmente classificadas, mas ainda defasadas na sua atuação no SNPG ou nas atividades e serviços de interesse do Estado;
- f) estabelecimento de mecanismos de cooperação e compartilhamento de custos com outros organismos, ministérios, FAPs e empresas.

Os aspectos até aqui levantados ressaltam como educação, ciência e desenvolvimento social estão interligados constituindo o grande desafio da atualidade. É interessante a ideia de vincular o papel da universidade pública ao projeto de desenvolvimento, principalmente quando vemos na Bahia a presença de quatro universidades estaduais. Assim, refletir sobre a tríade Desenvolvimento X Pós-graduação X Sociedade, torna-se fundamental na compreensão das possibilidades de aproveitamento das universidades públicas na contemporaneidade. Assim, como elemento estratégico na consolidação de um projeto de desenvolvimento, incluir entre as finalidades da educação superior o atendimento das necessidades sociais de formação e de conhecimentos de elevada qualificação, assim como, a necessidade do aprimoramento da educação básica e da sustentabilidade das condições culturais, garantindo a cidadania e os direitos sociais aos diferentes povos que compõem nossa nação, e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico e ambiental sustentável, constitui passo fundamental. Logo, a universidade tem um compromisso social de contribuir, entre outros aspectos, na articulação

com a educação básica e com os demais setores da sociedade, através de uma socialização e popularização dos avanços na pesquisa em educação para a sociedade em geral.

Deste modo, as temáticas problematizadas pela universidade passam a ser estratégicas e fundamentais no suporte para a construção de políticas públicas, redução das desigualdades e garantia da sustentabilidade, em suas mais variadas formas (cultural, social, ambiental) de desenvolvimento.

Assim, incluir entre as finalidades do campo científico a diversidade étnico-racial, assim como a democratização do acesso, atrelado às necessidades sociais de formação qualificada para o mercado de trabalho, aproveitando para reparar e combater, diminuindo/eliminando as desigualdades, deveriam estar presente no discurso acerca do desenvolvimento da política de pós-graduação no Brasil.

2.3 Aspectos da Pós-Graduação em Educação

No Brasil, as pesquisas em educação são anteriores aos programas de pós-graduação. De acordo com Gatti (1983) a pesquisa em educação data do final dos anos 30, a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, conforme ilustrado a seguir:

Com a criação do INEP, em 1938, e seu desdobramento no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais (Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais) a produção do pensamento educacional brasileiro encontrou um espaço específico para o seu desenvolvimento (GATTI, 1983, p. 03).

Segundo Nosella (2010), as pesquisas eram realizadas na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), além de outras instituições que haviam sido criadas para tal, sendo as pesquisas realizadas ainda de maneira reduzida. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais criado em 1955 juntamente com mais cinco centros regionais de pesquisa colaborou de forma contundente para o impulso da produção na área. Como consequência dessas ações houve um aumento no número de pesquisas em educação articuladas com um caráter, histórico, político e sociológico, caracterizando as pesquisas dessa época com a expressão “Educação e Sociedade”, e tendo dois fatores contribuído para tal caracterização: a construção da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, e a expansão do ensino superior pelo interior do estado de São Paulo e mais tarde pelo interior do Brasil com a criação de universidades federais.

O início do regime militar no Brasil marca, dentre outros eventos, a institucionalização da pós-graduação no país, a partir do Parecer n. 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965, pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (RAMALHO e MADEIRA, 2005).

De acordo com Gatti (1983), os primeiros cursos de pós-graduação surgiram a partir de um espaço considerável para o desenvolvimento do campo da pesquisa em educação no país. A produção científica que inicialmente ficava a cargo de alguns professores, a partir da instalação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais, além do surgimento “[...] das Escolas Normais de alto nível, que se tornam a fonte dos recursos humanos especializados em educação, sob diferentes ângulos de formação [...]” (GATTI, 1983, p. 3), e dos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia, formavam condições favoráveis para a publicação sistemática de trabalhos especializados na área.

De acordo com Gatti, (1983, p. 2), “Entre 1971/72, foram criados dez cursos de pós-graduação em educação no sentido estrito, e até 1975 dezesseis estavam instalados”. Atualmente, os debates e as publicações das pesquisas sobre educação em nível nacional e regional, este último abrangendo as regiões do Norte e do Nordeste, são referendados por dois grandes espaços a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e o Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste – EPENN.

As duas primeiras décadas da pós-graduação em educação (1965 – 1985) foram caracterizadas por uma subversão frente ao regime que a criou, sendo visível esta especificação em duas características presentes nas pesquisas em educação da época: “[...] a *institucionalização escolar* da produção da pesquisa, que exacerbou a burocratização do trabalho científico, e a reação aos militares, que propiciou o desenvolvimento de um forte *pensamento crítico*”. (NOSELLA, 2010, p. 178).

A presença dessas fortes características, além de apresentar alguns pontos positivos, revelaram também aspectos negativos para o desenvolvimento da pós-graduação em educação no país. De acordo com Nosella (2010), a institucionalização escolar da produção da pesquisa acentuou a burocratização do trabalho científico, além de, com os títulos, promover uma universalização das pesquisas sem ser considerada sua qualidade.

O segundo momento (1985 – 2008) foi principalmente caracterizado pela consolidação e expansão da pós-graduação. Neste período, foram privilegiados temas como:

[...] cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa constituem importantes matrizes teóricas das pesquisas realizadas dos anos 1985 para cá. (NOSELLA, 2010, p. 179).

Em termos quantitativos os mestrados e doutorados em educação têm apresentado um crescimento constante desde o início da pós-graduação no país (MACEDO e SOUSA, 2010), com o mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1966 (RAMALHO e MADEIRA, 2005).

A respeito do crescimento de mestrados e doutorados em todo o país Macedo e Sousa (2010) reconhecem que este crescimento tem se apresentado de maneira desigual entre as regiões geográficas do país, sem, portanto, discutir essas assimetrias e justificando a ausência da discussão imposta pelos limites do texto.

Em artigo intitulado “A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas” dos autores Betania Ramalho e Vicente Madeira, é feita uma análise das diferenças estratosféricas que formam um fosso entre o Norte e o Nordeste frente à região Sudeste. Ramalho e Madeira (2005) trazem à discussão o fato da pós-graduação se comportar como se fosse um sistema à parte de um modelo de desenvolvimento que mantém um país desigual e injusto, denunciando ainda que o corporativismo presente na academia omite os problemas estruturais, de concepção e de funcionamento desse sistema, como podemos analisar a seguir:

Há um certo otimismo em relação à pós-graduação brasileira, como se ela fosse imune aos vícios atávicos do sistema educacional na sua relação com a estrutura social. Afinal de contas, a qualidade que lhe foi atribuída não poderia deixar de estar relacionada com sua real destinação. A questão fundamental, do ponto de vista sociopolítico, é: a quem e para que se destina a pós-graduação no sistema social brasileiro? A própria distribuição dos programas ainda hoje obedece aos determinismos das assimetrias e disparidades regionais e estaduais. Por certo corporativismo, é a própria comunidade acadêmica que enaltece as características da pós-graduação, omitindo seus problemas de concepção, estrutura e funcionamento. Muitas vezes nem se percebe a reprodução, feita na pós-graduação, das insuficiências e deficiências da graduação. Nem se explora a profunda vinculação da pós-graduação com a estratificação social elitista, como se o chamado projeto da universidade brasileira se constituísse e se construísse à

margem das contradições e dos conflitos que ocorrem na dinâmica social. Qual o empenho que se vê da pós-graduação na luta pela universalização e pela qualidade do ensino fundamental, médio e superior, como mecanismo político de fortalecimento das bases populares? (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 71).

Os autores acrescentam ainda que a observação das assimetrias entre as regiões geográficas brasileiras se tornou:

“[...] a base da reação, uma das bandeiras de luta e da mobilização regional do Nordeste e do Norte em torno de uma proposta renovadora de pós-graduação em educação, o que se fez enfrentando muitas dificuldades, inclusive a descrença na capacidade dos grupos emergentes de produzir algo de novo e consistente”. (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 72).

Tais assimetrias já eram identificadas e também discutidas no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN que ocorre nestas regiões desde os anos 70, sendo considerado o encontro regional de pesquisa em educação mais antigo do Brasil. Atualmente, tem como objetivo a reunião de pesquisadores da área educacional com vistas à socialização de produção teórica e prática no campo educacional e fortalecer os programas de pós-graduação em educação do Norte e Nordeste.⁶

De acordo com Ramalho e Madeira (2005):

Nos anos 1970, no regime autoritário militar, a pós-graduação cresceu no país por 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. Foi o tempo dos mestrados.

Foi nesse contexto que ocorreu o início da pós-graduação em educação na Bahia, sendo criado em 1971 o mestrado em educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA,

⁶Disponível

em:

<http://www.faced.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=55&catid=44&Itemid=68> Acesso: 25/03/2012.

com o objetivo de capacitar prioritariamente os docentes das Faculdades de Educação. Inicialmente, o projeto consistia de capacitação em serviço, com ingresso automático de docentes das Faculdades de Educação da Bahia, Sergipe e Alagoas. O tempo de realização era de no máximo em três anos, prazo que incluía a elaboração da dissertação. Em 1992, foi implantado, na Faculdade de Educação da UFBA, o Curso de Doutorado em Educação, com base na docência e produção científica. Atualmente as linhas de pesquisa do então programa de pós-graduação são: Linhas de Pesquisa: 1. Currículo e (in)formação; 2. Filosofia, linguagem e práxis pedagógica; 3. Políticas e gestão da educação; 4. Educação e diversidade; 5. Educação, cultura corporal e lazer (BRASIL, 2009r).

Após a consolidação do programa da UFBA a educação passou a ser pesquisada também em nível de pós-graduação no estado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tendo sido iniciado o seu Mestrado em Educação e Contemporaneidade em 2001 e o doutorado em 2009.

Diante do exposto, consideramos que ainda são grandes os desafios do Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil, que apesar de consolidado ainda apresenta assimetrias consideráveis, no que se refere às discrepâncias quanto ao número de programas, fomento à pesquisa, quantitativo de mestres e doutores formados por ano, entre as regiões geográficas do país Sudeste, Sul e Centro Oeste X Norte e Nordeste, regiões estas que não por acaso concentram os maiores percentuais de populações negras e indígenas do país, além de não problematizar (ou fazê-lo de maneira incipiente) a relação pós-graduação x estratificação social elitista, onde consideramos que essa “estratificação social elitista” é branca, haja vista a formação do tecido social/colonial brasileiro, se mantendo o SNPG distanciado dos conflitos que ocorrem na dinâmica social do país. Importante relembrar a história de submissão cultural, científica e tecnológica da pós-graduação brasileira, nos moldes de um espaço que se configura com base em relações de interesses neocoloniais, não sendo a subalternização necessariamente o resultado das políticas estabelecidas pelos países desenvolvidos para controlar as instituições daqueles que são atualmente denominados “países em desenvolvimento”, mas, ao contrário, pode ser o resultado de políticas implantadas nesses países no momento da formação da educação superior no Brasil.

3. A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB E SUA INFLUÊNCIA NA IMPLANTAÇÃO DO PPGEduC

Organizada de forma *multicampi*, a partir da reunião de algumas experiências isoladas de educação superior no estado a Universidade do Estado da Bahia, hoje decorridos apenas 28 anos da sua criação, é composta por 29 Departamentos distribuídos entre 30 municípios baianos, estando assim presente nos diferentes territórios de identidade, territórios estes que quando totalizada a soma de suas populações, os negros despontam como grupo majoritário, abarcando 80% deste contingente populacional.

Essa forma de organização está assentada na sua missão inicial de, através da interiorização, contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, possibilitando a formação profissional universitária àqueles cidadãos e cidadãs baianas, cujas dificuldades de deslocamento ou transferência definitiva para os grandes centros urbano-locais, onde se concentra a maior parte da oferta de cursos superiores, são bastante elevadas.

Um dos resultados positivos da missão institucional unebiana é a notória diversidade que singulariza a composição da sua comunidade de estudantes, técnicos e professores. Diferentes culturas, valores e concepções de mundo, advindos das mais diversas regiões com seus respectivos modos de vida, de trabalho e de relações sociais, configuram um rico e, igualmente diverso mosaico de possibilidades de crescimento acadêmico e social para a UNEB, assim como, de oferecimento de alternativas criativas para o enfrentamento dos problemas que a contemporaneidade coloca, não só para esta instituição universitária, como também para todas as universidades brasileiras, de um modo geral, como nos evidencia Palmeira e Menezes (1999, p. 9):

[...] como universidade *multicampi*, localizada em dos estados brasileiros que mais se destacam pela convivência com a pluralidade cultural, a UNEB apresenta um conjunto de condições favoráveis à discussão da diversidade étnico-cultural. As populações tradicionais que podem ser atendidas pela dimensão *multicampi* da UNEB, a variedade de fatos culturais oferecidos pelas mesmas e a diversidade de traços característicos das culturas desses municípios, são alguns dos aspectos que impelem esta Universidade a expandir o debate sobre o seu papel na promoção de atividades que trabalhem na afirmação da nossa identidade pluricultural.

A história da pós-graduação da UNEB, sempre apontou para a expansão da pesquisa científica na universidade e ampliação do ensino de pós-graduação considerando três vertentes: a capacitação do seu corpo docente; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. Assim, buscando esses objetivos, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PPG apontou para a necessidade da formulação de estratégias visando à criação de novos paradigmas para a evolução da UNEB como universidade que também faz pesquisa, ampliando sua função de ensino e de formação de professores, vindo com sua história do Centro de Educação Técnica da Bahia - CETEBA e das faculdades que formaram a Universidade do Estado da Bahia, para uma universidade que produz conhecimento e ensino de pós-graduação.

Diante do desafio de fazer da UNEB uma universidade de respeito científico nacional, regional e baiano, a preocupação com a existência de um quadro de assimetrias regionais, a partir da análise dos documentos presentes na PPG (entrevistas, Plano Plurianual, Planejamento estratégico, e outros, organizados para a pesquisa dos 25 anos da UNEB), podemos observar, que se tornou necessária uma política de desenvolvimento da instituição que passasse pelo desenvolvimento da base científica e tecnológica da universidade.

Assim, a política de pesquisa da UNEB apresentou, em seus documentos, uma política institucional que, sem detrimento das iniciativas individuais dos grupos de pesquisa e de seus pesquisadores, ou ainda das pesquisas independentes, buscou ao longo do tempo contemplar prioritariamente a indução de grupos de pesquisas, temáticas e programas que contribuíssem com o papel de uma universidade pública, estadual e *multicampi* focada em políticas de inclusão social e democratização do acesso às regiões do estado.

Com o plano de articular linhas programáticas, visando contribuir para a redução entre os *campi*, bem como, a estabelecer programas estratégicos que promovessem a integração com as políticas públicas governamentais (federal e estadual) e as estratégias das agências de financiamento, a UNEB não perdeu seu foco na identidade e suas diretrizes estratégicas, apresentando um perfil de preocupação com problemas da contemporaneidade baiana. Assim, os objetivos gerais da política de pesquisa da PPG pareciam buscar afinar-se com os objetivos de: fortalecimento das bases científica da universidade; formação de docentes para todos os níveis de ensino; formação de quadros para mercados não-acadêmicos e a atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pesquisa e pós-

graduação, além de atender às novas áreas de conhecimento que sejam fundamentais para o desenvolvimento do estado, das localidades onde está situada e suas vizinhanças, e o desenvolvimento e consolidação da UNEB no campo científico.

A partir de documentos históricos e relatórios de entrevistas para as comemorações dos 25 anos da instituição, um levantamento realizado no início de 1984 nas unidades da UNEB revelou um quadro crítico frente à consolidação do projeto político pedagógico da UNEB – a interiorização da educação. Diante da carência apresentada pelos professores frente às necessidades inerentes às atividades do magistério superior, a capacitação docente tornou-se prioridade institucional. Assim, em 1985 com as funções de coordenar, supervisionar, acompanhar e avaliar as atividades de ensino e pós-graduação e dos cursos de especialização e aperfeiçoamento desenvolvidos pela UNEB, além de desenvolver estudos e elaborar a programação de pesquisa, de acordo com as políticas de Educação Superior, foi criada em 07 de janeiro de 1985, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação através de uma portaria assinada pelo então Secretário de Educação e Cultura e também Reitor Pró-Tempore da Universidade do Estado da Bahia, Professor Edivaldo Boaventura.

A Portaria 10.166/85 do Secretário da Educação e Cultura do Estado da Bahia, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 04/01/1985, cria e organiza a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) da Universidade do Estado da Bahia, ficando estabelecido um mecanismo administrativo específico para gerir as ações de pós-graduação e de pesquisa na universidade.

De acordo com a consolidação e ampliação da pesquisa e produção científica associada à melhoria progressiva da qualificação docente, a PPG implementa uma política incisiva para a área, com apoio da SEC, SAEB, CAPES e CADCT e surgem as condições necessárias à oferta de cursos e programas de ensino de pós-graduação, na capital e no interior.

Em 1987, foi oferecido o Programa de Mestrado em Educação através de acordo firmado com a Universidade do Québec a Montreal, que possibilitou a qualificação de 24 professores da UNEB, em nível de mestrado num período de dois anos e meio. Neste mesmo ano, a UNEB criou o seu Programa de Iniciação Científica – PICIN/UNEB pela portaria 545/97. Em 1998, foi iniciada a oferta de cursos de especialização autofinanciados.

Um estudo realizado nos municípios de atuação da UNEB em 1994 permitiu verificar que três problemas assolavam as regiões de atuação da universidade: a fome, a seca e o

analfabetismo. Dessa forma, foram estabelecidas as seguintes linhas de pesquisa; Educação, Agroalimentação e Saúde (PALMEIRA e MENEES, 1999).

Em 1995, a UNEB foi reconhecida através da Portaria 909/95, no DOU de 01/08/1995. Em 1996, foi criado o Programa de Apoio a Capacitação Docente PAC/UNEB – através do Decreto Estadual nº 5202, de 01.03.96 e Portaria 463/96 para a concessão de bolsa de estudo para docentes em cursos *Stricto Sensu* no país e no exterior com recursos orçamentários da própria UNEB, concomitante com a concessão de 20 bolsas de iniciação científica pelo PIBIC/CNPq.

A perspectiva da *multicampia* e do desenvolvimento local sustentável exigia que o sistema de gestão da pesquisa e do ensino de pós-graduação fosse mais dinâmico e capaz de incorporar novos indicadores ao processo da avaliação, além de adotar procedimentos próprios para os diversos projetos de formação de pesquisadores, mestres e doutores para atuação nos setores acadêmicos, profissional e tecnológico. A preocupação se refletiu no seu primeiro programa de pós-graduação que foi em Educação e Contemporaneidade.

Assim, a pós-graduação na UNEB, ao se iniciar com a educação, se preocupa com a diversidade regional, das formas de organização da cultura para dar conta da vida nos diversos espaços e ambientes, a luta por deixar emergir ou, ainda, para dar visibilidade às vozes e formas de expressão silenciadas ou negadas nos processos históricos da sociedade brasileira.

Dessa forma, o surgimento da pós-graduação em educação como pioneira na pós-graduação da UNEB buscou fortalecer os grupos que se debruçam sobre a pluralidade cultural em suas relações com a educação, que estudam o currículo em suas relações com a sociedade, e outros ainda que, preocupados com uma gestão social do ambiente e da cultura, procuram as relações entre memória, identidade, cultura e a formação de cidadãos gestores do mundo e de seus mundos.

Nos documentos iniciais apresentados a CAPES foi caracterizado também a preocupação com o entendimento das formas de conhecer e educar que estava também, na tensão do esforço de compreensão do uso de novas tecnologias da comunicação e na capacitação de mais e mais segmentos sociais para o seu domínio. Debruça-se, assim, o Programa, nos múltiplos aspectos e modos de formação do educador e nas reflexões sobre as suas tarefas, seja no sistema de ensino, seja nas experiências da sociedade civil, seja nos movimentos sociais.

Assim, a proposta de um sistema de pós-graduação para UNEB nasce da relação entre a educação (compreendendo pesquisa na graduação e pós-graduação e o ensino também na graduação e na pós-graduação) e o desenvolvimento regional. A pós-graduação parece ser concebida através de um princípio norteador de sustentabilidade, com o qual devem aliar-se a preocupação com as gerações futuras, o desenvolvimento econômico, a dimensão ecológica, o atendimento das necessidades básicas do ser humano e a autonomia local e regional. A política universitária da UNEB vista como toda a educação superior (graduação e pós-graduação) nos inclina a compreender como devendo cumprir o papel de fomento das mudanças, através do incentivo à pesquisa científica, que traduziriam novas atitudes e construiriam movimentos de desenvolvimento para o atendimento de necessidades potencializadoras do desenvolvimento social, econômico e científico das localidades onde a UNEB estaria sediada.

Considerando a necessidade de qualificação do seu corpo docente, para poder melhor formar professores para a educação básica, a UNEB com sua histórica vocação para a formação de professores não pôde deixar de tomar um mestrado em educação como mola propulsora para a sua pós-graduação. Era necessário, que os programas de pós-graduação se envolvessem na formação de professores para o ensino superior comprometidos com a melhoria da sociedade e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Formando profissionais pós-graduados, principalmente para os órgãos de governos, a pós-graduação da UNEB busca formar egressos que lutem pelo fim da injustiça social e da miséria, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais. Assim, o objetivo da pesquisa e do ensino de pós-graduação, buscou considerar tais aspectos que contribuam não apenas para o setor produtivo e o Estado, mas, também para as organizações da sociedade.

