

Pós-Graduação em Educação em Minas Gerais: apontamentos sobre uma história em construção

Postgraduate studies in Education in Minas Gerais: remarks on an ongoing history

Posgraduación en Educación en Minas Gerais: apuntes sobre una historia en construcción

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva**

Sônia Maria dos Santos***

Resumo: Em 1965, o Parecer nº 977 do CFE institucionalizou a Pós-Graduação no Brasil. Minas Gerais foi um dos primeiros estados a criar cursos nesse nível, sobretudo na área de educação, cuja gênese este estudo enfoca objetivando apontar caminhos para escrever a história recente da Educação Superior, ressaltando as comemorações dos 25 anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. De natureza documental, a pesquisa considerou como fontes documentos legais e dados estatísticos analisados com enfoque histórico-contextual. Os resultados mostram que, uma vez criada, a Pós-Graduação expandiu-se vinculada ao Ensino Superior, valem-se de incentivos fiscais e fomento institucional em Minas e enfrentou ditames das políticas neoliberais como redução no número de bolsas e na duração dos cursos. A pesquisa permite concluir que um caminho para escrever essa história são os relatos de professores que iniciaram as práticas de Pós-Graduação e transformaram-nas em um sistema essencial ao avanço da ciência.

Palavras-chave: Parecer CFE nº 977/65. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Graduação.

Abstract: In 1965, the Brazilian Federal Council of Education institutionalized postgraduate studies through the 977/65 Legal Bulletin. Minas Gerais was one of the first states to create postgraduate programs, especially in education, which genesis this study focuses with the aim of pointing out ways to write the recent history of Higher

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: <betania.laterza@gmail.com>

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: <elenitapinheiro@hotmail.com>

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: <soniam@ufu.br>

Education and highlight the 25th anniversary of postgraduate studies in education at the Federal University of Uberlândia. As a documental research, this study relies upon legal documents and statistical data analysed with a historical and contextual approach. The results show that, once created, postgraduate studies was expanded in connection with Higher Education, received stimulus both from tax and institutional enhancement in Minas Gerais and faced effects of neoliberal policies such as decrease in the number of scholarships and duration of courses. This study allows to conclude that one way to write this history are the teachers' reports who started the postgraduate practices and turned them into an essential system for the advancement of science.

Keywords: Legal Bulletin No. 977/65 (CFE). Federal University of Uberlândia. Postgraduate studies.

Resumen: En 1965, la norma 977 del Consejo Federal de Educación brasileño institucionalizó el posgrado en Brasil. Minas Gerais fue de los primeros estados que crearon cursos de ese nivel, especialmente en la educación, cuya génesis este estudio discute con el objetivo de indicar maneras de escribir la historia reciente de la educación superior y destacar las celebraciones de los 25 años de posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. Esta investigación documental se basa en fuentes legales y datos estadísticos, analizados con un enfoque histórico y contextual. Los resultados muestran que, una vez creado, el posgrado fue ampliado en vinculación con la expansión de la educación superior; que Minas Gerais estimuló su posgrado con incentivos fiscales e institucionales; e que el posgrado enfrentó los efectos de las políticas neoliberales, que incluyen la reducción en el número de becas y en la duración de los cursos. La investigación permite concluir que los relatos de los maestros que iniciaron la práctica de posgrado e la convirtieron en un sistema esencial para el avance de la ciencia son útiles para escribir la historia de lo posgrado brasileño.

Palabras clave: Norma n. 977. Universidad Federal de Uberlândia. Posgrado.

Introdução

Este texto trata da constituição da Pós-Graduação em Educação em Minas Gerais. A reflexão parte desta problematização: em que contexto político surgiu a Pós-Graduação nesse estado? Qual foi o papel do estado na implementação? Que lugar ocupou – e ocupa – a Pós-Graduação em Educação no desenvolvimento dos estudos pós-graduados? O objetivo é suscitar pontos que possam indicar caminhos possíveis para escrever uma história do passado recente da Educação Superior, ressaltando as comemorações dos 25 anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O artigo materializa uma pesquisa documental cujas fontes são elementos da legislação e uma amostra de dados estatísticos. A coleta foi *on-line* em bancos de dados do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os dados foram analisados mediante uma leitura analítica histórico-contextual que buscou traçar as origens da Pós-Graduação até sua institucionalização.