A política de pesquisa e ensino de pós-graduação implicava uma visão de conjunto, uma visão de totalidade que não se abstraia da iniciativa e participação de toda a comunidade acadêmica em seus diferentes níveis, e principalmente de professores dedicados e lutadores pela construção de uma pós-graduação diferenciada. Assim, a pós-graduação entendia que a formação de novos cientistas se realizaria na medida em que os estudantes em todos os níveis de ensino se fizessem presente no mínimo, como ouvintes dos processos deflagrados na produção de novos conhecimentos.

Desta forma, a iniciação científica da UNEB se tornou referência tendo em alguns anos se destacado nacionalmente. O trabalho de pesquisa então na universidade, justamente

por ser inerente a ela, é estratégico para o desenvolvimento humano, tecnológico, e não poderia dissociar-se das demais funções de ensino e extensão, sob pena da dissolução de sua maior função de produção crítica e reflexiva de novos conhecimentos.

Considerando que a universidade e consequentemente sua pesquisa e pós-graduação é resultante do seu processo histórico e cultural, suas localizações geográficas, seus campos de conhecimento específicos, a história da pós-graduação na UNEB apesar de jovem, reflete uma dinâmica das demandas das diversas contemporaneidades regionais de seus departamentos. Contribuindo para a afirmação do modelo de desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental, social e cultural, a pós-graduação se fez presente em vários municípios baianos com cursos de especialização formando centenas de especialistas. Ampliando e aprofundando o conhecimento da realidade local/regional, expandindo seus canais de comunicação através de redes intra e inter-regionais; estreitando relações interdepartamentais através da troca de experiências, propostas compartilhadas e formas de inserção das demandas locais e regionais. Assim, a pós-graduação da UNEB criou as condições necessárias e suficientes para a formação qualificada e especializada no interior da Bahia.

Dessa forma, há um esforço na publicação das produções científicas, através de uma sistemática política de publicação de resultados de pesquisas. As possibilidades de retorno do gasto público nas universidades se apresentam então, na medida em que a socialização dos conhecimentos produzidos pelos seus pesquisadores sejam convertidas em políticas públicas, em estratégias empresariais de novos negócios e desenvolvimento econômico e social do país, do estado e da região onde a instituição está inserida, quer seja em um bairro, quer seja em uma região ou cidade, processo que implica em forte articulação, produção e socialização do conhecimento. Desta forma, periódicos como o Caderno Sementes, a Revista da FAEEBA⁷, Cadernos ESSE in Curso, entre outros, são exemplos do trabalho de professores, estudantes e funcionários do PPGEduC/UNEB, que cumprem o papel de disseminação de ideias inovadoras resultantes das pesquisas realizadas por docentes e discentes.

⁷ A Revista da FAEEBA possui [QUALIS A2](#) na avaliação dos periódicos da CAPES de 2012.

A pós-graduação na UNEB, através dos pesquisadores/a reunidos em grupos e linhas de pesquisa se debruçou sobre as contradições de produções científicas, a subordinação aos grandes centros e metrópoles (colonização intelectual) que não se esgotaram em determinados momentos históricos, apresentando trabalhos de pesquisa, e ensino de pós-graduação crítica e que buscou seu lugar no cenário acadêmico nacional contemporâneo, seus programas de pós-graduação, com especial atenção os programas de Educação e Contemporaneidade, Crítica Cultural e Estudos de Linguagens parecem considerar as possibilidades de localizarem-se no interior do campo científico como afirmação de suas singularidades históricas na produção de uma ciência mais próxima de sua realidade local.

Assim, a pesquisa na UNEB buscou contribuir para a caracterização e fortalecimento de sua realidade histórica de um conjunto de faculdades de formação de professores, através dos estudos sobre memória e outros, e para uma verdadeira transformação social nas localidades onde esteve presente, criando, com isso, critérios e saberes que influenciaram na conjuntura local de seus *campi*. Assim, sem deixar de considerar que os diferentes tipos e métodos de pesquisa são todos importantes, isto não impediu a universidade de questionar, através de suas questões educacionais os saberes produzidos na ciência.

Dentro das tendências contemporâneas, a UNEB tem valorizado o saber popular e a diversidade cultural do povo baiano, como princípio básico para a construção de uma verdadeira identidade nacional. Assim, os seus projetos estão voltados para a comunidade, principalmente aquelas mais carentes, como forma de prover o acesso democrático à cidadania plena.

4. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

4.1 Antecedentes, Objetivos e Finalidade

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, teve início com a implantação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade (2001) a partir da recomendação da CAPES (2000) e da apreciação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia (Resolução CONSEPE UNEB nº 214/98). O doutorado foi aprovado em julho de 2008 e teve a sua primeira seleção realizada em 2009, completando assim a sua instalação como programa de pós-graduação (BRASIL, 2009s). O Programa de Educação e Contemporaneidade - PEC, depois transformado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC traz a preocupação em acompanhar o ritmo de implantação e crescimento do sistema educacional na Bahia, sua distribuição pelo espaço/território do Estado, considerou também a sua inter-relação com a sociedade na sua dinâmica e os anseios e direitos de diversos grupos que a compõem.

A política de pesquisa e pós-graduação da UNEB voltada para a articulação entre educação e desenvolvimento regional contribuiu para a implantação do PPGEduC. Entretanto, além da influência da política de pesquisa e de pós-graduação da universidade, a criação do PPGEduC deve-se à experiência do “Departamento de Educação do *campus* I/UNEB e dos estudos e pesquisas dos seus professores, condições que fizeram emergir a temática da ‘contemporaneidade’ em sua relação com a educação e a formação do educador” (PALMEIRA e MENEZES, 1999, p. 11).

De acordo com essas autoras (1999), o Departamento de Educação do *campus* I (Salvador) desenvolveu, a partir de seus professores, inclusive de suas teses e dissertações, diversas atividades de pesquisas convergindo para a existência de três bases de pesquisa. A base de pesquisa 1 que tinha no “Projeto Memória” a aglutinação de diversos professores, inclusive dos *campi* do interior, voltados para o “resgate, organização e circulação de documentação sobre Educação na Bahia (PALMEIRA e MENEZES, 1999, p. 15)”. A base de

pesquisa 2 foi estruturada a partir de 1996 com o projeto “O Uso das Tecnologias Inteligentes nas Escolas Municipais de Salvador”, que se debruçava sobre “[...] o uso dessas tecnologias e seus efeitos sobre a prática da educação e a concepção de currículo das escolas”, (PALMEIRA e MENEZES, 1999, p. 15-16). Por fim, a base de pesquisa 3 resultado da “[...] ação articulada entre o Departamento de Educação I com o Centro de Estudos Euclides da Cunha e a parceria do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas” (PALMEIRA e MENEZES, 1999, p. 16), que tinha como foco de interesse “os estudos sobre o papel da educação na participação social e na descentralização/autonomia progressiva dos municípios”, (PALMEIRA E MENEZES, 1999, p.16).

Segundo a proposta do programa apresentada a CAPES em 2000:

A observação sistemática permitiu perceber que o sistema educacional na Bahia é restrito e excludente; que o seu desenvolvimento, em comparação com outras regiões e Estados do Brasil, é mais lento; que o acesso aos níveis mais altos do sistema foi apropriado por grupos que o utilizaram como instrumento de permanência no poder e de garantia de emprego e posições no sistema econômico. A seletividade do sistema, muito acentuada, resultou em uma média de anos de estudo da população baiana, muito abaixo da média nacional. O chamado fracasso escolar, seja por reprovação, seja por evasão e abandono da escola, resultou num sistema extremamente excludente, e no baixo domínio de habilidades requeridas pelo mercado de trabalho para o preenchimento de seus postos, por si também limitados; e, perversamente, na ampliação dos mesmos requerimentos, cobrando frequência a graus e posse de diplomas que a grande maioria da população não tem. Este sistema seletivo exclui exatamente os mais pobres, os que vivem na zona rural, os que moram nas pequenas cidades; e, não casualmente, os negros e indígenas. A seletividade se deixava ver mais fortemente no acesso e conclusão do ensino médio e no ingresso ao ensino superior.

Dessa forma, as bases de pesquisa do programa realizaram a coleta de informações sobre educação, organizando indicadores, produzindo artigos e relatórios, propondo diretrizes e políticas para o setor, inclusive para a elaboração de políticas governamentais e a sua condução, como para a sua crítica. Esta atividade de estudo e intervenção, caracterizou o início da pós-graduação em educação na UNEB. Em diálogo com centros de pesquisa e de estudos, seja na esfera governamental ou no âmbito da sociedade civil ou por intermédio, da cooperação com organizações não governamentais, e com outros centros acadêmicos internacionais o PPGEduC vem desenvolvendo ações nacionais na Universidade do Estado da Bahia, aspectos esses que visam incorporar as políticas de pesquisa e pós-graduação da universidade.

No artigo intitulado “Mestrado em Educação e Contemporaneidade” publicado em 1999 as docentes Dra. Maria José Marita Palmeira, Coordenadora da Comissão de Implantação do PPGEduCe Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes (à época) Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão, apresentam os antecedentes que motivaram a criação e instalação do referido programa, são eles: Histórica atuação do Departamento de Educação na formação de docentes para a educação básica; A manutenção de um curso de Pedagogia com todas as habilitações reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação; A existência de um Núcleo de Pesquisa e Extensão em funcionamento desde 1991, que apoiou e fomentou as linhas de pesquisa do PPGEduC; A disponibilidade de infra-estrutura no referido departamento; A Revista da FAEEBA (ex-Faculdade de Educação da Bahia), com periodicidade semestral e temáticas voltadas para a discussão de temas educacionais e sociais; A manutenção de convênios com as universidades de Pádua (Itália) e Québec à Montreal (Canadá), além de outras.

A finalidade do programa está voltada para:

[..] consolidar a experiência do Departamento de Educação *campus* I e dar continuidade à sua articulação com os demais Departamentos de Educação da UNEB na sua missão de formar e qualificar educadores capazes de indicar soluções aos problemas da educação na Bahia, no que têm de local, de característico e de universal. Atentos ao novo, mas sobretudo, preparados para o específico e o perene (PALMEIRA E MENEZES, 1999, p. 10).

Assim, a partir de sua finalidade busca-se a formação de docentes-pesquisadores e educadores capazes de propor alternativas e soluções ao problema da universalização da educação respondendo às questões colocadas pelo cotidiano da escola e pelas características sócio-econômicas e culturais do Estado e da Região; refletir e investigar os problemas da gestão do desenvolvimento no Estado da Bahia em suas relações com a educação, garantindo a socialização da produção técnico-científica do conhecimento; articular a educação com as dimensões da pluriculturalidade, as estratégias da gestão do desenvolvimento local e sustentável, as novas tecnologias educacionais e o currículo.

O seu objetivo principal é a formação de pesquisadores, com ênfase na relação Educação e Contemporaneidade, sendo que a Educação exige pensar sobre os processos de produção do conhecimento formais e não formais articulados com ciência, tecnologia e cultura, comprometidos com a superação das desigualdades, o desenvolvimento sócio-econômico e melhoria da qualidade de vida através da educação (COLETA/CAPES, 2000).

A relação Educação e Contemporaneidade compreende os processos civilizatórios, a complexidade epistemológica-metodológica, a multirreferencialidade curricular, presentes nos variados espaços sociais, exercidos pelos diversos sujeitos, contemplando diferentes saberes oriundos de práticas sociais específicas com seus respectivos instrumentos pedagógicos. Dessa forma, o programa espera contribuir para o crescimento científico tanto da comunidade universitária, como da sociedade em geral, a partir da identificação das problemáticas sociais, educacionais e culturais, delineando alternativas de emancipação intelectual.

No que se refere à justificativa para a implementação do PPGEduC em 2001, ano do início do Mestrado e 2009 ano do início do Doutorado, está a de “[...] capacitação técnico-científica, vez que as alternativas de capacitação de alto nível se concentram no Sul-Sudeste do país.” (PALMEIRA e MENEZES, 1999, p. 11). Preocupação esta ainda presente, uma vez que a autora Nadia Fialho (2009, p. 20) explicita que “[...] a categoria espaço/território é pertinente para dar conta das análises a respeito dos desequilíbrios regionais no contexto da pesquisa e da pós-graduação no Brasil”.

A autora nos chama ainda mais a atenção no que se refere à produção científica, ao salientar a necessidade de se enfrentar a “ação uniformizante do poder do Estado e da própria Ciência, em face dos impactos gerados sobre a vida social [...]” (FIALHO, 2009, p. 23).

De acordo com Palmeira e Menezes (1999, p. 12), à época da elaboração da proposta do Programa, a categoria contemporaneidade, ainda em construção:

[...] forçava a necessidade de reconhecimento de problemas significativos para a recolocação do papel da educação na conjuntura atual – e da sua própria identidade – em face da emergência de dinâmicas e processos que apontam, ou parecem apontar, para uma nova etapa civilizatória.

A concepção dos/a professores/a elaboradores/a da proposta do programa acerca da contemporaneidade já refletia uma preocupação em evidenciar a necessidade da relação entre espaço e tempo. Espaço e tempo que, a partir de suas especificidades se tornam singulares onde variados grupos vivenciam, elaboram e reelaboram suas experiências, apontando para uma nova etapa civilizatória onde a tônica é a possibilidade de vivência plena de realidades específicas (LUZ, 1999).

Dessa forma, a problematização, reflexão e compreensão acerca da contemporaneidade no PPGEduC se configura na preocupação com as dimensões históricas e culturais, atentando-se para afirmação da diversidade e na configuração de um “novo”

pensamento científico, que busca, entre outras questões, a desconstrução das desigualdades que estigmatizam, excluem e subalternizam, seja através da classe social, gênero, orientação sexual, raça ou etnia.

Assim, atento à necessidade de melhoria da qualidade da competência acadêmica, mediante a qualificação de profissionais da área de educação, o PPGEduC, vai além da formação de professores para o curso de pedagogia e para as licenciaturas, e reflete sobre Educação e Contemporaneidade como um processo de formação de pesquisadores para uma realidade histórica e social, considerando os processos educativos que envolvem a formação do pesquisador na área das Ciências Humanas, onde os fenômenos sociais e as relações humanas se inter-relacionam no sistema de ensino e no processo educacional. Desta forma, a inclusão social e o desenvolvimento local sustentável, o local entendido também como a comunidade do entorno, principalmente da escola ou da universidade, estão na agenda do PPGEduC.

As temáticas dos resumos devem refletir essas preocupações que fazem parte da formação do educador/pesquisador em educação na contemporaneidade. Identificar as temáticas mais recorrentes nas pesquisas concluídas até 2006 pode informar sobre os caminhos trilhados pelo PPGEduC para atender aos objetivos no período do primeiro e segundo triênios. Consideramos ser fundamental para a consolidação do PPGEduC o conhecimento que o programa construiu na sua fase inicial de implantação.

Alguns elementos ressaltam da proposta educacional do PPGEduC, tais como: a preparação para a vida democrática com ênfase nos aspectos locais e comunitários, na participação dos diversos agentes sociais, protagonistas de uma nova forma de gestão coletiva, participativa e concensuada, negociada com a comunidade e o poder local, bem como, os reflexos destes novos processos em novas formas possíveis de organizar os processos de aprendizagem.

Considerando as vozes de diversos agentes sociais dos movimentos populares, o programa nasceu com foco na análise do fenômeno educativo, articulando suas experiências e demandas sociais ao sistema de pesquisa em educação. O foco então do programa é o processo de formação do professor-pesquisador, tomando como referência, além da sala de aula as relações sociais e culturais na sociedade para a consolidação de uma formação preocupada com a cidadania e os direitos humanos.

Assim, o programa está voltado para a formação de educadores-pesquisadores profundamente enraizados em espaços e territórios sujeitos às diversas dimensões civilizatórias e atentos para o Universo de culturas, dimensões tecnológicas e sociais que interagem com o sistema educacional brasileiro.

A partir de uma expectativa clara em relação aos egressos, o programa estabelece que estes estejam aptos para as demandas sociais, tecnológicas, científicas e culturais no âmbito do sistema de ensino, abrindo possibilidades para temáticas variadas. Ao considerar a possibilidade de compreensão dos processos civilizatórios que formam a nossa realidade brasileira e baiana, questionando a própria formação técnico-científica hegemônica, o PPGEduC contempla as diferentes correntes de educação e formação, mesmo quando estas parecem contraditórias, democratizando o debate atual e promovendo a valorização de temas que nem sempre encontram acolhida em outros programas.

O PPGEduC vem trabalhando para formar um mestre egresso de uma formação que o habilite para a atuação no campo da pesquisa técnico-científica e no âmbito dos processos educativos e civilizatórios próprios da vida contemporânea. [...] Tem como objetivo principal contribuir para a elevação da competência científica e acadêmica da Universidade e do Estado da Bahia, mediante a qualificação de profissionais na área da educação e a realização de pesquisas sobre fenômenos e processos educativos na perspectiva da inclusão social e do desenvolvimento local sustentável das comunidades (BRASIL, 2009j, p. 04).

4.2 As Linhas de Pesquisa do PPGEduC

A área de concentração do programa é dada pela relação educação e contemporaneidade, sendo esta trabalhada nas temáticas-objeto das suas três Linhas de Pesquisa: (1) Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, (2) Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador e (3) Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

A contemporaneidade traz em seu bojo a ressignificação de conhecimentos e saberes dentro de cada realidade local e cultural, possibilitando o fortalecimento de itens regionais e de territórios, através das relações de identidade, memória, cultura, desenvolvimento econômico e tecnológico, relações étnico-raciais, homofobia, gênero, religiosidades,

cidadania, sustentabilidade, desenvolvimento local sustentável, entre outros. Entretanto, temas presentes na agenda contemporânea baiana, na compreensão dos processos educacionais, parecem ocupar maior ou menor lugar de prestígio. Então, a contemporaneidade é marcada pela insurgência de novas temáticas e problematizações, considerando novas perspectivas teórico-metodológicas, pertinentes às realidades brasileira e baiana. Com novas temáticas e formas de abordagens, a contemporaneidade baiana parece requerer que sejam consideradas as particularidades e especificidades locais e históricas.

É desde tal perspectiva que o PPGEduc compreende a relação da educação com a contemporaneidade (sua área de concentração), isto é, não só por uma demarcação cronológica, a partir de marcos históricos, mas, sobretudo, a partir de processos societários emergentes que se caracterizam por possibilitar a transgressão e subversão do *status quo* dos sistemas políticos liberal capitalista e socialismo real criados pela Modernidade. Reconhece, pois, que as sociedades ocidentais contemporâneas estão passando por um processo plural e crítico de profundas transformações societárias, ainda em fase de compreensão pelos mais distintos modos de constituição de análise e de visão de mundo, com suas respectivas narrativas. Este processo tem uma abrangência mundial e tendem ao alcance de uma nova ordem civilizatória ou de uma nova cosmovisão, termo que significa o fluxo relacional entre os três processos fundamentais da vida humana, social e individual: o modo de produção material ou a organização econômica; o modo de produção das relações sociais ou a organização social; e o modo de produção de bens simbólicos (a produção de saberes, conhecimentos, representações simbólicas) ou a organização cultural. A cosmovisão implica na representação dos limites contextuais, histórico-sociais, nos quais o ser e o pensar humanos estão localizados e condicionados (BRASIL, 2009m, p. 06).

A opção pelo termo contemporaneidade nos leva a compreender que o programa traz na concepção deste uma possibilidade de transgressão aos sistemas mundiais criados por uma concepção de história européia, que não privilegia as singularidades das realidades históricas, civilizatórias e culturais nos diversos espaços de desenvolvimento de povos e relações com sua existência no mundo, explicitando assim a base para uma compreensão de educação que extrapola os sistemas convencionais e socialistas. A utilização do termo contemporaneidade pelo programa está também implicada com o sinônimo de atualidade, identificando-a com sociedades ocidentais que passam por transformações, onde as formas de análise da realidade e as diversas visões de mundo interagem em uma dinâmica pluricultural e crítica.

4.2.1 As Temáticas da Linha de Pesquisa 1 – Processo Civilizatório: Educação, Memória e Pluralidade Cultural

Com início em 1997, período que antecede o PPGEduC, a linha de pesquisa Educação, Processos Civilizatórios, Memória e Pluralidade Cultural apresentava já em 2001 cinco projetos de pesquisa e se propunha a aprofundar “[...] as questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios presentes na construção das sociedades brasileira e baiana e seu rebatimento sobre as atividades e práticas educativas.” (BRASIL, 2009b, p. 01). A temática “Processos Civilizatórios” está posta enquanto um princípio norteador na compreensão da diversidade e da alteridade, sendo assim de fundamental importância na releitura e reconstrução das formas de aprendizagem e de compreensão e transformação dos processos educacionais, preparando, dessa forma, pesquisadores capazes de entender e considerar a existência de formas de aprendizagens distintas das formas convencionais e que são socialmente hierarquizadas.

Em 2003 a linha de pesquisa 1 do PPGEduC aumentou em quatro o número de seus projetos de pesquisa. Dessa forma, nos torna possível visualizar uma maior complexidade na busca pelo entendimento da intersecção entre processos civilizatórios e processos/fenômenos educacionais, uma vez que, a partir da análise dos títulos desses projetos, quais sejam: A Escola e a Educação contra a violência; A Ordem das Irmãs Mercedárias e sua influência na Educação Santatoniense; Combate ao Racismo, Preconceito e Discriminação nas Series Iniciais do Ensino Fundamental; Educação, Comunicação e Processos Civilizatórios: Formas de Transmissão de Saber em Diferentes Contextos Culturais; Educação e Desigualdade; Memória da Educação na Bahia; Memórias da Dor e da Alegria: O sublime nas culturas expressivas e educativas dos negros na Bahia; Negras Lembranças: memória de populações negras do Recôncavo Baiano; Odemodé Egbé Asipá e Paraíbas, baianos e candungos (representações de migrantes nordestinos no cinema ficção brasileiro, 1953-2003) (BRASIL, 2009d), depreendemos que temáticas “afins” estão diretamente relacionadas com a intersecção anteriormente citada, tais como: relações étnico-raciais, racismo, preconceito, alteridade, identidade, cultura, ancestralidade, diversidade, comunidades tradicionais e territorialidade, valores civilizatórios.

No segundo triênio de funcionamento do PPGEduC mais quatro projetos foram incorporados às atividades da linha, totalizando quatorze em 2004, embora houvesse projetos

de outra natureza que não de pesquisa. Destacamos nos projetos dos anos de 2005 e 2006 uma busca pela compreensão dos impactos consequentes das desigualdades raciais na educação superior: “Desigualdades Raciais no Ensino Superior; Raça e Educação: os excluídos do ensino superior; Ações Afirmativas na UNEB: inventário crítico de opiniões dos atores acadêmicos e AFROUNEB: Ações Afirmativas, Igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária” (BRASIL, 2009n, p. 02), além de tornar-se possível constatar também o interesse por segmentos de ensino onde são concentrados estudantes negros e pobres, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), “Linguagem e Identidade na Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2009l, p. 02).

No PPGEduc a Identidade é discutida considerando-se a inclusão dos estudantes em diferentes grupos, religiões e “tribos” (hip hop, Grafite, estudantes do campo, quilombos, entre outros) o que torna dessa forma o pertencimento étnico-racial como fundamental no processo educacional dos estudantes das escolas públicas da Bahia, negros em sua estratosférica maioria. O programa parece considerar que a identidade revela diversos aspectos na contemporaneidade, resultando no reconhecimento da diversidade de sujeitos e de necessidades educacionais. Assim, o entendimento dos processos educacionais nos impede de olhar a escola como um lugar homogêneo e de iguais, mas faz reconhecer os processos educacionais na reflexão de questões diretamente ligadas a estes grupos de pertencimento. O programa, a partir das palavras: gênero, raça, etnia, religião, língua etc, compreende identidade enquanto “espaços de inclusão” e que estes constroem espaços e territórios de identidades, que seguem trilhando caminhos possíveis à conquista de direitos (BRASIL, 2009m).

O respeito à alteridade e à diversidade são tomados como princípios norteadores no programa, abrindo dessa maneira a possibilidade para a construção de novas linguagens pedagógicas, o que significa ampliar as formas de aprendizagem, possibilitando a manifestação de “Outras” leituras, interpretações e ações, podendo-se assim, não apenas promover-se um enriquecimento de educadores e educandos, mas, uma re-leitura, de contextos, culminando com a ampliação da reflexão, da ordenação, da sistematização, da crítica e da avaliação do processo educacional. (BRASIL, 2009m e 2009s).

A pluralidade, a multireferencialidade, a diversidade e a diferença, representam também elementos norteadores nas produções realizadas pelo programa, e mais especificamente pela a linha de pesquisa 1, haja vista que, esses elementos implicam na

convergência dos interesses dos diferentes grupos étnico-raciais e das instituições públicas, das organizações privadas e dos grupos sociais, no sentido de promoção da equidade. (BRASIL, 2009m e 2009s).

Ao trabalhar essas temáticas em articulação com os processos educacionais, o PPGEduC contribui para compreensão de desigualdades, exclusões, negações e inferiorizações tão recorrentes no sistema de ensino brasileiro, buscando ainda considerá-las na construção/afirmação da identidade, no reconhecimento da diversidade e na problematização de pesquisas que buscam neutralizar os efeitos negativos da compreensão dos fenômenos educacionais, além de outros, sob a ótica da igualdade.

Dessa forma, o PPGEduC, a partir das pesquisas realizadas na linha “Processo Civilizatório: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”, busca compreender - a partir da articulação entre as temáticas: Desigualdades, Igualdade, Hierarquias, Diferenças, Memória, Identidade, Alteridade, Comunalidade, Pluralidade e Diversidade - , as injustiças oriundas, produzidas e reproduzidas da e na estrutura social brasileira, utilizando-se também dessa ótica para interpretar os processos educacionais, bem como, contribuir na elaboração de proposições para problematização da situação das populações negras e indígenas em nossa sociedade.

4.2.2 As Temáticas da Linha de Pesquisa 2 – Educação, Tecnologias Inteligentes, Currículo e Formação do Educador

A partir da descrição da linha de pesquisa Educação, Tecnologias Inteligentes, Currículo e Formação do Educador , apresentada nos dados do coleta CAPES de 2001, onde se lê:

Estudos voltados à compreensão dos múltiplos fatores/fundamentos necessários à formação do educador face aos desafios da contemporaneidade e, especificamente, as possibilidades inauguradas pelas novas formas de comunicação e informação. (BRASIL, 2009b, p. 01),

podemos inferir que o cerne das discussões e pesquisas realizadas na citada linha de pesquisa está na Formação do Educador e nas novas formas de comunicação e informação. Entretanto, no bojo dessas discussões reside uma preocupação em investigar as novas tecnologias de

comunicação e informação (TIC) inseridas em uma realidade brasileira, articulando tempo e espaço, em uma contemporaneidade específica, de conflitos, de visões, de demandas e de necessidades de inserção em uma sociedade globalizada, mas, também, centrada nas demandas sociais e locais, trabalhando a formação do educador de modo a atender as necessidades específicas de sua realidade.

Nos dados do Coleta/CAPES consta que a linha de pesquisa foi iniciada em 1995, e em 2001 possuía os seguintes projetos de pesquisa: “Tecnologias da Informação nas escolas municipais de Salvador; A concepção pedagógica dos egressos da FAEEBA e A Formação do Professor na Contemporaneidade: Desafios do Currículo e das Tecnologias Intelectuais” (BRASIL, 2009b, p. 01). Ao fim do primeiro triênio do programa, a linha contava com cinco projetos de pesquisa, e, a partir da análise dos títulos destes, as seguintes temáticas apareceram articuladas com a questão central da referida linha: prática pedagógica, tecnologias, formação docente e linguagens.

Em 2005, dentre outras atividades realizadas pela linha, estavam sendo realizados doze projetos e ao final do segundo triênio totalizavam-se quinze projetos, sendo que dentre estes havia um de extensão e outros “sem natureza definida” (BRASIL, 2009l e 2009n).

Dessa forma, entendemos que as investigações realizadas na linha de pesquisa 2 resultante das temáticas: “Tecnologias” (informação e comunicação), “Currículos” e “Formação do Educador”, em articulação com a contemporaneidade torna recorrente outras temáticas importantes nos processos educacionais, quais sejam: memória, cotidiano, afeto, afetividade, identidade, subjetividade e representação.

Neste sentido, as tecnologias de informação e comunicação e os processos educacionais, de produção de conhecimento com recursos da informática e das múltiplas formas de comunicação e de linguagem, parecem estar em consonância com a multirreferencialidade e a pluralidade estruturante do PPGEduC/UNEB.

Desse modo, a concepção orientadora na formação de professores encontra-se voltada para o respeito à alteridade de indivíduos, grupos e culturas em uma estratégia de desierarquização de saberes, sendo, portanto, considerado o saber escolar no processo de formação de professores para a educação básica e superior, assim como, na formação profissional e de pesquisa. Entendendo que o educar se constrói nas diversas instâncias da vida (BRASIL, 2009m e 2009s).

4.2.3 As Temáticas da Linha de Pesquisa 3 – Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

Iniciada em 1997 a linha de pesquisa 03, nos dados do COLETA/CAPES, está descrita da seguinte forma: “Análise das desigualdades locais e regionais na Bahia para explicar a realidade das comunidades estudadas e a importância dos processos educativos e de gestão para a melhoria de sua qualidade de vida.” (BRASIL, 2009b, p. 01). Podemos observar a partir desta descrição uma preocupação com o desenvolvimento do estado, além do foco na gestão enquanto estratégia para a melhoria da qualidade de vida.

Em 2001 a linha já contava com seis projetos de pesquisa podendo-se destacar nestes, as seguintes temáticas: desenvolvimento local e social, sustentabilidade, cidadania, participação, movimentos sociais, lideranças comunitárias e direitos humanos.

Ao término do primeiro triênio identificamos também uma preocupação com o papel da universidade frente ao desenvolvimento do estado, a partir da relação: educação x gestão x desenvolvimento, conforme destacado na descrição da citada linha de pesquisa “Análise da relação entre educação e gestão e entre educação e desenvolvimento, com ênfase na realidade das comunidades e regiões do estado da Bahia, destacando o papel e a missão da Universidade frente a essas problemáticas.” (BRASIL, 2009d, p. 01).

Em 2004 os projetos desenvolvidos na linha totalizavam oito e em 2006 eram dez. Outras temáticas foram identificadas após análise dos dados contidos nos documentos do COLETA/CAPES dos anos 2004, 2005 e 2006, tais como: cidadania, comunidade, região, movimentos sociais, formação de educadores, gestores, território, educação ambiental, atores sociais, universidade, direitos humanos, tecnologias sociais e políticas públicas sendo possível evidenciar a partir de então que estas representam a sustentação teórica desta linha de pesquisa, o que atrai estudantes com uma forte preocupação e participação comunitária, e que termina por ser um espaço de identificação dos estudantes negros, que mesmo não realizando pesquisas diretamente relacionadas com a temática das relações étnico-raciais, terminam optando por temas ligados à participação social, e por isso mesmo havendo uma forte identificação entre os estudantes das linhas de pesquisa 1 e 3.

Com o desenvolvimento das temáticas, a partir da realização de pesquisas, podemos observar a evolução do entendimento do PPGEduc no que se refere à tríade educação x gestão x desenvolvimento, uma vez que, os dados do COLETA/CAPES de 2009 expressam que a referida linha de pesquisa trata do estudo dos processos educativos e dos fenômenos implicados nesta relação, com ênfase nas problemáticas contemporâneas vivenciadas pelas comunidades. Contemplando problemáticas e desafios que a contemporaneidade vem colocando para a educação, e que extrapolam inevitavelmente a dimensão das salas de aula ou da educação formal, envolvendo necessariamente, processos de articulação e desenvolvimento dos processos educativos com as comunidades (BRASIL, 2009s).

Assim, a concepção acerca da relação entre a pesquisa em educação e o desenvolvimento local sustentado é concebida no programa através de um princípio norteador da integração e sustentabilidade, com o qual aliam-se a preocupação com a gestão educacional, o desenvolvimento econômico, a dimensão ecológica, o atendimento às necessidades básicas do ser humano, sem deixar de enfatizar a necessidade de reflexão às necessidades que são realmente básicas e àquelas que são instigadas pelo consumo, e à autonomia local e regional. Segundo a ótica do programa, a educação deverá cumprir o papel de reflexão e intervenção sobre as políticas públicas (inclusive através da participação popular nas diversas instâncias da gestão e do controle social), que instrumentalizam teoricamente, materializam novas atitudes e constrói movimentos políticos para a redução das desigualdades sociais, condição potencializadora da cidadania e da justiça social (BRASIL, 2009s).

Assim, acreditamos que as concepções orientadoras das pesquisas realizadas na linha de pesquisa 3, apontam a equidade social enquanto um produto da participação e controle social na formulação e implementação de políticas públicas, tomando a gestão enquanto aspecto fundamental na articulação entre projetos globais e histórias locais, utilizando como eixos centrais de prioridades o contexto educacional da instituição educadora, considerando seu contexto social, cultural, demandas locais, relações com outras instituições do bairro e/ou da região onde a mesma está inserida, apostando também na sustentabilidade enquanto eixo que possibilita uma gestão educacional contextualizada, eficaz e efetiva (BRASIL, 2009m e 2009s).

Destarte, compreendemos que o programa busca instituir outras leituras no campo da educação, contribuindo com uma leitura mais próxima sobre a realidade educacional na Bahia, buscando atentar para as demandas locais e globais, alimentando reflexões acerca do

próprio papel e missão da universidade, da pesquisa e pós-graduação no tocante às questões sociais mais relevantes nos processos educacionais.

4.3 Os Grupos de Pesquisa do PPGEduC

A produção de conhecimento na pós-graduação se concretiza a partir do Sistema Nacional de Pós-Graduação, implementado pela CAPES, um complexo sistema de organização, sistematização e avaliação da pós-graduação brasileira.

É sabido da possibilidade de realização de pesquisas sem a existência da pós-graduação, sendo esta realizada nas universidades, a partir dos cursos de graduação e de projetos de extensão, em empresas, nos institutos de pesquisa, entre outros, sendo inexistente, entretanto, a possibilidade de realização da pós-graduação sem a pesquisa como sua predecessora. Nesse contexto, pensando a partir de Horta e Moraes (2005, p. 95) sobre os níveis de excelência na pós-graduação e da importância da organização e sistematização das pesquisas na produção de conhecimento, os autores ressaltam a necessidade da existência de “[...] organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações.”, enfatizando a produção bibliográfica e definindo, a partir de então, a pós-graduação como “o locus da produção do conhecimento e da formação de pesquisadores.” (idem, ibidem).

Fazendo parte dessa rede tem-se ainda os grupos de pesquisa, uma vez que, segundo Gamboa (2003):

O desenvolvimento de *linhas de pesquisa* exige, essencialmente, a formação de *grupos de pesquisa*. Não é possível a existência concreta de uma *linha de pesquisa* sem um *grupo de pesquisadores* articulados, motivados e atuantes, que abordem sistematicamente a problemática dessa linha (GAMBOA, 2003, p. 84).

Concordando com Pereira e Andrade (2008, p. 157), a respeito da importância dos grupos de pesquisa, enquanto espaço estratégico e pedagógico e, portanto, fundamental na formação de pesquisadores, estes assinalam grande impacto na cadeia da produção de conhecimento:

[...] o grupo de pesquisa desenvolve um trabalho pedagógico inteiramente voltado à incorporação dos esquemas de percepção e ação indispensáveis à prática científica, assim como, de uma atitude relativamente a essa prática. Ao pôr em contato direto, *na e pela pesquisa*, investigadores com diferentes graus de experiência, o grupo tanto cumpre o papel de intelectual coletivo específico, quanto desempenha a função de escola, esta entendida como agência formadora de *habitus* (PEREIRA e ANDRADE, 2008, p. 157).

Desse modo, compreendemos que os grupos de pesquisa apresentam diferentes dimensões e fundamental importância no campo da pesquisa e da pós-graduação, atuando de forma estratégica, pedagógica, articuladora na organicidade das linhas e na produção do conhecimento na pós-graduação.

No primeiro ano de funcionamento do PPGEduC encontramos, citados no documento “Programa” do Coleta CAPES, ano base 2001, três grupos de pesquisa. Faziam parte destes, alunos do mestrado e da especialização, professores, pesquisadores, estudantes de iniciação científica, e mestres, existindo uma orientação para que os integrantes dos grupos fossem envolvidos nos Seminários Orientados de Pesquisa, que eram realizados em cada uma das três linhas de pesquisa do programa, além da busca pela implantação de grupos de pesquisa, que era também estimulada pela integração da pós-graduação com a graduação, uma vez que, professores do programa atuavam nos departamentos, orientando estudantes da graduação, bolsistas de iniciação científica dos programas PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB.

Os docentes do Programa que orientam estudantes de iniciação científica e/ou integram os Comitês Internos do PIBIC e do PICIN vêm colaborando fortemente na organização das Jornadas de Iniciação Científica, sendo que a de 2001 realizada no mês de julho contou com a presença de 08 (oito) trabalhos de estudantes orientados por docentes deste Programa. Esta participação vem motivando estudantes de IC a fazerem os cursos oferecidos pelo PEC/UNEB além de se constituírem em um rico momento de troca de experiências em continuidade às jornadas (BRASIL, 2009a, p. 08).

Dessa forma, a pesquisa no programa era também promovida a partir de editais lançados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação a partir dos programas de fixação de doutores e do Programa de Apoio à Pós-Graduação, buscando manter uma parceria dos grupos de pesquisa do programa com a graduação, como podemos constatar com a descrição sobre a integração do programa com a graduação:

Neste sentido o I Seminário do PEC/UNEB Linha de Pesquisa: Formação do Educador, Currículo e Tecnologias Inteligentes, realizado nos dias 03 e 04

de maio com a participação dos professores palestrantes convidados: Profa. Dra. Bernadete Gatti - PUC/SP e Fundação Carlos Chagas e Profa. Dra. Betânia Ramalho - UFRN, mobilizou aproximadamente 180 (cento e oitenta) participantes entre docentes e discentes da graduação e da pós-graduação, dos quais uma meia dúzia passou a integrar os grupos de pesquisa do PEC/UNEB (BRASIL, 2001a, p. 08).

A *multicampia* da UNEB associada à presença de dois docentes do Programa lotados em outros *Campi* da UNEB possibilitou “[...] articulação entre Grupos de Pesquisa gerando parceiras inter-campi [...]”, Brasil (2001a, p. 13).

A implantação e consolidação dos grupos de pesquisa também contou com a parceria internacional como podemos constatar no trecho que se segue:

O Profº. Dr. Eduardo Heredia, Professor Titular e Diretor do Centro de Estudos Avançados da Universidade Nacional de Córdoba/Argentina e ex-professor visitante da UNB, foi presença fortalecedora junto à equipe de docentes pesquisadores deste programa, tendo com ela desenvolvido oficina de trabalho com vistas à melhor compreensão do objeto de estudo da Contemporaneidade em suas relações com a Educação, além de subsidiar os docentes pesquisadores na estruturação dos grupos de pesquisa e seu funcionamento (BRASIL, 2001a, p. 14).

Outra iniciativa que visou o fortalecimento da pesquisa no PPGEduc em seu primeiro ano de funcionamento foi a aprovação de um PROCAD⁸ pela linha de pesquisa 03:

Iniciado em 2001, com a aprovação obtida pela Linha de Pesquisa III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, o PROCAD Tipo I em Infra-estrutura, articulou em torno da Linha 18 (dezoito) doutores, sendo 05 (cinco) do IPPUR, 06 (seis) da UCSal e 07 (sete) da UNEB, sendo que entre os docentes da UNEB 04 (quatro) da Linha de Pesquisa III: professores Antonio Dias Nascimento, Maria José Palmeira, Nadia Hage Fialho e Celso Fávero; 02 (dois) da Linha I: professoras Jaci Menezes e Narcimária Luz, e a professora Stella Rodrigues da Linha II.

[...]

O Programa tem por objetivos, entre outros:

⁸ O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD tem como objetivo: “Promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração”. O programa busca também a intensificação do intercâmbio científico, a partir da interação e envolvimento de equipes acadêmicas de diferentes instituições de ensino superior, buscando elevar a melhoria da qualidade do ensino superior e da pós-graduação. Estas condições são viabilizadas através do financiamento de “missões de estudo, missões de docência e pesquisa e estágio pós-doutoral”. Disponível em: <<http://capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/procad>>.

1. Contribuir para o aprimoramento da formação científica dos docentes/pesquisadores das equipes associadas, bem como da formação discente de mestres e doutores das instituições envolvidas.
2. Organizar instrumentos de pesquisa e referenciais bibliográficos e teóricos para o desenvolvimento da pesquisa na linha temática do projeto visando a elevação da qualidade do trabalho e da produção das várias equipes envolvidas.
3. Identificar referenciais sobre grupos e centros de pesquisa internacionais com atuação nas linhas de pesquisa do projeto e estimular os contatos de trabalho, o diálogo acadêmico e a incorporação de novos aportes temáticos, teóricos e metodológicos emergentes, presentes no debate internacional. (BRASIL, 2001a, p. 16).

Apesar das considerações do documento “Programa”, do ano base 2001 do Caderno de Indicadores da CAPES a respeito da implantação, articulação e consolidação de grupos de pesquisa do PPGEduC, somente conseguimos identificar no mesmo o Programa Descolonização e Educação - PRODESE, que integra o Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq, coordenado pela professora Narcimária Luz, o Grupo de Pesquisa Tecnologias Inteligentes, vinculado à linha de pesquisa 2 e ainda um terceiro grupo de pesquisa vinculado à linha de pesquisa 3, mas que não identificamos o nome, sendo conhecido, portanto, que este possuía dois subgrupos, um no *Campus* Salvador e outro no *Campus* Alagoinhas (BRASIL, 2001a).

Encontramos também no mesmo documento uma referência ao Grupo de Pesquisa em Educação e Pluriculturalidade, cujo Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos é integrante do mesmo desde sua criação, mas que não sabemos se o grupo faz parte de alguma das linhas de pesquisa do PPGEduC (BRASIL, 2001a).

Na busca pelo fortalecimento dos grupos de pesquisa do PPGEduC identificamos também a realização de estágios dos docentes do programa em grupos de pesquisa de outras universidades, além de outras formas de parceria, tais como:

Considerando a reconhecida necessidade de treinamento/aperfeiçoamento contínuo de seus docentes, está programado e autorizado nas diferentes instâncias institucionais, o Estágio em Grupo Consolidado de Pesquisa em Ética e Educação para os Direitos na Universidade Nacional de Barcelona/Espanha, assim como, o Estágio no Grupo Consolidado de Pesquisa sobre Direitos Humanos e inclusão na América Latina de Amiens/França, da professora doutora Maria José de Oliveira Palmeira integrando as equipes de Mme. Buxarrias e Mme. Payda, assim como a equipe de M. Pierre Salama, respectivamente, no período de 02 de junho a 02 de agosto de 2002, sendo 01 (hum) mês em cada Grupo (BRASIL, 2001a, p. 18).

Como resultado do Convênio Deped. I/Universidade de Pádova/Itália está previsto um estágio em Grupo Consolidado de Pesquisa da Professora Doutora Yara Dulce Ataíde no segundo semestre de 2002 em mês a ser ainda definido (BRASIL, 2001a, p. 18).