Gênese da Pós-Graduação no Brasil

As origens da Pós-Graduação remontam aos anos de 1930, quando o modelo de cátedras compôs a estruturação da educação nas primeiras universidades. Seu funcionamento valeu-se, sobretudo, da ação de professores estrangeiros, dos quais uns chegaram como membros de missões acadêmicas oficialmente arranjadas, enquanto outros fugiam do clima político de tensão e turbulência que marcou os anos pré-Segunda Grande Guerra. Suas experiências com estudos pós-graduados compuseram as bases do primeiro modelo de Pós-Graduação, marcado pela relação tutorial entre docente e discentes – estes auxiliavam aquele em atividades de ensino e pesquisa –, e pela feitura da tese – catalisadora das atividades associáveis com o que se poderia chamar de orientação acadêmica, ainda que informais. Ao professor – e só a ele – cabia prescrever conteúdos e atividades para os alunos antes de defenderem a tese; assim como determinar não só as questões e os métodos cabíveis a uma dissertação, mas também as técnicas possíveis para desenvolver a investigação.

Tais experiências, porém, reverberaram pouco no desenvolvimento da educação universitária. Eram iniciativas de alcance estrito em escopo e limitado geograficamente. Em outros termos, poucas universidades ofereciam poucas cadeiras. Foi preciso baixar a poeira provocada pelo golpe militar para que o MEC regulamentasse essas experiências, reconhecendo-as como novo nível de ensino além do bacharelado. Daí que se atribui ao governo militar (1964-1985) a primeira iniciativa de institucionalização de Pós-Graduação. Como um dos articuladores do golpe que impôs a ditadura foi o então governador de Minas Gerais José de Magalhães Pinto, é cabível pressupor que o estado tenha se valido dessa vinculação para obter benesses, como, por exemplo, subsídios para desenvolver a Pós-Graduação, nível coerente não só com uma graduação em franco desenvolvimento, mas também com a projeção política e econômica do estado.

O Parecer nº 977/65

As características essenciais da Pós-Graduação brasileira são legadas do parecer 977 – o Parecer Sucupira. Aprovado pelo Conselho Federal de Educação

em 3 de dezembro de 1965, esse documento estabeleceu o formato institucional básico da Pós-Graduação em dois níveis de formação: mestrado e doutorado, de modo que uma linha de continuidade entre os dois consagrava o primeiro como pré-requisito ao segundo; igualmente, pretendeu esclarecer a natureza e os objetivos da Pós-Graduação. Subjacente a esses desdobramentos, segundo Cury (2005), estaria o modelo do sistema dos Estados Unidos (mestrado e doutorado, acadêmico e profissional); além de

[...] áreas de concentração (*major*) e de domínio conexo (*minor*), a sistemática de cursos/créditos com grande flexibilidade, duração viável, exames de qualificação, domínio de língua estrangeira, acompanhamento dos estudos e pesquisas por um orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado. (CURY, 2005, p. 75, grifos do autor).

No parecer, lê-se, entretanto, que a hierarquização desses dois níveis não lhes tira a autonomia. Dito de outro modo, o doutorado não exige necessariamente o mestrado como requisito indispensável. “[...] o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da Pós-Graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica” (BRASIL, 1965, p. 5). Acrescente-se que o aluno do mestrado e do doutorado, após passar por um processo de admissão severo, tinha de produzir uma tese, uma dissertação ou um ensaio e, fundamentalmente, “[...] deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisa, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira” (BRASIL, 1965, p. 6). Mesmo com esses moldes e sem uma definição clara de objetivos, de fins e de estrutura (SANTOS; AZEVEDO, 2009), a Pós-Graduação desenvolveu-se como instância qualificadora de professores e elemento-chave de um sistema nacional de ciência e tecnologia (CURY, 2005).

Santos e Azevedo informam que, na década de 1960, funcionaram 38 cursos: 11 doutorados e 27 mestrados. Os primeiros surgiram na capital fluminense, na Universidade do Brasil – hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro –; em Minas, na atual Universidade Federal de Viçosa; e em São Paulo, no Instituto de Tecnologia Aeronáutica/ITA, em São José dos Campos. Entre aquele momento e o presente, o sistema de Pós-Graduação expandiu-se expressivamente por região geográfica em número de mestrados e doutorados reconhecidos pela CAPES, como mostra a tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Mestrados e doutorados reconhecidos pela CAPES por região geográfica

REGIÃO	PROGRAMAS E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO					TOTAIS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO			
	Total	M	D	D	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	184	93	2	17	72	256	165	74	17
Nordeste	456	249	14	37	156	612	405	170	37
Norte	110	68	2	6	34	144	102	36	6
Sudeste	1.316	399	18	122	777	2.093	1.176	795	122
Sul	522	242	5	43	232	754	474	237	43
Brasil	2.588	1.051	41	225	1.271	3.859	2.322	1.312	225

M: Mestrado Acadêmico; D: Doutorado; F: Mestrado Profissionalizante.