A Linha de Pesquisa II: Formação do Educador, Currículo e Tecnologias Intelectuais, como parte das atividades que vem desenvolvendo com o Grupo de Pesquisa em Formação Docente da UFRN coordenados pela professora Betânia Ramalho, vem organizando uma ação articulada de pesquisa sobre "A Pesquisa na Formação de Professores nos Programas de Pós" na consideração de que "titular não é formar e não basta apenas formar mas profissionalizar, conscientizar a categoria que deve assumir a docência", na expectativa da formação de um grupo interinstitucional de pesquisa que, no PEC/UNEB será coordenado pela professora Stella Rodrigues (BRASIL, 2001a, p. 16).

A realização do Seminário Nacional de Educação e Contemporaneidade em 2002 pelo PPGEduC trazia enquanto intenção, que o mesmo fosse realizado a cada dois anos, estando os intervalos reservados à realização das atividades propostas pelas linhas e grupos de pesquisa.

Há uma intenção explícita do programa no que se refere à consolidação dos grupos de pesquisa, quer seja pela participação de novos professores nestes grupos, na publicação de livros por dois grupos de pesquisa do programa, incrementando a produção intelectual, ou ainda na participação do grupo de pesquisa Memória da Educação na Bahia no PROCAD. Este último organizou um Programa de Qualificação Institucional - PQI que articulava:

[...] a UNEB, com 14 candidatos a doutorado, a UFRN, com três bases de pesquisa - Formação de professores, Meios de Comunicação e Educação e História da Educação; o Departamento de Sociologia da USP, com a participação do professor Dr. Antonio Sérgio Guimarães; e o PPG Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...], (BRASIL, 2009c, p. 11).

De acordo com o referido documento:

A inclusão da USP se deve à longa colaboração que já se desenvolve entre o grupo de pesquisa Educação e Desigualdades Sociais, coordenado pela professora Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz; e a relação com a UFRGS resgata proposta de PRODOC apresentado com aquela instituição, mas não aprovado. O PQI foi aprovado no âmbito dos comitês de área da CAPES e aguarda sua implementação. (BRASIL, 2009c, p. 11).

Destaca-se ainda a intenção de se construir uma área de pesquisa na linha "Processos Civilizatórios: Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural":

[...] início no mês de dezembro os trabalhos de Grupo de trabalho para conformar uma área de pesquisas, dentro da linha de Processos Civilizatórios: Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural, que trabalhe as relações sobre Brasil e África no Atlântico Sul. Conta com a participação da Profa. Jaci Menezes, Wilson Mattos, Narcimária Luz e a presença de José Manuel Gonçalves e Yêda Pessoa de Castro. Esta linha decorreu da participação em dois seminários no Itamaraty, sobre a Comunidade de Povos de língua Portuguesa (CPLP) - maio de 2002 - e as relações entre Brasil e África - dezembro de 2002 - o primeiro deles como debatedora, a professora Jaci Menezes, retomando atividades e interesses desenvolvidos em torno da Associação Latino Americana de Ásia e África (BRASIL, 2009c, p. 12).

Destacamos também o Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região, inscrito no Diretório do CNPq e participante do Censo 2002, com 3 (três) linhas de pesquisa: (1) IES e gestão de sistemas de informação, (2) Planejamento e Gestão da Educação e (3) Universidade e Região (BRASIL, 2009c, p. 16).

Em 2003 a linha de pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural contava com três grupos de pesquisa, a saber: Grupo de Pesquisa Descolonização e Educação – PRODESE, coordenado pela Profa. Dra. Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Grupo Memória da Educação na Bahia, Coordenado pela Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes e o Grupo Educação e Desigualdades, coordenado pela Prof. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz.

Destacamos que o primeiro e o terceiro grupos apresentam intensa discussão sobre temáticas relacionadas ao campo Negro e Educação, considerando os subprojetos alocados no interior dos mesmos: "Educação, Comunicação e Processos Civilizatórios: Formas de transmissão do Saber em diferentes contextos culturais" (Profa Dra. Narcimária Luz); "Memórias da dor e da alegria: O "sublime" nas culturas expressivas e educativas dos negros na Bahia (literatura, oralidade, música, folguedos e manifestações religiosas)." (Prof. Dr. Wilson Mattos), "Raça e Educação: os excluídos do ensino superior" (Profa Dra. Delcele Queiroz), "Formação de Professores numa perspectiva pluricultural e antidiscriminatória" (Profa Dra. Ana Célia da Silva). Enfatizamos que neste subprojeto, coordenado pela Profa Dra. Ana Célia da Silva, estavam vinculados estudantes do programa que haviam sido premiados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED para a realização de pesquisas no campo Negro e Educação:

A referida professora vem sistematicamente se debruçando sobre formas de combate ao racismo e à discriminação no âmbito da educação e sobre

formação de professores capacitados a este combate; atualmente coordena subgrupo de estudos "Formação de Professores numa perspectiva pluricultural e antidiscriminatória" formado por alunos do PEC/UNEB que receberam o prêmio da ANPED/AÇÃO EDUCATIVA para trabalhar em pesquisa sobre Negro e Educação, Mestrandos Rosângela Souza da Silva, Marluce de Lima Macedo e Valdimarina Santos Cerqueira, que recebeu taxa de bancada. Vem participando sistematicamente de atividades no Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA através de cursos de Extensão no CEAfro (BRASIL, 2009e, p. 16 e 17).

Os grupos também apresentam considerável avanço em termos de busca pela consolidação, uma vez que o grupo PRODESE, coordenado pela Professora Narcimária Luz, em 2003 já havia publicado o 3º volume do Caderno de Pesquisa SEMENTES, e o grupo Educação e Desigualdades:

[...] desenvolveu de forma articulada ações de âmbito nacional, no sentido de trabalhar pela adoção de ações afirmativas em favor dos afro-descendentes e sua inclusão no ensino superior (BRASIL, 2009e, p. 16).

O Grupo Memória da Educação na Bahia, coordenado pela Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes:

Desenvolve o Projeto Memória da Educação na Bahia, e executou, em 2002/2003, o subprojeto Memória Iconográfica da Escola, em fase de preparação para impressão. Realizou também a revisão da coleta e organização da Legislação da Educação na Bahia e tem em preparação um Guia de Fontes sobre educação na Bahia - Bibliografia. O grupo foi organizado em época anterior ao Programa e foi uma das bases que permitiu a sua criação; está articulado com grupos de pesquisa na UFRN, na UFRGS e na USP na realização conjunta de um Programa de Qualificação Institucional – PQI PROMEB/REDEMEMO. O grupo de pesquisa vem sistematicamente identificando acervos, reunindo informações e documentos da mais variada natureza para a constituição de um Centro de Referência sobre Educação na Bahia e sua história. Organizou rede de pesquisadores sobre educação e sua história na Bahia (BRASIL, 2009e, p. 16).

A partir das informações oriundas do Coleta/CAPES entendemos que o grupo de pesquisa supracitado apresenta uma ampla relevância no tocante à preservação e publicização da história da educação na Bahia, além de edificar e contribuir para a consolidação da pesquisa no PPGEduC.

Ainda em seu primeiro triênio de funcionamento o PPGEduC participava na condição de coordenador adjunto do Grupo de Pesquisa sobre Educação Superior, fazendo também parte deste a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Estadual de Santa Cruz.

Outra consideração relevante sobre as ações voltadas para a consolidação da pesquisa no programa reside no fato dos docentes deste terem ampla participação na Jornada Científica da universidade:

Os docentes do Programa que orientam estudantes de iniciação científica e/ou integram os Comitês Internos do PIBIC e do PICIN vêm colaborando fortemente na organização das Jornadas de Iniciação Científica. Esta participação vem motivando estudantes de IC a fazerem os cursos oferecidos pelo PEC/UNEB além de se constituírem em um rico momento de troca de experiências em continuidade às Jornadas. Professores do Programa vêm proferindo também as conferências de abertura das Jornadas (BRASIL, 2009e, p. 08).

Constatamos assim, que o PPGEduC em seu primeiro triênio de funcionamento, ou seja, estando ainda em sua fase de implantação apresenta bases para a produção de dissertações bastante solidificadas, haja vista que as linhas de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural já existiam desde 1997 e a linha Educação, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador existia desde 1995 (BRASIL, 2009b), e dessa forma, estavam a elas ligados projetos e grupos de pesquisa, alguns iniciados antes e outros que começaram depois do início do programa.

As características mais pertinentes observadas na dinâmica dos grupos de pesquisa nos primeiros três anos de implantação do PPGEduC, referem-se a: busca pela integração entre pós-graduação e a graduação, através da orientação realizada aos bolsistas pelos docentes do programa, a participação destes nas jornadas de iniciação científica e a inserção dos bolsistas nos grupos de pesquisa do programa; a existência de grupos de pesquisa interinstitucionais, inclusive com a participação de universidades de outras regiões do país; a partir de parcerias e convênios, a inserção de docentes do programa em grupos de pesquisa de universidades internacionais; publicação de livros e cadernos de pesquisa; a aprovação de um PROCAD pela linha de pesquisa 03, onde dentre os seus objetivos consta o intercâmbio científico; a obtenção de um PQI pelo Grupo de Pesquisa Memória da Educação da Bahia, vinculado à linha de pesquisa 2 e a realização de um Seminário Nacional de Educação e Contemporaneidade pela linha de pesquisa 1.

Consideramos então que estas ações contribuíram de maneira significativa para a produção das dissertações concluídas no ano de 2003, bem como, para a recorrência das temáticas apresentadas.

Identificamos entre os grupos de pesquisa sinalizados na proposta do programa de 2004, alguns grupos de natureza interinstitucional. O Grupo de Pesquisa sobre Educação Superior - GPES, que mantém pesquisadores da UNEB, UFBA, UCSal (Universidade Católica do Salvador), UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) e UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Coordenado pela Professora Dra. Nádia Fialho, os estudos e pesquisas realizados pelo grupo têm como foco “contribuir para a definição de políticas, estratégias e ações socialmente comprometidas e em correspondência com as peculiaridades da região [...]” (BRASIL, 2009g, p. 11), além do grupo de Representações Sociais e Educação, com ações iniciadas em 2003, que contava com a participação da UNEB e UFBA.

No ano de 2004 os grupos de pesquisa coordenados pelas Professoras Narcimária Luz e Jaci Menezes respectivamente apresentam em sua descrição novos elementos. O grupo de pesquisa, Descolonização e Educação - PRODESE aborda as seguintes questões: Aspectos Ético-Estéticos da Violência Escolar; Pluralidade Cultural e Educação e Ética da Coexistência (BRASIL, 2009g, p. 16).

Já na descrição do Grupo Memória da Educação na Bahia, o mesmo:

Toma como problema central de pesquisa a democratização da educação na Bahia, das formas da implantação e desenvolvimento da escola pública e sua realização; procura entender o processo de inclusão - exclusão de determinados grupos sociais da escolarização assim como formas alternativas de aprendizagem e/ou movimentos sociais de busca da escolarização pelas classes populares (BRASIL, 2009g, p. 16).

O Grupo Educação e Desigualdades - coordenado pela Professora Delcele Mascarenhas Queiroz realizou pesquisas em conjunto com outras universidades (UFBA, USP, UFRJ e UnB) através do projeto interinstitucional “Observatório da Cor: Educação superior”. Destacamos a continuidade dos projetos de pesquisa que apresentam a temática “Negro e Educação” realizados pela professora Ana Célia da Silva.

A partir da leitura da proposta do programa de 2004 identificamos referência ao grupo de pesquisa Identidades e Alteridades, coordenado pelo Professor Júlio César Lobo, que “[...] trabalha com formação de estereótipos através da mídia, da literatura ou da escola, estudando

as representações de migrantes nordestinos no cinema de ficção brasileiro.” (BRASIL, 2009g, p. 17).

O grupo Tecnologias Inteligentes e Educação inova com o projeto Educador Tecnológico. Identificamos o objetivo do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais, liderado pela Professora Lynn Rosalina Gama Alves. De acordo com a proposta do programa, os estudos desenvolvidos no grupo “[...] visam contribuir para a formação de pesquisadores iniciantes no domínio da Comunicação e Tecnologia e para o aprofundamento teórico acerca da relação EAD e jogos eletrônicos [...]”. (BRASIL, 2009g, p. 17).

Na proposta do programa no que se refere aos grupos de pesquisa da linha 2, pudemos identificar os seguintes grupos: Educação, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador; Pesquisa Tecnologias Inteligentes e Educação, que tem como líder o professor Arnaud Soares de Lima Júnior e o grupo História Oral que não encontramos descrição no referido documento.

Na linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, identificamos o grupo Educação, Universidade e Região que tem por objetivo:

[...] proporcionar estudos com ênfase na noção de região de modo articulado com educação e universidade propiciando repensar questões como território, lugar, espaço desenvolvimento, segundo três eixos temáticos: Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação; IES e gestão de sistemas de identificar informação; e Universidade e Região. É um grupo com elevado grau de articulação entre instituições públicas e privadas, envolvidas no trabalho de identificação, sistematização, produção e disponibilização de dados e informações, visando a criação de condições para a articulação entre pesquisa e desenvolvimento. (BRASIL, 2009g, p. 18).

Localizamos no mesmo documento o grupo de pesquisa Pro-Direitos e Desenvolvimento Local Sustentável que tem como objetivos:

[...] a identificação e caracterização dos equipamentos sociais e diferentes atores sociais existentes e implementação de estratégias e procedimentos de articulação/ação interinstitucional. Descreve a situação de desemprego, pobreza, desenvolvimento social, saúde, ambiente e trabalho, particularmente no segmento da infância, adolescência e mulher à luz da AGENDA 21 em busca de alternativas não-governamentais minimizadoras e/ou solucionadoras da situação de realidade encontrada, privilegiando na metodologia a organização dos diferentes atores sociais, com vistas à participação de políticas públicas. (BRASIL, 2009g, p. 18).

Na proposta do programa referente ao ano de 2005 encontra-se sinalizado na mesma o objetivo específico do PPGEduC acerca dos grupos de pesquisa, onde objetiva-se:

Fomentar, nos Grupos de Pesquisa, a articulação entre os processos formativos desenvolvidos no ensino de graduação, nos cursos lato-sensu, atividades de extensão da Uneb com a ambiência acadêmica da pós-graduação stricto sensu e o convívio com doutores e pesquisadores integrantes do PPGEduC/Uneb. (BRASIL, 2009j, p. 04).

Com esta finalidade constatamos um profundo interesse por parte do PPGEduC em articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na proposta do programa na linha de pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural foram assinalados os seguintes grupos de pesquisa: Descolonização e Educação; Memória da Educação na Bahia; Educação e Desigualdade e História Oral liderado pela Professora Yara Dulce Ataíde.

De acordo com o documento analisado a Professora Jaci Menezes orientou uma bolsa de Desenvolvimento Tecnológico Regional (DTR/FAPESB), o que contribuiu para “[...] pontuar o Programa na área da pesquisa, especificamente no campo da história da música na Bahia.” (BRASIL, 2009j, p. 05).

O Grupo de História Oral apresenta enquanto objetivo a contribuição para a construção da cultura da paz e combate à desigualdade, a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa, “A Escola e a Educação contra a violência, Professores e alunos construindo a cultura da paz”, onde a partir do desenvolvimento deste busca-se avaliar “[...] as questões sócio-culturais que incrementam as diversas formas de violência e intervêm no baixo nível de aprendizagem dos alunos”. (BRASIL, 2009j, p. 12 e 13).

No documento analisado, a linha de pesquisa Educação, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador compreende os seguintes grupos de pesquisa: Tecnologias Inteligentes e Educação, liderado pelo Professor Arnaud Lima Júnior e o PROFORME, que a partir da Professora Cristina Maria D’Avila Teixeira Maheu desenvolve ações e “[...] considera a visão paradigmática sobre a realidade educacional e seus temas centrais: subjetividade, interatividade e contextualização.” (BRASIL, 2009j, p. 15).

Na linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável identificamos os grupos de pesquisa Educação, Universidade e Região e o Pro-Direitos e Desenvolvimento Local Sustentável⁹ na época, liderado pela Profa. Dra. Maria José de Oliveira Palmeira.

Após análise das descrições, contendo as produções e atividades realizadas pelos grupos de pesquisa no primeiro e segundo triênios do PPGEduC, consideramos que os grupos: Descolonização e Educação (PRODESE); Memória da Educação na Bahia; Educação e Desigualdade e História Oral são grupos consolidados e com contribuição bastante significativa nas temáticas presentes nas dissertações concluídas, em especial, a temática Relações Étnico-Raciais da linha de pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural.

Essa mesma consolidação podemos visualizar nos grupos de pesquisa da linha Educação, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador, no que se refere aos grupos: Tecnologias Inteligentes e Educação e o PROFORME, que de acordo com a proposta do programa de 2006 é coordenado pela Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias, e tem a sua criação registrada em 2000. Além dos temas centrais deste grupo, citados anteriormente (subjatividade, interatividade e contextualização) a temática representação social passa a ser também um tema central (BRASIL, 2009o).

Na análise dos referidos documentos sobre os grupos de pesquisa da linha Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável identificamos os grupos: Educação, Universidade e Região, liderado pela Dra. Nadia Hage Fialho e o grupo SOCIAPRENDE, liderado pela Dra. Maria José de Oliveira Palmeira que envolve a participação de outras instituições.

⁹ De acordo com os documentos analisados, “Proposta do Programa”, nos anos de 2003 a 2006, que constam nos “Cadernos de Indicadores” no portal da CAPES, o grupo foi formado em 1996, entretanto, a primeira referência ao mesmo foi encontrada na Proposta do Programa de 2004. Dessa forma, considerando que estes foram os documentos analisados para conhecimento dos grupos de pesquisa do PPGEduC, tomaremos o ano de 2004 para referência do citado grupo.

5. TEMÁTICAS MAIS RECORRENTES NOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS ATÉ 2006 NO PPGEduc

A contemporaneidade pode ser entendida enquanto um momento histórico que articula tempo e espaço e o conhecimento produzido a partir dessa articulação reflete problemáticas, paradigmas e objetos de investigação em uma determinada época e em um determinado lugar. No campo cultural e científico a contemporaneidade também marca questionamentos e a quebra de paradigmas da modernidade europeia e seus padrões de cientificidade e de hegemonia cultural.

Decorridos seis anos de implementação do PPGEduc, a Professora Dra. Narcimária do Patrocínio Luz, do referido Programa organizou a publicação intitulada: *Tecendo Contemporaneidade: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade*, onde os professores do programa apresentaram suas concepções acerca da contemporaneidade.

Para Luz (1999), a contemporaneidade é o aqui e o agora, o vivido e o concebido, é o nosso tempo constituído por variadas elaborações de mundo e princípios que são pólos irradiadores fundamentais de distintas e singulares contemporaneidades. Quando a autora relaciona à contemporaneidade a ideia do “o aqui e o agora”, marca uma relação específica, diferentemente de outros autores que também articulam essas duas categorias, uma relação entre espaço e tempo. Espaço e tempo estes que ganham singularidades quando são relacionados com “o vivido e o concebido”, que nos remete a pensar em sujeitos que vivenciam, elaboram e reelaboram suas experiências.

Assim, esse espaço, esse lugar, esse chão passa a ser singularizado, particularizado individual e coletivamente por aqueles que dele partilham e compartilham experiências, crenças e valores que culminam em variadas elaborações de mundo. Desta forma, a relação: sujeito(s) X lugar X tempo X experiência(s) X concepção(s), elabora cosmovisões que se perdem quando estes elementos são pensados em separado, possibilitando-se o equívoco de considerar o tempo apenas em uma dimensão cronológica e linear, desconsiderando-se que o tempo cronológico ao ser compartilhado entre sujeitos em um dado espaço ganha características onde a sua cronologia perde espaço para outras dimensões. Assim, essa relação termina por possibilitar a construção de realidades e temporalidades específicas para quem dela compartilha e um determinado espaço, com uma determinada história. A desconsideração

dessa relação, no que se refere ao resultado das variadas elaborações advindas de seus elementos, impele algumas sociedades a julgarem e a demarcarem o caráter civilizatório de sociedades que não compartilham da construção do projeto da modernidade.

Para a Professora Nadia Fialho (2007) a contemporaneidade significa o movimento que o nosso momento atual faz com relação ao resgate de alguns valores, de algumas questões. A modernidade praticamente destruiu as relações do sujeito com relação a seu semelhante, ao seu jeito de ver a vida, etc. Esse contexto, para a autora, exige uma nova postura, que deve compreender não somente em pensar no conhecimento em si, mas, em como este novo sujeito concebe o conhecimento.

A educação e a universidade na contemporaneidade estão envolvidas e comprometidas com a sociedade e com as questões de cunho histórico, social, antropológico, demográfico e econômico. Ela precisa questionar o saber vigente, buscar melhores explicações para os fenômenos, alertar os riscos e caminhos para o desenvolvimento da sociedade, da comunidade, da pessoa, da cidadania, da qualidade de vida (FIALHO, 1998, p. 29).

Para Nunes (2007, p. 30) no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB há uma “preocupação com as questões ambientais, sociais e culturais na contemporaneidade”. O autor destaca a perspectiva pluralista, como sendo resultante da pluralidade de ideias, métodos e técnicas compartilhadas entre os professores do programa. Outra questão levantada pelo autor sobre a contemporaneidade e a ciência refere-se ao fato da primeira dever implicar-se com as diferentes culturas a partir da difusão do respeito às mesmas, uma vez que estudos científicos e conhecimentos tradicionais se interligam na produção de conhecimento, devendo-se impedir a apropriação indevida dos conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que se possibilita a troca de experiências. Para Luz (1999)¹⁰ a contemporaneidade possibilita reflexões sobre a complexidade das civilizações milenares em seus diversos tempos e espaços.