M/D: Mestrado Acadêmico/Doutorado.

Fonte: CAPES (2014).

A sugestão dos dados de que há desenvolvimento desigual entre Norte e Sudeste parece evocar contrastes antigos (econômicos e sociais, por exemplo) que polarizam essas regiões. Basta pensar na exclusão educacional secular, sobretudo dos níveis iniciais, que afetou todas as regiões, porém mais as do norte do país. É como se, diz Cury (2005), a fragilidade científica do país fosse a razão do “atraso”, e não o resultado de problemas mais amplos e antigos, como o desenvolvimento da educação em geral. Além disso, a regulamentação da Pós-Graduação sob os auspícios do governo militar e com a orientação nacionalista fez dela uma atividade semiautônoma, porque vinculada aos departamentos universitários recém-criados¹ pela reforma universitária de 1968. Igualmente, é cabível supor que a iniciativa de um governo ditador expressasse uma lógica educacional guiada e regulada segundo a perspectiva de um Estado autoritário.

Esse pressuposto evidencia-se em Santos e Azevedo (2009), os quais atestam o desenvolvimento e a afirmação da Pós-Graduação como eventos próprios da ditadura, cuja forma de governar e agir do ponto de vista da política educacional nutria-se da teoria do capital humano:² era necessário formar recursos aptos

¹ Segundo Hostins (2006), a criação de departamentos acadêmicos de institutos de pesquisa e programas de Pós-Graduação (em instituições tais como: Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio Grande do Sul) ajudou a consolidar a Pós-Graduação e a reforma universitária, isto é, a consolidar a presença do sistema dos Estados Unidos.

² Na educação, a teoria do capital humano refere-se à formação do homem certo no lugar certo. Em outras palavras, caberia à escola a “[...] formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se

a fazer o país desenvolver-se e ao sucesso do projeto de modernização então em curso. Tal formação, parece óbvio, deveria estar diretamente articulada às necessidades do mercado, isto é, dos setores produtivos; por isso, cabe acreditar que houve alianças tácitas entre militares e universidade. Do contrário, a política educacional não teria convergido tanto ao financiamento de instituições de Ensino Superior como parte do investimento no processo de modernização.

O governo militar planejava desenvolver projetos tecnológicos arrojados (GERMANO, 1993), de tal modo que, no começo dos anos de 1970, a constatação de que a expansão da Pós-Graduação foi, em parte, espontânea e ligada mais a motivações conjunturais e à expansão do Ensino Superior (SANTOS; AZEVEDO, 2009) levou os militares a impor medidas pró-desenvolvimento mais sistematizado da Pós-Graduação. Aí se incluem a criação do Programa Intensivo de Pós-Graduação (Decreto 67.348/1970); a formação de um grupo de trabalho para propor medidas de definição da política de Pós-Graduação (em 1973); a instituição do Conselho Nacional de Pós-Graduação (em 1974), órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação de políticas e sua execução. Enfim, a formulação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período 1975-1977 (FERREIRA, 1999). A essas estratégias alinhou-se o reforço de organismos governamentais ligados a esse nível educacional que direta ou indiretamente influenciaram no direcionamento de investimentos financeiros relevantes ao desenvolvimento da Pós-Graduação (MARTINS, 1991).

Pós-Graduação em Minas Gerais

Nesse histórico de quase 50 anos da Pós-Graduação, a primazia política e econômica de Minas Gerais³ não bastou para que o governo criasse cursos ainda nos anos de 1960. O Quadro 1 (a seguir) apresenta o desenvolvimento desse nível de formação acadêmica cronologicamente.

cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais” (SAVIANI, 2008, p. 296).

³ Minas Gerais “[...] é o segundo estado mais populoso do Brasil, possui cerca de 20,1 milhões de habitantes, o que representa 10,5% da população brasileira e 25% da do Sudeste. Cerca 14,3% da população mineira vive nas zonas rurais de seus municípios. Esse percentual é próximo do nacional, cuja média é 15,6%. A população rural do estado é a segunda maior do país, ficando atrás apenas da Bahia” (CAPES, 2014, p. 26).

Quadro 1 - Cursos de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais recomendados/reconhecidos pela CAPES

INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO DE INÍCIO	NOTA
Univ. Fed. de Minas Gerais/UFMG	Mestrado	1972	7
	Doutorado	1991	7
	Profissional (aguardando homologação)	—	5
			3
Univ. Fed. de Uberlândia/UFU	Mestrado	1989	5
	Doutorado	2006	5
Pontifícia Univ. Católica de Minas Gerais/PUC–MG	Mestrado	1998	4
	Doutorado	2012	4
Univ. Fed. de Juiz de Fora/UFJF	Mestrado	1999	4
	Doutorado	2008	4
	Profissional	2010	3
Universidade de Uberaba/UNIUBE	Mestrado	1999	3
Centro Fed. de Edu. Tecn. de Minas Gerais/CEFET	Mestrado	2005	3
Univ. Fed. de São João del-Rei/UFSJ	Mestrado	2008	3
Univ. Fed. Estado de Minas Gerais/UFEMG	Mestrado	2009	3
Univ. Fed. de Viçosa/UFV	Mestrado	2009	3
Univ. Fed. de Lavras/UFL	Profissional	2011	3
Univ. Fed. de Ouro Preto/UFOP	Mestrado	2011	3
Inst. Fed. de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro/IFTM	Profissional (aguardando homologação)	—	3
Univ. do Vale do Sapucaí/UNIVAS	Mestrado (aguardando homologação)	—	3
Univ. Fed. do Triângulo Mineiro/UFTM	Mestrado (aguardando homologação)	—	3
Univ. Fed. dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/UFVJM	Profissional	—	3
Univ. Fed. de Alfenas/UFA	Em projeto	—	—

Fonte: CAPES (2014).

No ritmo da expansão sistematizada, a criação da primeira Pós-Graduação mineira (1972) indicou que a década seria “[...] promissora para Minas que soube aproveitar as possibilidades de crescimento abertas pela economia nacional” (BRITO; HORTA, 2002): incentivos fiscais, criação de um aparato institucional de fomento e captação de investimentos controlados pelo Banco de Desenvolvimento Econômico e pelas Centrais Elétricas de Minas Gerais, assim como executados pelo Instituto de Desenvolvimento Industrial. Daí que os resultados da década mostram-se na mineração (crescimento anual médio

de 14,5%); manufatura (crescimento de 16,4% ante 6,9% na década anterior); construção civil (passou de 7,3% para 22,7%) e agricultura (o crescimento de 1,6% no período 1962–1967 chegou a 6% entre 1973 e 1980 (DINIZ, 1981)).

No campo da educação, o primeiro curso de Pós-Graduação foi criado na UFMG. Em 1989, surgiu na Faculdade de Educação da UFU, Triângulo Mineiro. Nesse momento, a implantação desse nível de formação vinculava-se à política de Pós-Graduação cujo redirecionamento da universidade incidiu na “[...] transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado de Bem Estar Social – para o de identidade mercantil própria do Estado Mercantil” (HOSTINS, 2006, p. 10). Em outros termos, foi a institucionalização do estado mercantil, isto é, da política neoliberal que passou a consolidar-se com o governo Collor. O desenvolvimento do país e o papel do Estado nesse processo alinham-se à passagem do capitalismo tutelado pelo Estado ao considerado moderno e eficiente: a lógica da competitividade.

Iniciadas por Collor, as políticas neoliberais intensificaram-se no governo de Fernando Henrique (1994–2002). Segundo Hostins:

Neste momento, foram empreendidas ações com vistas à reforma universitária e à implementação de mudanças radicais na educação superior e no modelo da Pós-Graduação brasileira. Entre elas, duas estratégias podem ser consideradas cruciais: por um lado a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 9394/96; por outro, o uso de dispositivos legais, como decretos-leis, medidas provisórias, portarias ministeriais, propostas de ementas constitucionais. (HOSTINS, 2006, p. 143).

Nos anos de 1990, a presença de tais políticas reverberou nas ações educacionais do governo para a Pós-Graduação; ou seja, embasou a criação de cursos pós-graduados em educação no estado de Minas: além do mestrado em Uberlândia (UFU), o doutorado na UFMG (1991) e o mestrado na PUC (1998), na UFJF (1999) e na UNIUBE (1999). Seus efeitos notam-se na redução do tempo de certificação, do número de bolsas e da duração dos cursos, assim como na redefinição do mestrado, na prioridade ao doutorado e na vinculação de teses e de dissertações a projetos de pesquisa institucional. Uma consequência disso ao processo de construção do conhecimento científico foi mais pressão sobre docentes e discentes, pois o neoliberalismo enfoca a competição, a eficiência e a rapidez. Além disso, em Minas, a Pós-Graduação *stricto sensu* ampliou-se com a criação de programas de mestrado no CEFET, em 2005; doutorado na UFU, em 2006, e na UFJF, em 2008; mestrado na UFSJ, em 2008, na UEMG, em 2009, e na UFV, em 2009; mestrado profissional na UFJF, em 2010, e na UFL, em 2011; mestrado na UFOP, em 2011, e doutorado na PUC, em 2012. Aguardam homologação os mestrados no IFTM, na UNIVAS, na UFTM e na UFVJM.