¹⁰ A Professora Doutora Narcimária Correia do Patrocínio Luz fez parte da equipe de professores do Departamento de Educação do *campus* I da UNEB que elaborou o projeto do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB. A publicação “*Awasoju: Dinâmica da Expansão Existencial das Diversas Contemporaneidades*” é resultado das reflexões apresentadas no Seminário Interno sobre Educação e Contemporaneidade do PPGEduC, realizado em 15/10/1998. O referido seminário foi realizado com o objetivo de expor e publicar as idéias dos professores/pesquisadores envolvido no projeto de implantação do PPGEduC.

A opção teórico-metodológica da autora acolhe as variações do termo contemporaneidade, sua ordem e temporalidade discursiva, indicando outras elaborações contextuais, inter-textuais e hiper-textuais capazes de transcender o discurso evolucionista da história, além de incorporar elementos que pretendem trazer inquietações científicas no tocante à necessidade de reavaliarmos os princípios inaugurais da ciência moderna e da verdade imperialista.

São muitas as formas de elaborar a contemporaneidade, para Luz (2007) o que se constitui historicamente no mundo urbano-industrial como contemporaneidade, nada mais é do que a ideologização do espaço-temporal. As civilizações africanas e indígenas no discurso oficial não são compreendidas como capazes de apresentar uma episteme para a ciência e para o conhecimento. No campo da ciência mais especificamente, os pesquisadores de regiões não hegemônicas, isto é, espaços diferentes do “centro” (no Brasil, o Nordeste é um lugar que evidencia a relação hegemônica imposta pelos estados das regiões Sul e do Sudeste) parecem não poderem construir um conhecimento digno de respeito acadêmico, caracterizando uma geo-política de conhecimento e poder, como traz Mignolo (2004; 2007).

Desse modo, uma das abordagens dada à contemporaneidade por Luz (1999, p.49) é que esta pode ser compreendida como:

[...] um complexo de tensões e conflitos de reterritorialização existencial profundo, entre civilizações milenares que lutam tenazmente para afirmarem seus modos de elaboração de mundo e aquelas que sobrevivem subjugando e instituindo políticas genocidas que parecem assegurar sua expansão imperialista.

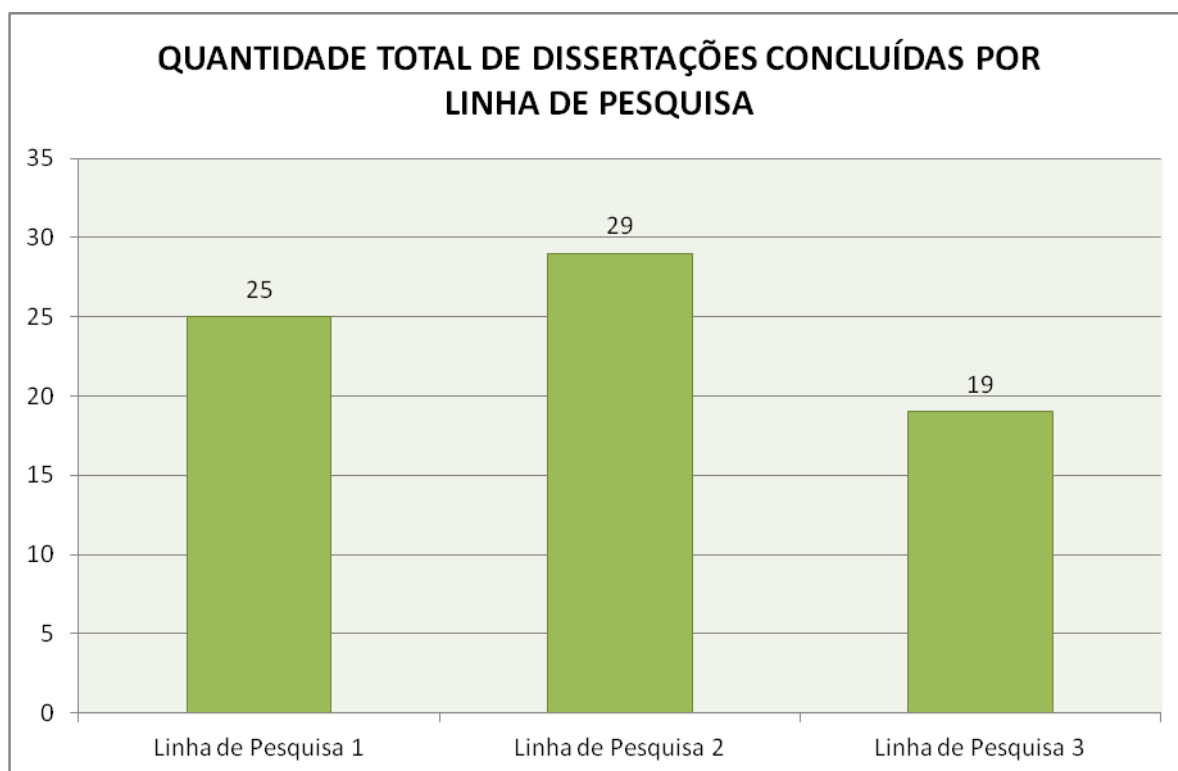
Assim, a teorização sobre a contemporaneidade e seus discursos, possibilita outras relações tempo-espaço nos diversos processos civilizatórios da humanidade. Então, diversas contemporaneidades podem refletir diversas teorizações e discursos sobre o pensamento e o conhecimento em diferentes culturas, em variados locais.

5.1 – Dissertações concluídas no período de 2003 a 2006 no PPGEduC

Durante os dois triênios de consolidação do PPGEduC foram concluídas setenta e três dissertações. A linha de pesquisa (2) “Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e

Formação do Educador” obteve 39,73% do total, seguida da linha de pesquisa (1) “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural” com 34,25%. Por último e com 26,03% ficou a linha de pesquisa (3) “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável”, conforme Gráfico 01.

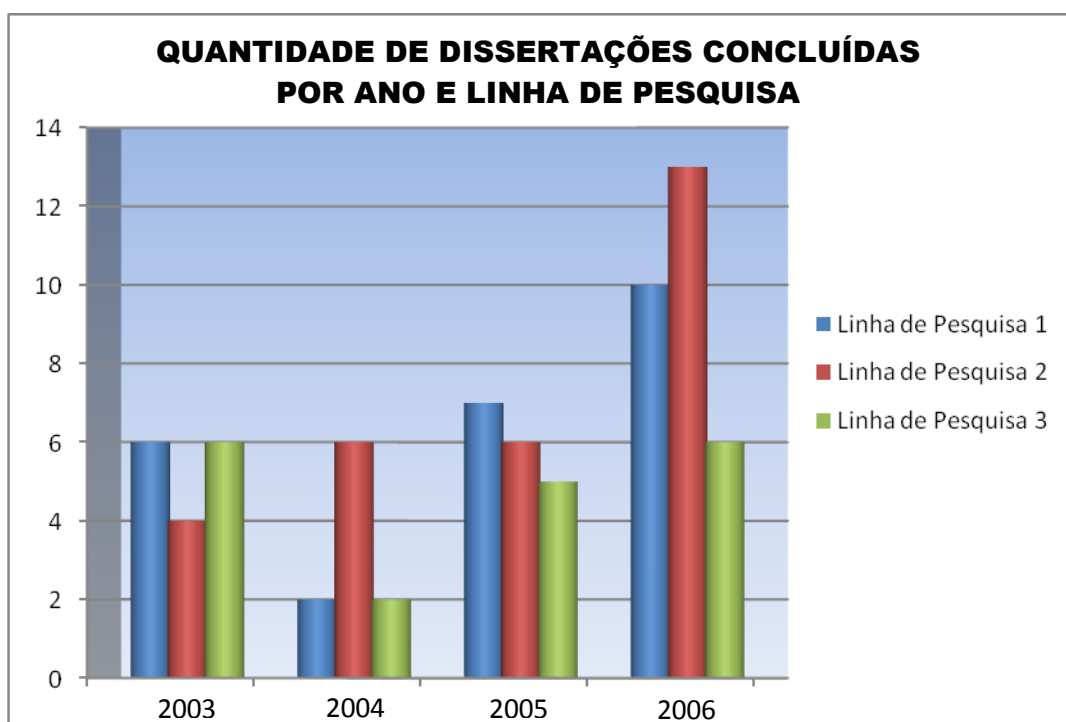
Gráfico 01: Quantidade de dissertações concluídas por linhas de pesquisa no PPGEduC, no período de 2003 a 2006.



Em relação à quantidade de dissertações concluídas por linha de pesquisa em cada ano analisado, podemos verificar que os anos de 2003 e 2004 apresentaram dados polarizados. Enquanto as linhas de pesquisa 1 e 3 tiveram uma maior produção em relação à linha de pesquisa 2 em 2003, no ano seguinte houve um efeito contrário, a linha de pesquisa 2 apresentou o maior número de dissertações concluídas em 2004. Também no último ano (2006) a linha de pesquisa 2 obteve a maior produção, ou seja, 13 dissertações. Em 2005 a linha de pesquisa 1 foi a única a avançar na produção em relação aos anos anteriores, ainda assim contabilizou apenas mais uma dissertação, totalizando sete. O ano de 2006 apresentou

incremento na produção das três linhas de pesquisa do programa, sendo a linha de pesquisa 3 a que menos cresceu nos quatro anos analisados, mantendo a mesma quantidade de seis dissertações concluídas do primeiro ano analisado. Na linha de pesquisa 1 foram concluídas dez dissertações, conforme Gráfico 02.

Gráfico 02: Quantidade de dissertações concluídas por ano e linhas de pesquisa, no PPGEduC, entre 2003 e 2006.



5.2 – Os resumos das dissertações concluídas em 2003 no PPGEduC

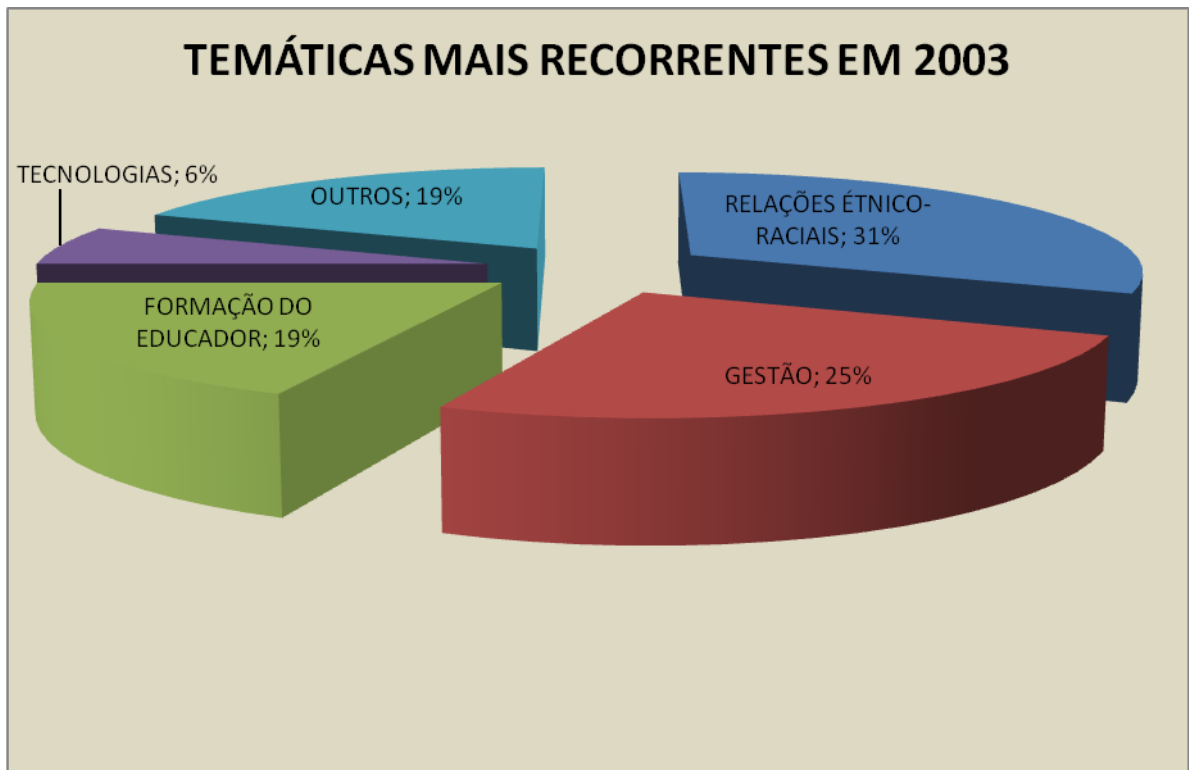
Em todo o ano de 2003, foram concluídas dezesseis dissertações, estando distribuídas da seguinte forma: linha de pesquisa 1 - 38%; linha de pesquisa 2 – 25% e linha de pesquisa 3 – 38%, (conforme Tabela 01). Foram totalizadas quatro diferentes temáticas. As temáticas levantadas foram: Relações Étnico-Raciais na linha de pesquisa 1; Formação do Educador na linha de pesquisa 2 e Tecnologias e Gestão na linha de pesquisa 3.

Tabela 01 – Quantidade de dissertações defendidas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2003.

LINHAS DE PESQUISA	TOTAL	PERCENTUAL
Linha de Pesquisa (1): Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.	06	38%
Linha de Pesquisa (2): Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador.	04	25%
Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.	06	38%
TOTAL	16	100%

Dentre as temáticas recorrentes nos resumos das dissertações, a temática “Relações Étnico-Raciais” apareceu em maior quantidade. Dentre as seis dissertações concluídas em 2003 na linha de pesquisa 1, uma delas foi classificada como “outros” e as cinco demais como relações étnico-raciais (ver Gráfico 03). Na apresentação dessa temática, a palavra identidade esteve sempre associada às discussões, aparecendo inclusive nas palavras-chave dos resumos. Essas dissertações foram orientadas por três diferentes professores da linha, estando as mesmas articuladas a três diferentes projetos de pesquisa. O que evidencia a “força” da temática.

Gráfico 03: Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2003.



A temática “Formação do Educador” esteve presente nos três resumos analisados. Associada a essa temática, estava presente a palavra tecnologias, que apesar de ser uma das categorias que dá nome à linha de pesquisa 2, aparecia de forma secundária na discussão sobre formação do educador, como podemos observar no objetivo apresentado no seguinte resumo: “[...] investigar a contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores das séries iniciais do ensino fundamental,[...]” (BRASIL, 2009f, p. 08). Os resumos que foram agrupados sob essa temática pertenceram a dissertações orientadas pelo mesmo professor, fato que, quando analisamos o currículo do referido professor, os campos “projeto de pesquisa” e “produção bibliográfica” torna-se explícita a produção deste sobre a temática “Formação do Educador”.

Na linha de pesquisa 3, a temática presente foi “Gestão”. Ressalte-se que essa temática vem associada a palavras, tais como, descentralização, participação e transformação, que além

de aparecerem nas palavras-chave dos resumos, são problematizadas pelos autores como podemos perceber no trecho do resumo a seguir:

Tem como objeto de análise o impacto que estas políticas públicas de municipalização provocam no ambiente escolar, à luz das categorias analíticas: participação (entendida como o engajamento da comunidade escolar nos processos de decisão e condução das ações educativas) e descentralização (entendida como estratégia de distribuição da competência de decisões entre as esferas e órgãos de ação) (BRASIL, 2009f, p. 13).

Ao tratar da dimensão da participação não apenas nos processos de tomada de decisão, mas, também no direcionamento das ações educativas, o (a) autor (a) demonstra compreender a importância dos membros da comunidade escolar na gestão educacional da escola. Assim, das dezesseis dissertações concluídas em 2003, cinco foram da linha de pesquisa 3 e destas, quatro problematizaram a temática “Gestão”.

5.3 – Os resumos das dissertações concluídas em 2004 no PPGEduC

No ano de 2004, foram concluídas dez dissertações, estando envolvidos nas defesas um total de sete professores. Do total das defesas realizadas 60% foram referentes à linha de pesquisa 2, seguida por duas defesas na linha de pesquisa 3 e duas defesas na linha de pesquisa 1, conforme a Tabela 02.

Tabela 02 – Quantidade de dissertações concluídas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2004.

LINHAS DE PESQUISA	TOTAL	PERCENTUAL
Linha de Pesquisa (1): Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.	02	20%
Linha de Pesquisa (2): Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador.	06	60%
Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.	02	20%
TOTAL	10	100%

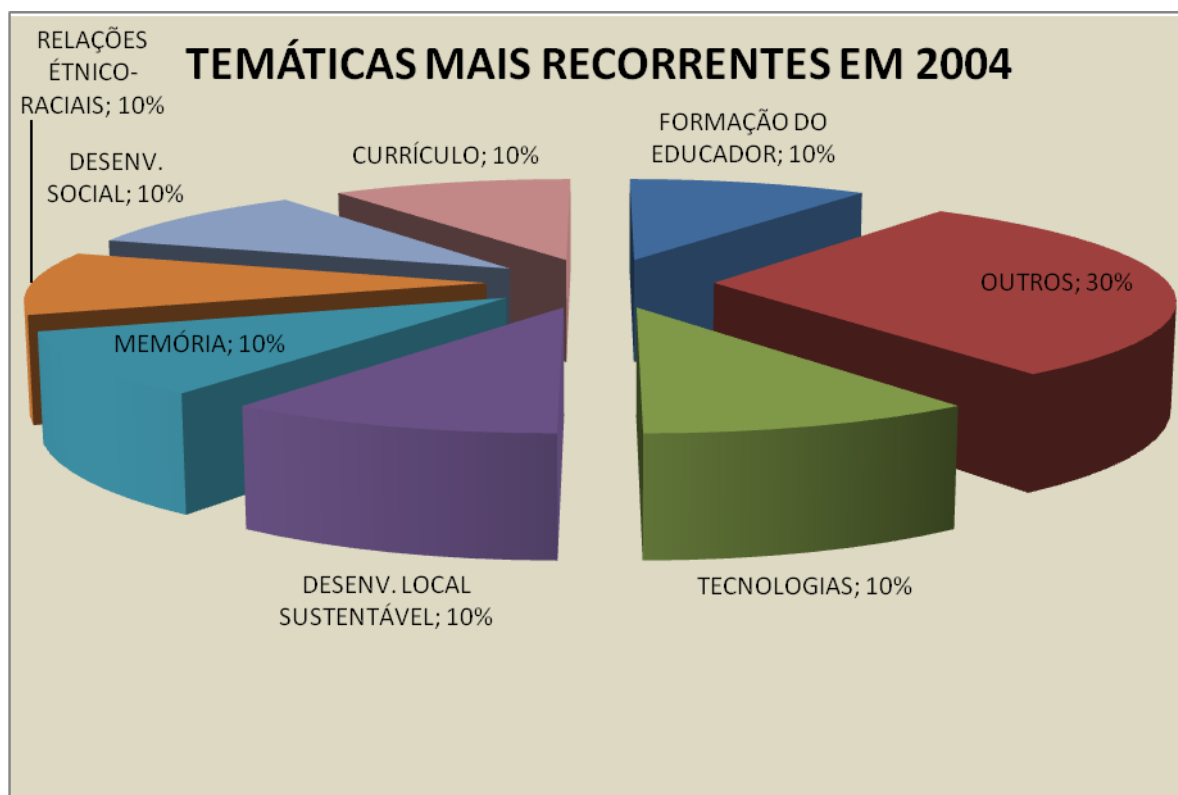
Das seis dissertações concluídas na linha de pesquisa 2, em 2004, três delas abordaram a temática “Formação do Educador”, estando essa temática também presente na linha de pesquisa 3, explicitando dessa forma, a interdisciplinaridade entre as linhas do programa (ver Gráfico 04). Para a identificação dessa temática na linha de pesquisa 3, foi analisado o título da pesquisa realizada: “Educação, Matemática e Valores: das concepções dos professores à construção da autonomia.” (BRASIL, 2009h, p. 9), onde consideramos que a concepção dos professores é também uma consequência de sua formação, haja visto que o autor enfatiza que as discussões feitas na dissertação estão alocadas no campo da Educação Matemática Crítica, tendência que segundo o mesmo, “[...] enfatiza as questões políticas e a formação democrática e cidadã” (BRASIL, 2009h, p. 9), no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o autor, a problematização feita para a pesquisa ora abordada infere que “[...] o ensino da Matemática nas escolas tem sido conduzido com um enfoque predominante em sua dimensão cognitiva, em detrimento das dimensões sociais, culturais, formativo-axiológicas e políticas [...]” (BRASIL, 2009h, p. 9). Assim, ao concluir evidenciando os resultados encontrados o autor explicita que:

[...] constato que os professores pesquisados apresentam, predominantemente, concepções objetivistas acerca da Matemática e do seu ensino, concepções estas que, interpretadas à luz dos princípios da educação como construção da personalidade moral autônoma, não contribuem para a construção e/ou reforço da autonomia dos alunos, possibilidade esta que é sinalizada pelas concepções centradas na construção social do conhecimento (BRASIL, 2009h, p. 9).

Outro elemento que também corrobora para a constatação de que a pesquisa se insere no campo da formação do educador, reflete-se no fato de que o projeto de pesquisa, cuja mesma encontra-se vinculada, “Educação em valores e direitos humanos para o desenvolvimento local sustentável”, coordenado pela Professora Dra. Maria José de Oliveira Palmeira, em sua descrição apresenta enquanto objetivo “[...] subsidiar projetos pedagógicos das faculdades de educação e de formação do educador” (BRASIL, 2009g, p. 2).

Dessa forma, após análise do resumo e da descrição do projeto de pesquisa, consideramos que a pesquisa acima citada insere-se na temática “Formação do Educador”, sendo problematizada na linha de pesquisa 3, a partir de categorias como autonomia, consenso e conflito de forma a se pensar em valores e direitos humanos com vistas ao desenvolvimento sustentável.