Ao considerar a trajetória das políticas de Pós-Graduação, Hostins (2006, p. 148) esclarece que a CAPES, em 2004, formou uma comissão para elaborar o quinto Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010). Valendo-se da interlocução com agentes relevantes da comunidade científica e acadêmica, o plano mostrou o foco do Estado: investir nos mestrados profissionalizantes; e seus objetivos: fortalecer as bases científicas, tecnológicas e de inovação e formar professores para todos os níveis educacionais e quadros para o mercado não acadêmico (BRASIL, 2005, p. 59).⁴ Subjacente a esse plano parece estar a necessidade de suprir a diversidade de demandas da sociedade nas quais se identificam desafios:

Flexibilização do modelo de Pós-Graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da Pós-Graduação e atender às novas áreas de conhecimento. (HOSTINS, 2006, p. 148).

Como se deduz, o plano propõe flexibilizar a Pós-Graduação, isto é, expandir o sistema por meio dos mestrados profissionais (não acadêmicos). Igualmente, propõe incentivar novos projetos de educação a distância a fim de aumentar recursos humanos qualificados para a sociedade. As metas decorrentes dessa perspectiva e a necessidade de estimular a cooperação internacional por meio das universidades e de intercâmbio discente/docente institucionalizam a capacitação de recursos em agências internacionais.

Se assim o for, qual seria o impacto desse novo plano educacional no trabalho do professor e do discente da Pós-Graduação? Esse questionamento alude a um dos vários pontos associáveis com tais políticas e paradigmas de avaliação da Pós-Graduação nacional e de seus direcionamentos. Mais que isso, sugere que a comemoração de 50 anos da Pós-Graduação no Brasil tem de frisar a necessidade de haver reflexão constante sobre a função desse nível educacional numa sociedade atravessada pelas políticas neoliberais. Estas criam tensões na produtividade mediante o princípio da competição e a internacionalização crescente do conhecimento, além de o fazerem em geral em detrimento das ne-

⁴ Um dos impactos do objetivo da CAPES, agência fomentadora de pesquisa, de formar professores para todos os níveis educacionais está em sua tentativa de articular a Pós-Graduação à Educação Básica. Em outros termos, trata-se de fazer o produto da Pós-Graduação – a qualificação e a pesquisa – traduza-se não só na formação de pesquisadores, mas também na qualificação do professorado da Educação Básica para que os níveis elementares possam valer-se do preparo que os estudos pós-graduados proporcionam. Uma das estratégias para assegurar essa articulação mediante uma política educacional seria o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). A instância voltada, em essência, à Pós-Graduação, a CAPES vê a elevação da qualidade da Educação Básica como desafio a ser vencido mediante estes objetivos: “Formar o professor que ainda não possui nenhuma graduação; possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial; preparar o professor para o efetivo exercício da docência” (PARFOR, 2010).

cessidades regionais e locais onde os programas de Pós-Graduação inserem-se e a despeito da pressão sobre docentes e discentes, que se veem na obrigação de submeterem-se a tais políticas.

Ainda assim, segundo dados da CAPES, a Pós-Graduação hoje acomoda 126 mestrados, 66 doutorados e 33 mestrados profissionalizantes. No Sudeste, a educação ostenta 39% dos mestrados, 42% dos doutorados e 45% dos cursos de mestrado profissional. Em Minas Gerais, a Pós-Graduação expande-se, sobretudo com o doutorado em Educação e o mestrado profissional (vide Quadro 2).

Como se pode deduzir, o estado de Minas mostra-se em equilíbrio com os demais estados do Sudeste quanto ao número de mestrados em Educação; diferentemente do número de doutorados, abaixo de uma eventual média. Se parece clara a projeção educacional mineira na Pós-Graduação, também parece que esse desempenho traduz certo protagonismo da região desde os tempos coloniais, quando o ouro a projetou nos domínios das decisões políticas de alcance nacional, como aquelas cabíveis à presidência, sobretudo na primeira República. A isso se acrescenta a anexação do que viria a ser o Triângulo Mineiro,⁵ região de projeção central no Produto Interno Bruto do país, comparável à da capital e de centros urbanos mais antigos como Juiz de Fora. Campos e Faria (2005, p. 91) esclarecem que a região passou a pertencer a Minas Gerais, mas não sem “[...] pareceres favoráveis à anexação do Triângulo a São Paulo, em 1816”; a região “[...] havia pertencido a Minas Gerais até a década de 1760, quando passou a pertencer a Goiás”.