Gráfico 04: Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2004.



Na linha de pesquisa 2 a temática “Formação do Educador”, foi encontrada uma vez, estando vinculada ao projeto: “A Formação do Educador na Contemporaneidade: Desafios do Currículo e das Tecnologias Intelectuais”. A temática estava presente na palavra-chave e ainda de forma explícita no objetivo, e nos resultados encontrados, fazendo emergir uma reflexão pertinente acerca do envolvimento dos gestores das escolas públicas na formação de professores.

A temática “Memória” apareceu uma única vez nas dissertações concluídas em 2004, conforme Gráfico 04. Entretanto, foi destacada pelo fato da mesma estar presente no título da dissertação: “Memória da Educação no Subúrbio Ferroviário: Os Significados da Escola Pública em Periperi (1964 – 1985)”; nas palavras-chave: “Escola pública; Subúrbio; Transformações Urbanas; Memória”, além do projeto de pesquisa: “Memória da Educação na Bahia”.

A temática “Relações Étnico-Raciais” emerge da dissertação defendida de forma enfática já no título da mesma: “Tradição oral Afro-brasileira e escola: (Des)encontros na encruzilhada – uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara –Ba”. A relação “tradição oral afro-brasileira” e “escola” encerra em si mesma, conflitos e tensões no ambiente escolar sustentados por um currículo que privilegia um ideal pautado em referências eurocêntricas.

Assim, a autora sustenta que “[...] a tradição oral afro-brasileira enquanto conhecimento e valor civilizatório negro [...]” (BRASIL, 2009h, p.16) e questiona a forma através da qual este valor civilizatório encontra ou não espaço nas “práticas concretas de sala de aula”. A indagação acerca do silenciamento ou não desse valor civilizatório negro no espaço escolar é revelador da existência de uma tensão existente no Brasil entre a cultura e o padrão estético negro africano e um padrão estético e cultural branco europeu.

Ao analisar “[...] o papel que a educação possui numa proposta de desenvolvimento sustentável, numa tentativa de criar oportunidades de trabalho e sobrevivência para as comunidades, através de formas de produzir e de lidar com a natureza., (BRASIL, 2009h, p.07) a dissertação intitulada: “Desenvolvimento Sustentável, Educação e Trabalho: Buscando Alternativas de Sobrevivência em um Município Baiano” faz emergir a temática “Desenvolvimento Local Sustentável”, através da articulação e problematização das palavras/categorias: educação x trabalho x comunidade x natureza (ver Gráfico 04).

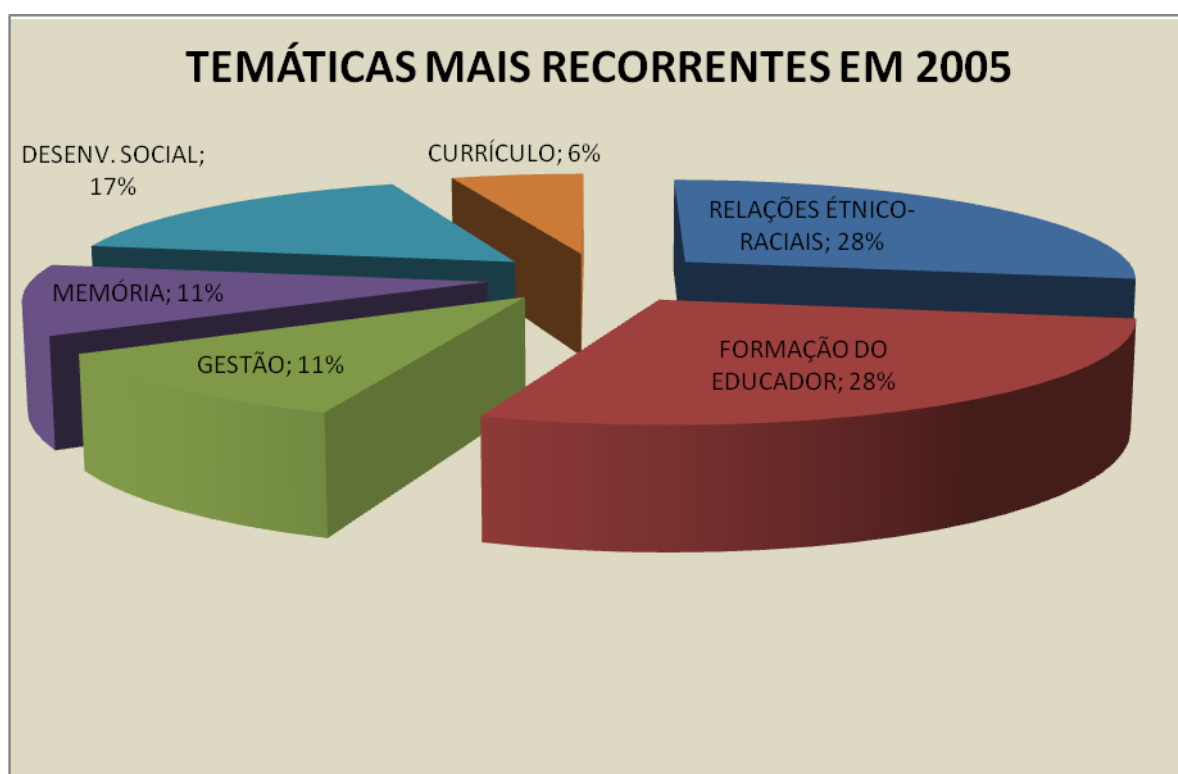
5.4 – Os resumos das dissertações concluídas em 2005 no PPGEduC

As dissertações concluídas em 2005 foram quantificadas em 18, ficando o quantitativo assim distribuído entre as linhas de pesquisa 1, 2 e 3: 39%, 33% e 28%, respectivamente, de acordo com a Tabela 03. Do total de dissertações concluídas na linha de pesquisa 1, as temáticas “Relações Étnico-Raciais” e “Formação do Educador” totalizaram 28% cada uma, sendo que uma das dissertações englobadas por essa temática foi defendida na linha de pesquisa 3. A temática “Desenvolvimento Social” totalizou 17% das dissertações e 11% delas apresentaram “Memória” como a temática mais recorrente. “Currículo” foi a temática menos representada (ver Gráfico 05).

Tabela 03 – Quantidade de dissertações defendidas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2005

LINHAS DE PESQUISA	TOTAL	PERCENTUAL
Linha de Pesquisa (1): Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.	07	39%
Linha de Pesquisa (2): Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador.	06	33%
Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.	05	28%
TOTAL	18	100%

Gráfico 05: Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2005.



Na defesa das dissertações relacionadas com a temática “Relações Étnico-Raciais” estiveram envolvidas três professoras (e também nas demais dissertações, totalizando três professoras para sete orientandos), e três projetos de pesquisa.

Nos títulos das quatro dissertações orientadas pelas Professoras Dra. Narcimária do Patrocínio Luz e Dra. Jaci Ferraz de Meneses, foram verificadas palavras como: quilombo, afirmação da auto-estima, crianças e adolescentes negros, tambores, contos, formação de identidade e comunidades remanescentes de quilombos. Nas palavras-chave foram verificadas, dentre outras, as seguintes palavras: políticas de ações afirmativas, negros, processo africano-brasileiro, comunicação africano-brasileiras, identidades e quilombos. Partindo-se para a leitura e análise dos resumos encontramos ainda as palavras: construção da identidade, auto-estima, reprodução, referências identitárias, espaço reprodutor, estruturas racistas, preconceituosas e discriminatórias, quilombos educacionais, população negra, relações raciais, papéis e estereótipos sociais, ancestralidade africana, civilização africana, ser negro, formas de comunicação africano-brasileiras, contos de Mestre Didi, valores africano-brasileiros, patrimônio civilizatório africano-brasileiro, cultura afro-brasileira e identidade negra e quilombola, laços ancestrais.

A teorização e complexidade envoltas nas discussões propostas por estas palavras nos levam a identificar a intenção das autoras ao denunciar o sistema de ensino enquanto espaço que alimenta, produz e reproduz as condições de inferiorização, subalternização, negação e invisibilização dos negros no Brasil: “Os dados resultam, por um lado, da constatação de que as instituições de ensino têm sido um espaço reprodutor dos papéis e estereótipos sociais e reforçador das estruturas racistas, preconceituosas e discriminatórias que permeiam os diversos segmentos sociais.” (BRASIL, 2009h, p. 01); em outra dissertação identificamos o seguinte trecho: “[...] identificar como as crianças e adolescentes reagem à discriminação no âmbito da escola por sua condição de ser negro e congueiro.” (BRASIL, 2009h, p. 06). Esse caráter denunciador do sistema de ensino enquanto espaço de reprodução das relações raciais no Brasil se torna ainda mais evidente na dissertação orientada pela Professora Dra. Ana Célia da Silva, ao apresentar o título: “Racismo e Discriminação Racial no Cotidiano Escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana.”; as palavras-chave: “racismo, discriminação racial e espaço escolar” e no projeto ao qual a pesquisa está vinculada: “Combate ao racismo, preconceito e discriminação nas séries iniciais do ensino fundamental”, (BRASIL, 2009h, p. 13).

A alta seletividade e exclusão do sistema de ensino, conseqüência de um processo histórico resultou em uma média de anos de estudo da população negra, abaixo da média da população branca.

De acordo com Paixão (2006, p. 46),

[...] a trajetória educacional dos estudantes negros é marcada por uma série de dificuldades que quando não os fazem desistir, pode atrasar a sua chegada e/ou serem barrados no acesso a níveis mais elevados de ensino por não demonstrar a aquisição dos conhecimentos e da linguagem valorizada pelo sistema escolar. Assim problemas como: entrada precoce no mercado de trabalho; baixa qualidade do ensino público, onde se concentra a maioria dos estudantes afro-descendentes; imposição de conteúdos programáticos que não valorizam o universo dos afro-descendentes e, portanto, não estimula a elevação de sua auto-estima; a presença do racismo e do preconceito em sala de aula e no ambiente escolar reduzem o estímulo à continuidade dos estudos.

O chamado fracasso escolar, seja por reprovação, seja por evasão e abandono da escola, além de ter aspectos estruturais e culturais, resultou num sistema extremamente injusto para as populações em desvantagens sociais. Este sistema seletivo exclui exatamente os negros, os mais pobres, os que vivem na zona rural, os que moram nas pequenas cidades. Principalmente quando observamos o acesso e conclusão do ensino médio e no ingresso ao ensino superior.

Em contrapartida às denúncias feitas, identifica-se uma busca por estratégias, no que se refere às formas de (re) construção da identidade, ao resgate da auto-estima, à contemplação de outras cosmovisões, a partir do “[...] rompimento com os preconceitos e com as estruturas racistas que norteiam as relações raciais no Brasil.”, (BRASIL, 2009h, p. 01), sendo elas: “Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?”, que teve como objetivo, “[...] compreender as ações pedagógicas no que se refere a sua contribuição com a construção da identidade e o fortalecimento da auto-estima das mulheres negras.”, (BRASIL, 2009h, p. 01); “Processos Educativos na Formação de uma Identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombos: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras”, com o objetivo de: “[...] apresentar a coerência de práticas educativas na transmissão de sentidos e saberes enquanto elementos essenciais no processo de construção de uma identidade negra e quilombola [...]”, (BRASIL, 2009h, p. 04); “Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de Congo”, que buscou, “[...] afinar a ancestralidade africana irradiada pelos Tambores do Congo

e sua importância na estruturação de linguagens pedagógicas que promovam a auto-estima das crianças e adolescentes negras e negros” (BRASIL, 2009h, p. 06) e “Odara: a linguagem educativa dos contos de Mestre Didi”, que objetivou: “[...] caracterizar as formas de comunicação africano-brasileiras através dos contos de Mestre Didi” (BRASIL, 2009h, p. 06), buscando-se evidenciar a “[...] dimensão educativa dos contos de origem africana” (BRASIL, 2009h, p. 06).

Dessa forma, constatamos que há uma orientação inscrita nos resumos das dissertações concluídas de denúncia e de necessidade de compreensão e reconhecimento de outras formas de pensamento e, conseqüentemente de outras formas de ser e estar no mundo, explicitando-se dessa maneira uma demanda por problematização e reflexão acerca das relações étnico-raciais.

A temática “Formação do Educador” foi identificada em seis dissertações, sendo cinco na linha de pesquisa 2 e uma dissertação na linha de pesquisa 3. As dissertações foram orientadas por cinco professores, estando as mesmas articuladas a quatro diferentes projetos de pesquisa.

Na dissertação orientada pelo Professor Dr. Arnaud Lima Júnior intitulada “Práticas Avaliativas no Ensino Fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano de sala de aula”, podemos verificar a presença das palavras práticas avaliativas tanto no título quanto nas palavras-chave. O projeto de pesquisa ao qual a dissertação esteve vinculada, “Carpe Diem: Um Estudo sobre a Construção da Identidade Docente em Cursos de Licenciatura da UFBA e UNEB” também revela a alocação da dissertação na temática “formação do professor”. Outro elemento que também coaduna para afirmativa anterior é o fato da Professora Cristina D’ávila Maheu ter sido a docente do programa convidada para fazer parte da banca. O mesmo tendo sido verificado nas dissertações orientadas pelas docentes Cristina D’ávila Maheu e Kátia Mota.

Em outra dissertação orientada pelo docente Arnaud Lima Júnior, as palavras tecnologias e ambientes multimídia aparecem respectivamente no título e nas palavras-chave, e também o projeto de pesquisa é diferenciado em relação à dissertação anterior: “Ensino online: trilhando novas possibilidades pedagógicas mediadas pelos jogos eletrônicos”. Entretanto, também nas palavras-chave aparece a temática “formação de professores” e o objetivo concentra-se em: “Pesquisar, analisar e acompanhar o desenvolvimento do projeto de

formação de professores na cultura deste software, e também viabilizar sua aplicação em outros espaços pedagógicos”.

Está explícito também no resumo que: “[...] a pesquisa pretende subsidiar as respostas e alcançar caminhos, para a formação mediada por ambientes multimídia, de educadores da contemporaneidade”. Assim, somando-se os aspectos apresentados, ao fato da banca de defesa ter sido composta, além do orientador, pelas docentes Cristina D’ávila Maheu que conforme o resumo do currículo *lattes* tem a sua produção científica voltada para as seguintes áreas: Prática pedagógica, Mediação docente, Formação do educador, livro didático, formação continua, Tecnologias da informação e da comunicação, Educação à distância e Material didático, e Regina Céli Oliveira da Cunha atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, concepção crítica, conhecimento escolar, respaldando assim a emersão da categoria.

A temática “Formação do Educador” ao emergir da linha de pesquisa 3, sob orientação do Professor Dr. Antônio Dias, aborda a formação política dos professores do programa de licenciatura intensivo da UNEB, conhecido como Rede UNEB 2000. Refletida no título, nas palavras-chave: “palavra, formação política do professor e humanização” e no objetivo, “[...] compreensão do processo de humanização/desumanização na formação política dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no Programa Rede UNEB 2000 [...], e ainda articulada ao projeto de pesquisa “Educação para o Desenvolvimento Humano, Territorial e Sustentável em Áreas da Periferia de Salvador.”, explicita a problematização e teorização da temática envolta em categorias próprias da referida linha, tais como, desenvolvimento e sustentabilidade.

5.5 – Os resumos das dissertações concluídas em 2006 no PPGEduC

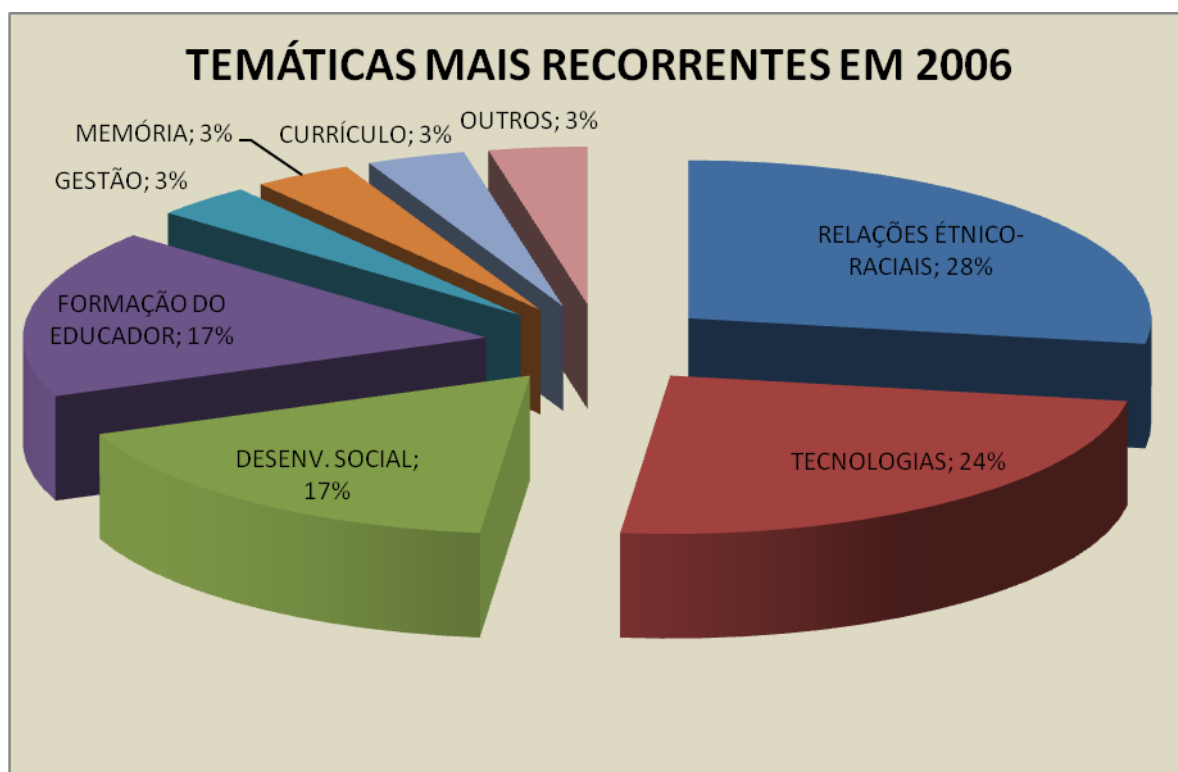
Dentre o período em que os resumos foram analisados – 2003 a 2006 – o último ano revelou o maior número de defesas, totalizando 29 defesas. Deste montante, a linha de pesquisa de pesquisa 2 esteve representada em 45% das dissertações concluídas, ou 13; em seguida a linha de pesquisa 1 com dez, e a linha de pesquisa 3 com seis defesas realizadas (ver Tabela 04).

Tabela 04 – Quantidade de dissertações defendidas por linha de pesquisa no PPGEduC em 2006

LINHAS DE PESQUISA	TOTAL	PERCENTUAL
Linha de Pesquisa (1): Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.	07	39%
Linha de Pesquisa (2): Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador.	06	33%
Linha de Pesquisa (3): Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.	05	28%
TOTAL	18	100%

Na linha de pesquisa 1, a temática mais recorrente continuou a ser “Relações Étnico-Raciais”, com um total de oito defesas do universo de dez dissertações (ver Gráfico 06). Destaca-se o fato de quatro professores estarem envolvidos na defesa das mesmas, e das dissertações estarem vinculadas a três diferentes projetos de pesquisa.

Gráfico 06: Temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC em 2006.



Nas dissertações orientadas pela docente Narcimária Luz pode-se perceber que as discussões giram em torno de uma preocupação com a des(re)construção da identidade de estudantes nas relações estabelecidas com o sistema de ensino, sinalizando “[...] prejuízos físicos, morais e psicológicos sofridos por alunos/as discriminados no espaço escolar.”, (BRASIL, 2009p, p. 30), mas também enfrentamento à discriminação sofrida “[...] a população de alunos/as reagem com altivez a discriminação que sofrem afirmando com dignidade sua identidade afro-brasileira [...]”, (BRASIL, 2009p, p. 30).

As três dissertações orientadas pelo docente Wilson Mattos trazem espaços não-formais de educação enquanto campos empíricos de pesquisa. Dois desses espaços são notadamente palcos de resistência para a preservação de culturas afro-brasileiras, um terreiro de candomblé e um quilombo no interior do estado, ocupando-se a pesquisa em extrair também do terceiro espaço – organização voltada para o movimento social de luta contra o racismo – “[...] uma nova pedagogia concebida e desenvolvida no interior dessas organizações, onde a cultura afro-brasileira é uma via de acesso que garante às crianças negro-mestiças chegarem ao conhecimento [...]”, (BRASIL, 2009p, p. 26).

Na linha de pesquisa 2, a temática “Tecnologias” foi a mais recorrente, ultrapassando até mesmo a temática “Formação do Educador”, com, sete e cinco dissertações respectivamente. Três professores estiveram envolvidos nas orientações dessas dissertações sendo que destas, quatro foram orientadas pela docente Lynn Rosalina Alves, conforme Gráfico 06, anteriormente citado.

Na temática “Tecnologia” recorrente nas dissertações orientadas pela docente Lynn Rosalina Alves, quando analisados os resumos identificamos que a maioria dos espaços empíricos das pesquisas realizadas esteve diretamente relacionada com espaços de formação docente. Entretanto, pontuamos também que essas dissertações estiveram articuladas com o seguinte projeto de pesquisa: “Tríade – mediando o processo de ensino aprendizagem da História”, que nos cadernos de indicadores da CAPES apresenta a seguinte descrição:

O “Tríade – mediando o processo ensino aprendizagem da História”, visa possibilitar a imersão dos alunos no universo do século XVIII, especialmente na Revolução Francesa, despertando nos alunos do ensino fundamental e médio o desejo de aprender de forma lúdica e prazerosa. Este conteúdo rico e importante para entender o contexto da sociedade contemporânea será apresentado através de um jogo de simulação. Este tipo de game possibilita aos jogadores experimentar situações que não podem muitas vezes ser concretizadas no cotidiano (BRASIL, 2009q, p. 12).