Pós-Graduação em Uberlândia

No dizer de Castro:

A base territorial para a expressão do regionalismo é, necessariamente, a região. Essa se define a partir da relação do homem com seu meio e com seus símbolos. A elite se apropria desses símbolos, reelaborando-os ideologicamente na identidade regional, conferindo visibilidades do valor simbólico aos traços singulares da sociedade local [...] e na utilização desses aspectos

⁵ A ocupação do Triângulo Mineiro começou, diz Lourenço (2010, p. 19), na expedição sertanista de Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, em 1722. Segundo Oliveira (2013, p. 54): “Apesar da área do Triângulo Mineiro ter sido ocupada inicialmente com objetivo de manter a segurança nas rotas por onde circulavam os metais preciosos, a partir de meados do século XIX, devido aos anseios políticos locais, encetou-se a tentativa de inserir de fato esta região no circuito econômico brasileiro”. No dizer de Guimarães (2010, p. 31-32), “[...] para entender a incipiente ocupação marginal da área da atual região do Triângulo Mineiro, pode-se realizar um recorte histórico e situar seus primórdios econômicos atrelados à dinâmica da economia da exploração mineral. Portanto, é neste período de fins de século XVIII que a área do Triângulo Mineiro passou a fazer parte do circuito mais geral de ocupação e acumulação de capitais. É também desta relação embrionária com a economia de exploração mineral que as bases socioeconômicas do Triângulo Mineiro se formaram e passaram a constituir uma particular articulação entre as origens mineiras e os estreitos vínculos com o Centro-Oeste e a economia paulista”.

simbólicos como um recurso político que se estrutura o poder local. O território passa a ser tratado como sujeito do processo histórico, substituindo e reduzindo a visibilidade das relações sociais, que se diluem nos problemas territoriais. (CASTRO, 1994, p. 165).

Se assim o for, na consolidação histórico-social dessa região - isto é, na regionalização do Triângulo Mineiro -, influi a sua consolidação política e econômica em meados do século XX, sobretudo “[...] com as cidades de Uberlândia (MG) e Uberaba (MG) [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 58), cujas elites, ainda no século XIX, “[...] buscavam se consolidar como líderes e referências políticas, tornando o Triângulo Mineiro no que Brito (1986) afirma ser um território com individualidades psicológicas em relação aos seus vizinhos [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 59).

A posição geográfica favorece os estímulos externos: a mesorregião – Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba –, está em duas das dez regiões de planejamento do estado. Com 66 municípios, limita-se com Goiás (ao sul e ao sudeste), com São Paulo ao sul (Ribeirão Preto e São José do Rio Preto), com o Mato Grosso do Sul (no extremo oeste mineiro). Eis porque se atribui, em parte, o desenvolvimento da região a razões geográficas, isto é, ao seu fortalecimento político e econômico, cuja base está na agricultura, na produção pecuária e agrária (açúcar e álcool) e no comércio atacadista, dentre outros.

Antes de vir a ser Uberlândia, essa cidade era chamada Uberabinha.

Uberlândia, que nasceu no “Sertão da Farinha Podre”, inicia sua história urbana quando o governo da Província por lei n.3.643 de 31 de agosto de 1888 elevou a antiga Vila de São Pedro de Uberabinha à categoria de cidade e sede da comarca de primeira estância, o que lhe garantia a autonomia judiciária. Assim, o município de São Pedro de Uberabinha foi criado legalmente em 1888; até então era a vila São Pedro de Uberabinha e subordinado ao município de Uberaba. [...] Tempos depois em 1929, por determinação da Lei número 1.128, o município passou a se chamar Uberlândia. (OLIVEIRA, 2007, p. 5, grifos do autor).

Situada no Planalto Central, Uberlândia teve seu progresso alavancado pela ferrovia da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, de Campinas (SP). A construção da linha Uberlândia-São Paulo abriu possibilidades de migração, motivada pela suposta prosperidade desse município mineiro, pelo seu comércio, que se fortaleceu com a construção de Brasília, cuja demanda Uberlândia supriu em vários aspectos. Com isso, a riqueza e o progresso do município ligaram-se, também, à nova capital federal. De Uberlândia saíram políticos de projeção nos decênios de 50 e 60, a exemplo de Rondon Pacheco, cujo destaque levava junto o nome de sua terra natal (GATTI JÚNIOR; CARDOSO, 2011). Rondon foi um

dos que buscaram o desenvolvimento da educação universitária em Uberlândia, a partir do fim da década de 50 (Quadro 2). Tais desdobramentos seguiam uma estruturação que iniciou um projeto educacional cujo fim, segundo idealizadores como Homero Santos, era suprir as necessidades mais imediatas - leia-se: mão de obra especializada.