Dessa forma, mesmo que o campo empírico tenha sido um espaço de formação docente, o projeto de pesquisa reflete o uso de tecnologias. As palavras-chave utilizadas na produção dessas dissertações foram: didática, tecnologias, TICs, formação do educador, comunidades virtuais de aprendizagem, mediação de autoria, educação à distância, mídia impressa, ressignificação, leitura, produção de texto e hipertexto digital.

Nas dissertações organizadas sob a temática “Formação do Educador”, três professores realizaram a orientação das mesmas, e os projetos de pesquisa através das quais as mesmas estiveram articuladas foram: “Rede Interativa de Pesquisa e Pós-Graduação em Conhecimento e Sociedade”; “A construção da identidade docente em cursos de licenciatura de uma universidade pública na Bahia”; “A formação do Educador no PPGEduC – PPGEduC– Linha 2 de Pesquisa – UNEB” e “Didateca: um projeto de formação contínua de educadores”.

De forma oposta ao analisado nas dissertações que estiveram organizadas sob a temática “Tecnologias”, no que se refere ao fato da temática “Formação do Educador” estar presente, quer seja no campo empírico, quer seja em algumas palavras-chave, das cinco dissertações organizadas sob a temática “Formação do Educador” apenas uma expressou alguma relação com a referida temática.

Do total de seis dissertações concluídas em 2006 da linha de pesquisa 3, quatro apresentaram pertencimento à temática “Desenvolvimento Social” e duas à temática “Gestão”. Destacamos que para as quatro dissertações estiveram envolvidos quatro professores. As dissertações reunidas sob a temática “Desenvolvimento Social” apresentaram as seguintes palavras-chave: comunidade, desenvolvimento local, ONG’s, práticas educativas, orçamento participativo, democracia participativa, políticas sociais, educação rural, políticas públicas e movimentos sociais.

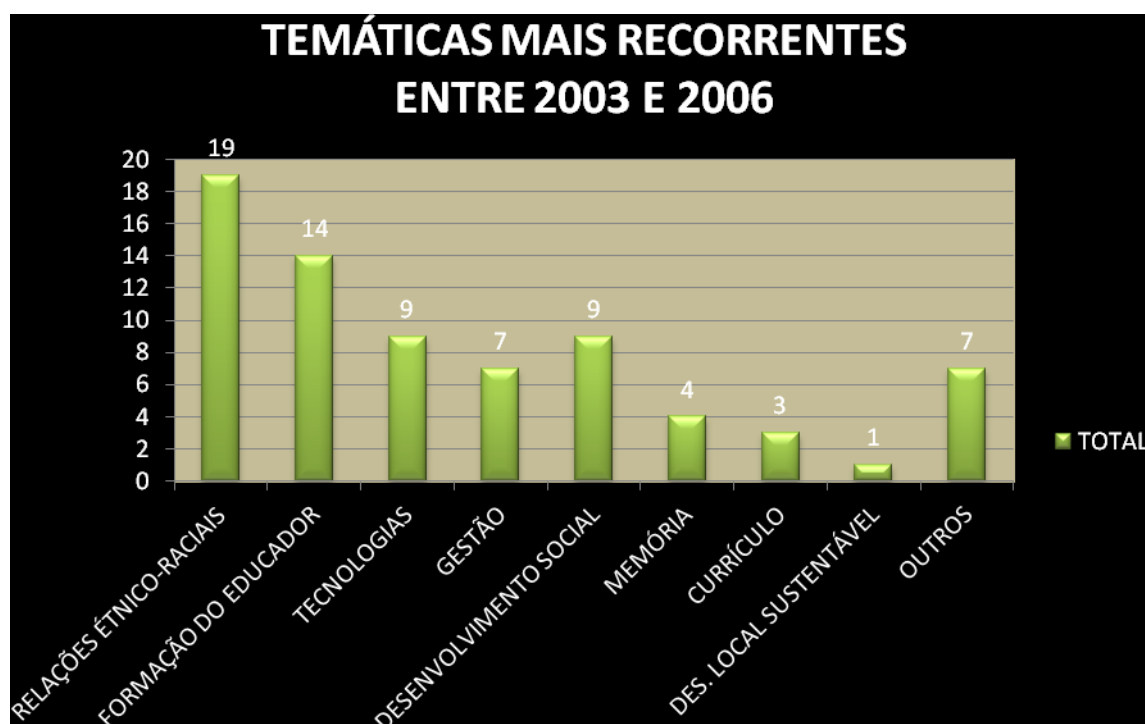
Quando analisamos essas produções, levando-se em consideração os docentes que estiveram envolvidos nas mesmas, a saber: Antônio Dias, Eduardo Nunes, Maria José Palmeira e Ronalda Barreto, recordando da disciplina “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável” ministrada pelos professores Avelar Mutim, Eduardo Nunes e Jorge Tarqui e “Educação e Contemporaneidade”, ministrada pelos professores Wilson Mattos e Ronalda Barreto, das discussões em sala, dos textos discutidos, dos seminários apresentados, e ainda considerando que, de acordo com Weber:

O desenvolvimento social poderia ser definido como um dos desdobramentos da ação universitária, tendo em vista a importância que o conhecimento produzido nas diferentes áreas sobre a definição e a execução de políticas. Essa, aliás, é uma das tônicas do anteprojeto de reforma universitária divulgado para debate em fins de maio de 2005. A universidade é reconhecida [...] também como instância de articulação com a sociedade, visando contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região. (WEBER, 2008, p. 33),

consideramos que a temática, desenvolvimento social tem uma função “guarda-chuva” na relação com as temáticas: gestão, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, democratização, participação e cidadania.

A partir do somatório dos quatro anos analisados concluímos que a temática “Relações Étnico-Raciais” foi a mais recorrente nos quatro primeiros anos de defesas de dissertações do PPGEduC, abarcando um total de 23,03%, ou 19 dissertações de um total de 73, conforme Gráfico 07.

Gráfico 07: Total das temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no PPGEduC entre 2003 e 2006.

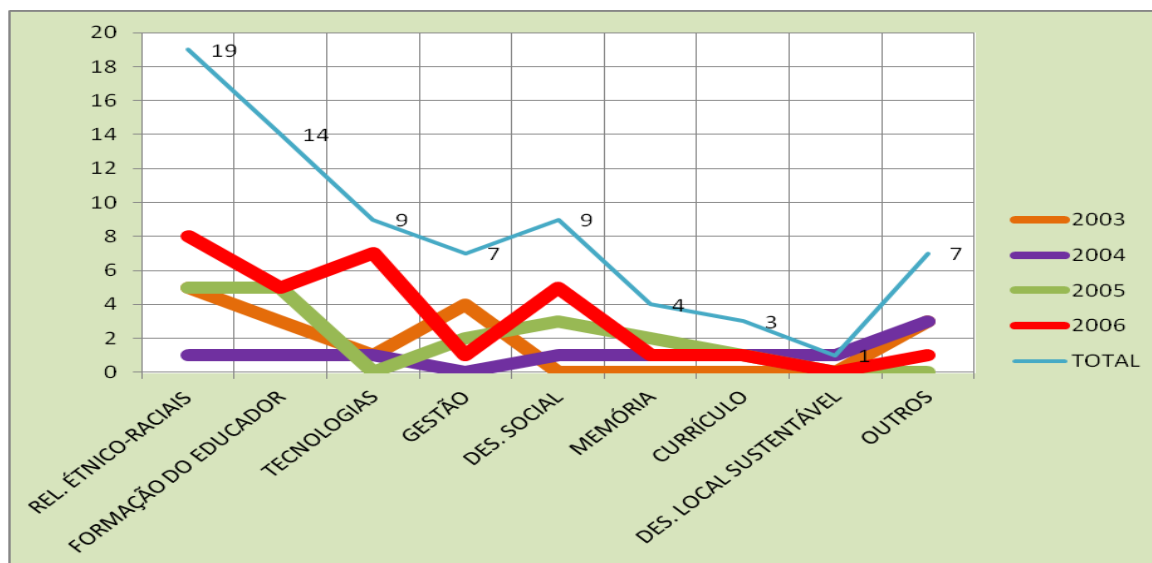


Suspeitamos que esta alta recorrência tenha se mantido nos anos subsequentes (2007 a 2009), haja vista o fato de que no período analisado, somente uma defesa foi orientada pela Profa. Ana Célia da Silva e que a Profa. Delcele Mascarenhas Queiroz, ainda não havia realizado nenhuma defesa. Ambas docentes são reconhecidas pelas suas produções acadêmico-científicas no campo das relações étnico-raciais (ver referência no tópico acerca dos grupos de pesquisa). Outros fatores que corroboram para a suspeita acima é que também não foi verificada neste período nenhuma defesa orientada pelo Prof. Dr. Marcos Luciano Messeder, também reconhecido pelas suas produções científicas voltadas para as populações indígenas. Soma-se aos fatos expostos a minha presença em três defesas de dissertações de mestrando da linha de pesquisa 01 nos anos de 2007 e 2008 (este último já como aluna especial do programa). Por fim, consideramos também as defesas feitas por mestrando no ano de 2009, que tive conhecimento da existência por participar dos fóruns de pesquisa da referida linha de pesquisa.

A temática “Formação do Educador” também foi bastante recorrente, totalizando quatorze dissertações no período analisado (ver Gráfico 07, anteriormente citado). A temática se mostrou também presente nas linhas de pesquisa 1 e 3, sendo orientada por diferentes docentes. Destacamos também o número elevado de projetos e grupos de pesquisa na linha 2. Outra questão observada foi o fato de mesmo quando a temática aparecia “ao lado” da temática “tecnologias” esta última estava invariavelmente em uma posição “secundária”.

Entretanto, a temática “Tecnologias” causou surpresa ao se mostrar a segunda mais recorrente em 2006, já que nos dois primeiros anos (2003 e 2004), teve somente uma dissertação defendida com esta temática, em cada um dos anos citados, e em 2005, não foi identificada uma única vez, conforme Gráfico 08.

Gráfico 08: Temáticas mais recorrentes nas dissertações concluídas no PPGEduC, por ano analisado (2003 a 2006).



A temática “Gestão” teve uma representatividade bastante elevada, - apesar de ter ficado em quarto lugar - uma vez que a linha de pesquisa 3 apresentou o menor número de defesas no período de 2003 a 2006, apenas 19 de um universo de 73 dissertações (ver Gráfico 08).

Fato surpreendente também foi a temática “Desenvolvimento Local Sustentável” ter constado apenas uma vez dentro dos 73 resumos. Entretanto, a temática “Desenvolvimento Social” apareceu em quinto lugar. Esperávamos também uma representatividade maior das temáticas “Memória” e “Currículo”.

Como podemos observar ao longo de nosso trabalho as temáticas: desenvolvimento social, gestão, relações étnico-raciais, tecnologias, entre outras, foram problematizadas pelos autores, a trabalhadas no currículo do PPGEduC a partir de autores como Antony Giddens, Zigmund Bauman, Lyotard, Stuart Hall, Bauman, na disciplina Bases Filosóficas da Contemporaneidade, fazendo com que possamos interpretar que as categorias teóricas discutidas na bibliografia do programa também foram incorporadas pelos professores e muito claramente demonstraram ao longo da nossa observação e dos documentos analisados preferências por autores e suas categorias. Deste modo, refletindo nas temáticas trabalhadas pelos estudantes e, conseqüentemente, tendo como resultado suas dissertações.

As bases epistemológicas da concepção do programa fundamentam-se no significado sócio-cultural e crítico de um processo civilizatório e colonizador em articulação com os avanços tecnológicos aplicados à educação e à necessidade de desenvolvimento local sustentável, aspectos indispensáveis na articulação dos debates e pesquisas na contemporaneidade. De caráter multireferencial, pluricultural e interdisciplinar, o papel da educação na pós-modernidade deve ser criticamente considerado. A relação da educação com o desenvolvimento local deve ser encarada através de um princípio norteador que é a sustentabilidade social, pela qual devem aliar-se desenvolvimento econômico, respeitabilidade à cultura local e à ecologia, preocupação com as desigualdades regionais e sociais, considerando como elemento fundamental do exercício da cidadania e democracia nacional a autonomia local e regional e a distribuição equitativa dos recursos e investimentos, sobretudo na pós-graduação.

A valorização e o reconhecimento da legitimidade das várias histórias, reconhecendo a memória e a oralidade como procedimentos teórico-metodológicos válidos cientificamente frente à historiografia oficial, são também importantes nessa reconfiguração do conhecimento na contemporaneidade (MATTOS, 2006). Desta forma, a universidade deve pluralizar a sua cultura acadêmica não devendo ser instrumento de reprodução da condição de subalternidade científica entre os centros de produção de conhecimento, ligados a valorização regional do conhecimento, produzindo a emancipação intelectual dos saberes e conhecimentos das populações subalternizadas, construindo discursos e conhecimentos próprios, e ressignificando conceitos como estratégias de estabelecer novas representações e afirmar a existência protagonista desses sujeitos na história.

De acordo com Souza (2005) cada grupo social elabora e organiza seus discursos considerando o que seja pertinente e fundamental para o seu corpo de valores e significados, os quais são avalizados e referendados por instituições como igreja, escola e ciência e tornam-se princípios de verdades inquestionáveis. Diante disto, a expectativa de mudança e de inovação requer novas categorias e novos modelos de desenvolvimento com sustentabilidade social e cultural, novas bases teóricas e epistemológicas, novos atores e autores pensando e usufruindo de novas concepções de políticas públicas, enfim outra concepção de educação.

As discussões acerca da relação educação e contemporaneidade na Bahia têm considerado as experiências, os saberes e as trajetórias dos movimentos populares, dos sem-terra e das comunidades quilombolas, o diálogo entre as diferenças, as presenças dos diversos

movimentos sociais, o reconhecimento do sujeito (negro e indígena) e de novas orientações para as políticas públicas, culminando com um sistema de ensino, formas de organização e gestão escolar, currículos e práticas pedagógicas, novas perspectivas para a formação profissional do professor, que afirmem e valorizem as influências pluriétnicas na ciência e tecnologia e no desenvolvimento com sustentabilidade.

Assim, a contemporaneidade revela um período em que diversos e diferentes questionamentos são trazidos à tona, principalmente por grupos e regiões social e geograficamente excluídos dos espaços de poder, e inferiorizados no campo científico (MIGNOLO, 2005 e BOURDIEU, 2004). Anteriormente silenciados pela subordinação produzida pelo discurso de uma modernidade europeia, a contemporaneidade como momento histórico das margens e de suas temporalidades, reclama novos sujeitos e novos campos de conhecimento. A contemporaneidade reclama para si, a observância às especificidades e aos contextos locais. Esse “novo” repensar reflete a negação ou no mínimo a contestação das verdades absolutas e novas ou velhas categorias reconfiguradas, passam a ser utilizadas na produção do conhecimento, que passa a ser analisado sob a ótica da complexidade e da pluralidade de olhares.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a realizar um mapeamento da produção científica do PPGEduC, tomando como base a identificação e análise dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações concluídas entre 2001 e 2006, buscando identificar e apresentar as temáticas mais recorrentes nos resumos das dissertações concluídas no período citado no PPGEduC–PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Para complementar a pesquisa, fizemos uma análise e identificação das temáticas presentes nas descrições das propostas do programa, nas linhas, grupos e projetos de pesquisa existentes até 2006.

Para atender os objetivos previstos realizamos a pesquisa tendo como referência a metodologia estado da arte, apresentando como fonte documentais os resumos das dissertações concluídas entre 2001 e 2006, e os documentos do programa que constam nos cadernos de indicadores no portal da CAPES.

De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm como desafio “[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento[...].”

Reafirmamos que o PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB, pelo fato de apresentar em sua área de concentração a articulação educação e contemporaneidade, procura inovar nas discussões acerca dos fenômenos educacionais, uma vez que estes fenômenos são refletidos, problematizados e pesquisados à luz da contemporaneidade, considerando as necessidades da sociedade baiana e brasileira no contexto internacional, concebendo assim a formação de pesquisadores na área de educação, consoante a este tempo-espço.

A definição das temáticas na pós-graduação *stricto sensu* está relacionada com as políticas nacional, estadual e institucional das universidades, das instituições de fomento e de avaliação, assim como os programas de pós-graduação. A presença e a discussão de determinadas temáticas envolvem demandas externas, no caso da UNEB, movimentos sociais, movimento negro, políticas governamentais, e demandas internas, tais como os antecedentes do programa, os currículos e experiências dos professores, projetos de pesquisa, já instalados e que vão definir a estrutura e lógica de funcionamento dos programas, por meio da área de concentração, linhas e grupos de pesquisa, entre outros.

A análise dos dados demonstra que nos dois primeiros triênios do programa foram produzidas setenta e três dissertações concluídas pertencentes às três linhas de pesquisa e assim distribuídas: a linha de pesquisa 2, com o total de 39,73%, ou seja 29 dissertações, seguida da linha de pesquisa 1, com 34,25% das dissertações, ou seja, 25 e por fim a linha de pesquisa 3, com 19 dissertações concluídas no mesmo período.

O corpo docente era composto por 22 professores/pesquisadores, distribuídos entre as linhas de pesquisa da seguinte forma: linhas de pesquisa – 1 e 3, cada uma com sete professores e linha de pesquisa – 2, com oito professores.

Em todo o ano de 2003, foram analisados dezesseis resumos, estando distribuídos da seguinte forma entre as linhas de pesquisa: linha 1 - 38%; linha 2 – 25% e linha 3 – 38%. Foram totalizadas quatro diferentes temáticas, sendo elas: Relações Étnico-Raciais, linha de pesquisa 1; Formação do Educador, linha de pesquisa 2 e Tecnologias e Gestão, linha de pesquisa 3.

No ano de 2004, foram analisados dez resumos, estando envolvidos nas defesas um total de sete professores. Do total das defesas realizadas 60% foram referentes à linha de pesquisa 2, seguida por duas defesas na linha de pesquisa 3 e duas defesas na linha de pesquisa 1. Não houve nenhuma temática que se sobressaísse às demais, a categoria “outros” abarcou 30% dos dez resumos analisados.

Os resumos analisados em 2005 foram quantificados em 18, ficando o somatório assim distribuído entre as linhas de pesquisa 1, 2 e 3 respectivamente: 39%, 33% e 28%. Do total de resumos analisados, as temáticas “Relações Étnico-Raciais” e “Formação do Educador” estiveram representadas com 28% cada uma, sendo que um dos resumos englobados por esta última teve sua dissertação defendida na linha de pesquisa 3; “Desenvolvimento Social” com 17% e 11% sobre “Memória”. “Currículo” foi a temática menos representada (ver Gráfico 05).

Dentre o período em que os resumos foram analisados – 2003 a 2006 – o último ano revelou o maior número de defesas, totalizando 29 defesas. Deste montante, a linha de pesquisa 2 esteve representada em 45% das dissertações concluídas, ou 13; em seguida a linha de pesquisa 1 com dez, e a linha 3 com seis defesas realizadas.

Na linha de pesquisa 1 a temática mais recorrente continuou a ser (pelo quarto ano consecutivo) “Relações Étnico-Raciais”, com um total de oito defesas do universo de dez

dissertações. Destaca-se o fato de quatro professores estarem envolvidos na defesa das mesmas, e das dissertações estarem vinculadas a três diferentes projetos de pesquisa.

A partir do somatório analisado concluímos que a temática das “Relações Étnico-Raciais” foi a temática mais recorrente nos dois primeiros triênios do PPGEduc, abarcando um total de 23,03%, ou 19 dissertações de um total de 73.

A temática “Formação do Educador” também foi bastante recorrente, totalizando dezessete dissertações no período analisado. A temática se mostrou também presente nas linhas de pesquisa 1 e 3, sendo orientada por diferentes docentes. Destacamos também o número elevado de projetos e grupos de pesquisa na linha de pesquisa 2 no período analisado.

A temática “Tecnologias” causou surpresa ao se mostrar a segunda mais recorrente em 2006 com sete dissertações, já que nos dois primeiros anos (2003 e 2004), teve somente uma dissertação defendida com esta temática, em cada um dos anos citados, e em 2005, não pareceu uma única vez. Isto coincide com a conclusão de trabalhos orientados por dois docentes que haviam sido integrados recentemente à linha de pesquisa 2.

A temática “Gestão” teve uma representatividade bastante elevada, um total de sete dissertações - apesar de ter ficado em quarto lugar - se levarmos em conta que a linha de pesquisa 3 apresentou o menor número de resumos no período de 2003 a 2006, apenas 19 de um universo de 73 dissertações. Somando gestão e tecnologias o resultado é ainda mais expressivo, dezesseis dissertações.

A temática “Desenvolvimento Local Sustentável” aparece apenas uma vez, no conjunto dos 73 resumos. No entanto, a temática “Desenvolvimento Social” apareceu em quinto lugar. Podemos verificar que neste momento ocorre a transição no Brasil e no mundo de passagem do uso do conceito de Desenvolvimento Social para o Desenvolvimento Local Sustentável.

Esperávamos também uma representatividade maior das temáticas “Memória” e “Currículo”. Isto pode ser explicado pelo número elevado da temática “formação do educador”, sendo possível a relação de proximidade de “Memória” e “Currículo”, com a referida temática.