Quadro 2 - Marcos do desenvolvimento da Educação Superior em Uberlândia (1950-1960)

ANO DE CRIAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1957	Conservatório Superior de Educação
1960	Faculdade de Direito de Uberlândia
1960	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia
1962	Faculdade de Ciências Econômicas
1965	Escola Federal de Engenharia
1967	Faculdade de Artes (originada do conservatório de educação)
1967	Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia

Fonte: Vieira Filho (1993).

Esses dados sugerem que os desdobramentos iniciais da graduação parecem reiterar a projeção do município em Minas e a projeção do estado no país. Em outros termos, a Pós-Graduação (em Educação) encontrou terreno fértil em Minas Gerais para erguer-se mediante uma construção sólida como a que se deduz de uma história de 25 anos.

Perspectivas e desafios para a Pós-Graduação em Educação no Brasil e na UFU

O marco de 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU carrega o futuro da Pós-Graduação em Educação em Minas Gerais, na região Sudeste e no país. Os passos dados, os desafios e as dificuldades enfrentadas e problematizadas lançam a todos, pesquisadores e pesquisadoras, programas e instituições, em novos contextos e novos desafios, pois, para cada um deles, reflexões, conhecimentos, proposições de encaminhamento e resolução foram formulados.

Cabe salientar ainda que esse futuro construído pelos 25 anos de Pós-Graduação em Educação na UFU está contido nos quase 50 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Tal fato possibilita afirmar que o movimento de produção da pesquisa e do conhecimento em Educação não esteve alheio a políticas mais amplas como aquelas que se referem à política de incentivo à pesquisa e a pesquisadores e às demandas sociais, políticas e econômicas externas à Pós-Graduação e à universidade.

O que se aponta pode ser observado nas formulações para políticas educacionais mais amplas e, por desdobramento, para as políticas de Pós-Graduação dos últimos anos, resultante da produção acadêmica, que indica e exige a articulação da Pós-Graduação com outras instâncias. Em suas análises acerca da Pós-Graduação, Gatti, em 2001, já alertava para a necessidade de atenção dos “diferentes segmentos sociais”. Assim, a autora expõe:

Observadores mais aguçados têm percebido que, diante dos desafios históricos a enfrentar, a Pós-Graduação não pode ser mais assunto apenas do círculo restrito das universidades, ou apenas do olhar de “pares” — o que cria uma perspectiva endógena, em geral pouco renovadora. Os vários desafios que hoje se colocam à Pós-Graduação dizem respeito a questões sociais mais amplas, que transcendem os muros do ensino superior. Não que as necessidades qualitativas deste ensino e da pesquisa não sejam grandes e muito importantes. Mas, novas questões vêm sendo trazidas no bojo da história social que viemos construindo nos últimos quarenta anos. (GATTI, 2001, p. 108).

O alerta de Gatti alude às finalidades do sistema de Pós-Graduação diante do quadro sociopolítico e cultural vividos nos últimos anos e, ressalte-se, no contexto dos anos 2000. O que a autora evidencia é a impossibilidade de, ao pensar na Pós-Graduação, deixar de considerar as diferenças históricas entre os contextos da década de 1970 e dos anos 2000. O modo e os interesses sob os quais são gestados os primeiros programas de Pós-Graduação, incluindo-se aí a noção e o papel da universidade e do conhecimento, são diversos do contexto das últimas décadas. Nesse sentido, Gatti (2001) aponta o contexto do ensino e da pesquisa na universidade ao final da década de 1960 e início dos anos de 1970, destacando que: “As universidades nasceram da agregação de cursos e pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes” (GATTI, 2001, p. 109).

O contexto descrito não será diferente do que ocorre com a Pós-Graduação em Educação e a UFU quando de suas implantações. Como ocorre em todo país, financiamentos para a instauração da Pós-Graduação e do Ensino Superior ocorrem, pela análise apresentada por Gatti (2001, p. 109), articulados à “[...] formação de quadros e grupos de pesquisas de alto nível, sob a perspectiva do ‘capital humano’”. No governo militar, tal empreendimento “[...] culmina com a ampla reforma universitária implantada a partir de 1968” (GATTI, 2001, p. 109).