Tendo em vista a análise das temáticas mais recorrentes em comparação com a finalidade e objetivos do PPGEduc, podemos considerar que o programa é um bom exemplo de como é possível incluir entre as finalidades do campo científico o estudo das temáticas que dizem respeito aos interesses de grupos sociais específicos, tais como: diversidade étnico-

racial, educação do campo, educação quilombola, entre outros, e atendendo às necessidades sociais de formação qualificada para o trabalho, combatendo deste modo, as desigualdades sociais marcantes da sociedade baiana.

O PPGEduC deverá se empenhar no sentido de tornar mais presente essa discussão no desenvolvimento da política de pós-graduação no Brasil, colocando em prática outros modos de produzir conhecimentos e incorporando as demandas locais e a realidade dos diferentes grupos que emergem na complexidade da relação entre educação e contemporaneidade.

Recomendamos a continuidade dos estudos relacionados ao estado da arte da produção científica do PPGEduC no sentido de conhecer melhor o que fazemos, podendo avaliar se os objetivos institucionais estão sendo alcançados e traçar trajetórias para a pesquisa e pós-graduação em educação na Universidade do Estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: apresentação de resumos. Rio de Janeiro, 2003.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Jan/Abr 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*, Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa. Brasília/DF, 2001. Disponível em: http://http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2001/28005015/038/2001_038_28005015001P0_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 11 jan. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Linhas de Pesquisa. Brasília/DF, 2001. Disponível em: http://http://http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2001/28005015/038/2001_038_28005015001P0_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 11 jan. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa. Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2001/28005015/038/2001_038_28005015001P0_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 11 jan. 2009c.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Linhas de Pesquisa. Brasília/DF 2003. Disponível em: http://http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2003/28005015/038/2003_038_28005015001P0_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 11 jan. 2009d.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa. Brasília/DF 2003. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2003/28005015/038/2003_038_28005015001P0_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 11 jan. 2009e.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trabalho de Conclusão. Brasília/DF 2003. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/paginas/pg_d_2003.html Acesso em: 11 jan. 2009f.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa. Brasília/DF 2004. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2004/28005015/03>

8/2004_038_28005015001P0_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009g.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trabalho de Conclusão. Brasília/DF 2004. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/paginas/pg_d_2004.html Acesso em: 15 jan. 2009h.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Projetos de Pesquisa. Brasília/DF 2004. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2004/28005015/038/2004_038_28005015001P0_ProjPesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009i.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa. Brasília/DF 2005. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2005/28005015/038/2005_038_28005015001P0_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009j.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Linhas de Pesquisa. Brasília/DF 2005. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2005/28005015/038/2005_038_28005015001P0_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009l.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Proposta do Programa. Brasília/DF 2006. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/28005015/038/2006_038_28005015001P0_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009m.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Linhas de Pesquisa. Brasília/DF 2006. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/28005015/038/2006_038_28005015001P0_Lin_Pesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009n.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa. Brasília/DF 2006. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/28005015/038/2006_038_28005015001P0_Programa.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009o.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trabalho de Conclusão. Brasília/DF 2006. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/paginas/pg_d_2006.html Acesso em: 15 jan. 2009p.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Projetos de Pesquisa. Brasília/DF 2006. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2006/28005015/038/2006_038_28005015001P0_ProjPesq.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009q.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Proposta do Programa. Brasília/DF 2009. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2009/28001010/038/2009_038_28001010001P9_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009r.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Proposta do Programa. Brasília/DF 2009. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2009/28005015/038/2009_038_28005015001P0_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao Acesso em: 15 jan. 2009s.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II Plano Nacional de Pós-graduação 1982-1985. Brasília, DF. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf Acesso em: 09 de out. 2011a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III Plano Nacional de Pós-graduação 1986-1989. Brasília, DF. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf Acesso em: 09 de out. 2011b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010. Brasília, DF dez. 2004. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf Acesso em: 09 de out. 2011c.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. VI Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020. Brasília, DF dez. 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso: 09 de out. 2011d. v. 1.

_____. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a institucionalização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm Acesso em: 20 ago. 2011e.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, Apr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 Nov. 2011.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, Unisinos - Vol. 1, nº 1: 32-46, janeiro/2006.

CUNHA Jr, Henrique. A formação de pesquisadores negros no Brasil. Plano 500 de política Científica Nacional (Uma proposta de um pesquisador militante). *Revista Espaço Acadêmico*. n. 27, p. 01-07, ago 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIALHO, N. H. Gestão Universitária e Gestão dos Sistemas de Ensino: desafios de uma articulação sob a inspiração de Anísio Teixeira. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, n. especial, jul/dez. 2009.

_____. Uma abordagem sobre contemporaneidade no programa de pós-graduação em educação na UNEB. In: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. **Tecendo Contemporaneidade: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade**. Salvador-BA: EDUNEB, 2007.

_____. A Missão da Universidade. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 12, p. 20-40, jul/dez. 1999.

GAMBOA, Silvio Sánchez. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v.4, n.2, p.78-93, jun. 2003.

GATTI, B., Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, n. 44, p. 03-17, fev/1983.

HORTA, J. S. B.; Moraes, M. C. M. O Sistema CAPES de avaliação da pósgraduação: da área de educação à grande área de ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 30, p. 95-116, 2005.

HOUAISS, A. e VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed.Objetiva. 1ª edição. 2922 pp. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez. 2005.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LUZ, N. C. P. IKÁ KO DOGBÁ – “Os dedos não são iguais”: dinâmicas socioexistenciais contemporâneas. In: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. *Tecendo Contemporaneidade: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade*. Salvador-BA: EDUNEB, 2007.

_____. *Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 12, p. 45-74, jul/dez. 1999.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2010, vol.15, n.43, p. 166-176. ISSN 1413-2478.

MATTOS, Wilson Roberto de. Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada. In: FERES, João (Jr.) e ZONINSEIN, Jonas. (Orgs). *Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da UnB, 2006.

_____. *Histórias Locais/Projetos Globais, Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MUTIM, A. L. B. Educação Ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e nãoformais como estratégia para o desenvolvimento local sustentável. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 16, n. 28, p. 113-119, jul/dez. 2007.

NUNES, E. J. F. Educação e contemporaneidade: diversas comunalidades em uma cidade plural. In: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. *Tecendo Contemporaneidade: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade/* Salvador-BA: EDUNEB, 2007.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 43, Jan-abril, 2010, p.177-183.

PALMEIRA, M. J. M & MENEZES, J. M. F. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 12, p. 07-27, jul/dez. 1999.

PAIXÃO, Marcelo. *Desigualdade nas questões racial e social*. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto marinho, 2006. 116p. :il. – (A cor a cultura).

PEREIRA, G. R. de M, e ANDRADE, M. da C. L. Aprendizagem Científica: Experiência com Grupo de Pesquisa. In: Lucídio Bianchetti e Paulo Meksenas (orgs.). *A trama do conhecimento; teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PIMENTEL, Adriana. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, Londrina, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMÊO J. R. M.; ROMÊO C. I. M.; JORGE V. L. Estudos de Pós-graduação no Brasil. Unesco, 2004. Disponível em < <http://www.ccpqg.puc-rio.br/memoriapos/textos finais/romeo2004.pdf> > Acesso: 15 out.2011.

SANTOS, C. M dos. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. *Educ. Soc.*, Campinas,SP, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.1998.

SOUZA, Florentina Silva. *Afro-Descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*: Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

WEREBE, M.J.G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994. 304p.

WEBER, Silke. Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. In: Lucídio Bianchetti e Paulo Meksenas (orgs.). *A trama do conhecimento; teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

APÊNDICE A – TÍTULOS, PALAVRAS-CHAVE E ORIENTADORES(A) DAS DISSERTAÇÕES CONCLUÍDAS ENTRE 2001 E 2006

ANO	ORIENTADOR(A)	TÍTULO			
	LINHA DE PESQUISA	PALAVRA-CHAVE 01	PALAVRA-CHAVE 02	PALAVRA-CHAVE 03	PALAVRA-CHAVE 04
2003	Dra. Jaci Menezes	O Ser Feminino sob as Bênçãos do Santíssimo Sacramento: um estudo sobre a formação/educação das mulheres num colégio religioso			
	01	educação	formação	mulheres	-
2003	Dr. Jacques Sonnevile	A Contribuição Pedagógica da Educação Continuada: Tecnologias para Educadores do Ensino Fundamental: o da Escola Municipal Novo Marotinho			
	02	educação continuada	tecnologias	prática pedagógica	-
2003	Dra. Yara Dulce Ataíde	Representações da Identidade étnica afrodescendente nas relações sócio-educativas no Congo - Centro Médico Social			
	01	identidade étnica	afrodescendente	representações sociais	-
2003	Dra. Yara Dulce Ataíde	Livro Didático e Construção da Identidade			
	01	educação	livro didático do PRFE	construção da identidade	-
2003	Dr. Wilson Mattos	Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-Juvenil Brasileira: 1979-1989			
	01	literatura infanto-juvenil brasileira	narrativa	personagem	-
2003	Dr. Jacques Sonnevile	A Produção de Vídeo: Uma Contribuição para o Educador na Contemporaneidade			
	02	educação	linguagem audiovisual	formação do educador	-
2003	Dra. Nadia Fialho	A Escrita em Tempo da Informática: um estudo de caso da Escola Municipal Novo Marotinho			
	03	leitura e escrita	Tecnologias	hipertexto	-
2003	Dr. Jacques Sonnevile	O Currículo do Curso de Formação de Professor, Desenvolvida na Modernidade de Ensino a Distância, Frente a Emergência das Tecnologias da Comunicação e Informação: análise de uma experiência			
	02	currículo	formação de professor à distância	tecnologia	-
2003	Dr. Celso Fávero	Educação e Políticas Públicas do Lazer no Subúrbio Ferroviário: (In) Visibilidade na Dinâmica da Cidade do Salvador			
	03	educação	políticas públicas	lazer	-
2003	Dr. Antônio Dias Nascimento	O Projeto Pedagógico do MST: a intenção e o gesto			
	03	educação rural	utopia	transformação	-
2003	Dra. Stella Rodrigues Santos	As Escutas na Educação - o ouço não com-porta			
	02	educação			

2003	Dra. Nadia Fialho	A Educação Ambiental e a Construção da Participação Popular: uma abordagem na gestão de recursos hídricos			
	03	recursos hídricos	educação ambiental	participação popular	-
2003	Dra. Nadia Fialho	Trabalho Noturno Docente e Saúde Mental			
	03	saúde mental	condições de trabalho docente	organização do...	-
2003	Dra. Narcimária Luz	Pequenos Mundos Fundando o Grande Mundo da Diversidade – escola e construção da identidade étnica			
	01	arkhé/ancestralidade	alteridade	identidade étnico-cultural	-
2003	Dr. Wilson Mattos	Ecos de Palavras-Imagens: o índio no discurso de intelectuais baianos nos 400 anos do Brasil			
	01	índio	intelectuais baianos	identidade	-
2003	Dra. Maria José Palmeira	Municipalização da Educação: a experiência de Camaçari/BA			
	03	municipalização da educação	participação	descentralização	-
2004	Dra. Nadia Fialho	Desenvolvimento sustentável, educação e trabalho: buscando alternativas de sobrevivência em um município baiano			
	03	desenvolvimento sustentável	educação	trabalho	-
2004	Dra. Yara Dulce Ataíde	Memória da educação no subúrbio ferroviário: os significados da escola pública em Periperi (1964-1985)			
	01	escola pública	subúrbio	transformações urbanas	memória
2004	Dra. Stella Rodrigues Santos	O declínio da função paterna e o mal-estar na escola: uma leitura entre a psicanálise e história			
	02	função paterna	declínio do patriarcalismo	escola	violência
2004	Dr. Wilson Mattos	Tradição oral Afro-brasileira e escola: (Des)encontros na encruzilhada - uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara – BA			
	01	tradição oral afro-brasileira	escola	multiculturalismo	-
2004	Dr. Jacques Sonnevile	A interatividade na prática pedagógica da EAD online: um estudo de caso no curso comunidade de aprendizagem e ensino online			
	02	EAD	tecnologias da informação e da comunicação	interatividade	-
2004	Dr. Jacques Sonnevile	Desenvolvimento profissional e prática pedagógica: um estudo sobre a formação continuada de professores na cidade de alagoinhas-bahia			
	2	formação de professores	prática pedagógica	-	-
2004	Dr. Antônio Dias Nascimento	Processos educativos, força identitária e mobilização comunitária na luta pela moradia no Candeal Pequeno: programa tá rebocado			
	03	processos pedagógicos	desenvolvimento alternativo	identidade	-
	Dra. Stella Rodrigues Santos	Epistemologia, linguagem e ensino de história: sentido implicado e compreensão respondente no encontro dialógico entre palavras e contrapalavras			

2004	02	história	estudo e ensino	epistemologia	linguagem/ metodo- logia
2004	Dra. Stella Rodrigues Santos	A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente			
	02	educação rural	Brasil	ensino rural	Classes Multisseria- das
2004	Dra. Maria José Palmeira	Educação, Matemática e valores: das concepções dos professores à construção da autonomia			
	03	educação matemática	matemática	valores	exclusão social
2004	Dra. Jaci Menezes	Escola Polivalente Sandiego: um estudo de caso na História e memória da Educação Brasileira em Salvador			
	01	Alagados	Aliança para o Progresso	Regime Militar	-
2005	Dra. Liana Pontes Sodré	Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia			
	03	Escola	Família	Agrícola	Pedagogia da Alternância
2005	Dra. Jaci Menezes	Memorial do Colégio Estadual de Cachoeira: contribuição para um estudo sobre a História da Educação			
	01	educação	História	Bahia	memória social
2005	Dra. Kátia Mota	A voz do professor nas práticas discursivas em sala de aula			
	02	discurso pedagógico	recursos vocais	expressividade da voz	-
2005	Dra. Nadia Fialho	Gestão Escolar Participativa			
	03	colegiado escolar	gestão escolar	democracia	-
2005	Dr. Antônio Dias	A Formação Política dos Professores no Programa Rede UNEB 2000			
	03	palavra	formação política do professor	humanização	-
2005	Dr. Júlio Lobo	Educando para a Diferença - Análise Crítica do Conhecimento sobre Pessoas com Necessidades Especiais (Pc/NE) nos Currículos dos Cursos de Educação Física			
	02	currículo	universidades públicas	políticas públicas	-
2005	Dra. Cristina D'ávila Maheu	Formação de educadores além do 'chão da escola': quais os sentidos educativos tramados pela rede MIAC?			
	02	formação de educadores	movimentos sociais	educação	-
2005	Dr. Antônio Dias Nascimento	Práticas Educativas a Serviço de Trabalhadores em Cooperativa			
	03	prática educativa	cooperativa	sociedade de massa	socionomia
	Dr. Arnaud Lima Júnior	Práticas Avaliativas no Ensino Fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano de sala de aula			
2005	02	avaliação	práticas	docência	-

		educacional	avaliativas		
2005	Dr. Arnaud Lima Júnior	O Potencial Analítico dos Conceitos de Racionalidade Instrumental e Comunicativa para a Compreensão das Relações entre Educação e Novas Tecnologias			
	02	ambientes multimídia	formação de professores	educação	-
2005	Dra. RONALDA BARRETO	O Plano de Desenvolvimento da Escola Estadual Marquês de Maricá: impactos no cotidiano escolar			
	03	políticas públicas	desenvolvimento local sustentável	gestão	-
2005	Dra. JACI MENEZES	Processos Educativos na Formação de uma Identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombos: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras			
	01	educação	identidades	quilombos	-
2005	Dra. NARCIMÁRIA LUZ	Odara: a linguagem educativa dos contos de Mestre Didi			
	01	comunicação africano-brasileiras	perspectivas educacionais	-	-
2005	Dra. NARCIMÁRIA LUZ	Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?			
	01	ações pedagógicas	políticas de ações afirmativas	negros	-
2005	Dra. Ana Célia da Silva	Racismo e Discriminação Racial no Cotidiano Escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana			
	01	racismo	discriminação racial	espaço escolar	-
2005	Dra. NARCIMÁRIA LUZ	Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de Congo			
	01	arkhé	processo civilizatório africano-brasileiro	comunalidade	-
2005	Dr. Alfredo da Matta	A formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico; caminhos percorridos pelo Núcleo de Educação e Tecnologias da rede municipal de ensino de Salvador			
	02	educação	formação de professores	tecnologias da informação	-
2006	Dr. Alfredo da Matta	As Concepções do Ensino de História e suas Implicações na Prática Docente			
	02	História da educação	ensino de história	educação	-
2006	Dra. JACI MENEZES	Cultura Escolar e Civilização: Grupos Escolares em Sergipe (1911 / 1930)			
	01	civilização	cultura escolar	educação	-
2006	Dra. Cristina D'ávila Maheu	A Dimensão da Afetividade no Processo de Formação Continuada e Prática Docente de Língua Inglesa: O exemplo de escola de idiomas			
	02	ensino de língua inglesa	aprendizagem	afetividade	-
2006	Dra. NARCIMÁRIA	CERQUEIRA, V.S.: A Construção da Auto-Estima da Criança Negra no Cotidiano Escolar: da escola organização coletiva de melhora-mentos			

	Luz				
	01	educação pluricultural	comunalidade	alteridade	educação pluricultural
2006	Dr. Antônio Dias Nascimento	Conselhos Municipais de Educação: Resistências e Mudanças. Um estudo de casos dos Municípios de Pintadas e Valente/BA			
	03	conselhos municipais de educação	redemocratização	-	-
2006	Dr. Wilson Mattos	A Pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos			
	01	pedagogia	candomblé	cultura	-
2006	Dra. Lynn Alves	Mediação de Autorias e Avaliação Solidária em Comunidades Virtuais de Aprendizagem			
	02	comunidades virtuais de aprendizagem	mediação de autoria	-	-
2006	Dr. Alfredo da Matta	Educação On-Line: da fome à vontade de comer			
	02	EAD	ensino e aprendizagem	engajamento	-
2006	Dra. Maria Jose Palmeira	Educação na Reforma Agrária: Uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA			
	03	educação rural	políticas públicas	movimentos sociais	-
2006	Dra. Cristina D'ávila Maheu	Os Caminhos da Aprendizagem da Docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes			
	02	dilemas profissionais	professores iniciantes	saberes	-
2006	Dra. Narcimária Luz	Dinâmica da Violência: Discriminação étnico-cultural em uma escola pública de ensino fundamental em Feira de Santana			
	01	etnia	-	-	-
2006	Dr. Alfredo da Matta	A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno hiper-leitor			
	02	hipertexto	hiperleitura	formação do hiperleitor	-
2006	Dr. Wilson Mattos	Mangal e Barro Vermelho			
	01	Mangal	Barro Vermelho	educação	-
2006	Dr. Júlio Lobo	A Virtude como um Signo Primordial da Nordestinidade: análise das representações da identidade nordestina nos Filmes O Pagador de Promessas (1962) e Sargento Getúlio (1983)			
	01	cinema	representações sociais	identidade nordestina	-
2006	Dr. Arnaud Lima Júnior	Uma Análise Crítica sobre as Políticas Públicas de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação: a concretização dos NTEs em Salvador – Bahia			
	02	políticas públicas	tecnologia da informação e	-	-

			comunicação		
2006	Dr. Antônio Dias Nascimento	PETI: de(sen)volvendo a infância perdida?			
	03	trabalho infantil	políticas sociais	educação integral	-
2006	Dra. Livia Fialho da Costa	Identidade de Raça - Gênero na Formação Docente - História de Vida de Professoras nos Cenários Familiares			
	01	educação	raça e gênero	identidade	-
2006	Dra. Maria Jose Palmeira	A formação cidadã e a dimensão educativa da participação: a experiência do orçamento participativo no município de Alagoinhas – Bahia			
	03	democracia participativa	orçamento participativo	-	-
2006	Dr. Jacques Sonnevile	Educação de jovens e adultos no Município de Salvador: relação entre a proposta da Secretaria de Educação e a prática docente			
	02	Educação de jovens e adultos	formação continuada	-	-
2006	Dr. Eduardo José Nunes Fernandes	Práticas Educativas de Formação dos Movimentos Sociais: o papel sócio-educativo do MOC na região sisaleira da Bahia			
	03	Práticas educativas	ONGs	educação	-
2006	Dr. Jacques Sonnevile	Docência Online: rupturas e possibilidades para a prática educativa			
	02	docência on-line	educação on-line	interatividade	-
2006	Dra. Lynn Alves	Proformação: ressignificando o uso da mídia impressa na educação à distância para formação de professores			
	02	educação à distância	mídia impressa	ressignificação	-
2006	Dra. Narcimária Luz	Nem Matuto(a), nem Doutor(a) o Aluno(a) o Aluno(a) da Roça na Escola da Cidade: um estudo sobre representações e identidades			
	01	identidade étnica	Amargosa	roça	escola
2006	Dr. Alfredo da Matta	Redes de Aprendizagem: a construção da lecto-escrita nos labirintos da web			
	02	interatividade	rede	leitura e escrita	-
2006	Dra. Lynn Alves	Didática e Tecnologia - construindo novas interfaces			
	02	Didática	tecnologias	TIC's	formação do educador
2006	Dra. Yeda Castro	Rememorando a Chapada Diamantina: Histórias do Mulungu			
	01	culturas africanas	falares da região	comunidades negras	-
2006	Dra. RONALDA BARRETO SILVA	Silva, M. H. T.: A (Des)Articulação entre Escola e Comunidade: As implicações para o desenvolvimento local no Município de Santa Luz			
	03	educação	comunidade	desenvolvimento local	-
2006	Dr. Wilson Mattos	Instituto Steve Biko - Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior			
	01	ensino superior	juventude negra	políticas de afirmação	-

2006	Dra. Lynn Alves	Nos Labirintos da Web: possibilidade de leitura e produção textual nos cenários digitais.			
	02	leitura	produção de texto	hipertexto digital	-