De outra parte, para Gatti (2001), o esforço da Pós-Graduação ao longo da história no Brasil atendeu a uma “elite pensante” e à “formação de pesquisadores”. Desse modo, outros processos formativos foram deixados de lado. Um deles diz respeito à formação de professores(as) para o Ensino Superior. Sobre isso, a autora argumenta:

Este é um dos desafios que vêm sendo colocados à Pós-Graduação e que se agudizará cada vez mais. Mesmo que os dois tipos de formação possam e até devam ser desenvolvidos simultaneamente, com a camisa de força dos prazos de conclusão para esses cursos, não é difícil pensar que é preciso fazer opções quanto à vocação dos programas de mestrado e doutorado, e repensar suas estruturas e currículos. Agregando-se, também, às duas finalidades já mencionadas, o objetivo de formar quadros para o trabalho em nível maior de sofisticação em relação às graduações — demanda clara dos profissionais e de vários setores comunitários — e outras funções que passam a ser esperadas desses cursos, associadas a aprofundamento e ampliação culturais, a questão da finalidade dos cursos e de seus objetivos, especialmente os de mestrado, começam a tomar contornos que extravasam o âmbito dos laboratórios de pesquisa e da carreira docente no ensino superior. (GATTI, 2001, p. 110).

Ressalta-se, da citação anterior, os desafios colocados para a Pós-Graduação destacados como a formação do(a) professor(a) do Ensino Superior, a formação de quadros para o trabalho em um outro patamar distinto da formação na graduação e o aprofundamento da ampliação cultural. Os desafios assinalados somam-se àqueles provocados pelas profundas alterações que se materializam em uma agenda de transformações ocorridas na década de 1990, outro aspecto destacado por Gatti (2001) ao citar Guadilla (1997). A autora assinala a agenda de transformações referentes à “falta de equidade social” e, acrescente-se, cultural, econômica e de relações de poder.

Assim, a partir da década de 1990 e, marcadamente, na primeira década do século XXI, assistimos à agudização de demandas decorrentes de debates intensos e de lutas de movimentos sociais e acadêmicos acerca do papel da Pós-Graduação e, ao mesmo tempo, à tomada da Pós-Graduação como espaço e lugar de viabilização para o enfrentamento dos desafios sociais, tecnológicos, políticos e culturais.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), consubstanciado na lei 13.005/2014, constitui-se em um marco importante quanto a indicar possíveis caminhos para esse enfrentamento. Isso se confirma, especialmente, quando nos debruçamos sobre as metas 1, 4, 5 e 16. Tais metas explicitam como um dos desafios postos para a Educação Superior de uma maneira geral e, mais especificamente, para a Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* a articulação desta com a graduação.

A meta 1 do PNE trata da universalização da Educação Infantil nos seguintes termos:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por

cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

A meta referida diz respeito ao desafio da ampliação e do atendimento da oferta da Educação Infantil, o que, por desdobramento, implicará igual ampliação na formação inicial de profissionais para essa etapa da Educação Básica. As estratégias delineadas no plano para o alcance dessa meta incorporam um conjunto variado de aspectos, como o regime de colaboração entre os entes federados, os mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches, o acompanhamento da rede física de escolas de Educação Infantil e a garantia da formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil.

Para a formação inicial e continuada, o PNE prevê que ocorra “[...] progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014). Quanto à formulação de currículos e propostas pedagógicas, o plano estabelece a estratégia 1.9, que visa:

Estimular a *articulação entre pós-graduação*, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Tem-se, então, a explicitação clara do desafio para a universidade e seus programas de Pós-Graduação, que é a tarefa de articular esses programas à graduação. No caso da meta 1, com a finalidade de participar da formação inicial de professores e da formulação de currículos e propostas pedagógicas que contemplem “[...] os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (BRASIL, 2014).

A meta 5 prevê “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. A estratégia 5.6 sustenta o propósito da formação de professores(as) por meio de ações conjugadas entre Graduação e Pós-Graduação. O texto da referida estratégia expressa o seguinte:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014).

A estratégia assinalada para a formação inicial e continuada de professores(as) caracteriza o tipo de conhecimento balizador da formação, qual

seja: das “[...] novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras [...]”; e aponta a “[...] articulação entre programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização” (BRASIL, 2014). Desse modo, o texto do PNE assinala aspectos a serem considerados no cumprimento da meta e, ao fazê-lo, convoca os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* como locus que pode assegurar o que dispõe a meta e sua respectiva estratégia. Lida-se, assim, com uma demanda que se situa além do que, tradicionalmente, pode ser identificado como próprio da universidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, a Pós-Graduação *stricto sensu* está sendo convocada a participar de processos formativos, inicial e continuado, de modo a estender e reatualizar seu papel para além da produção e da difusão da pesquisa.

Se de um lado é possível afirmar a articulação ensino–pesquisa–extensão, de outro não é possível deixar despercebido que a articulação entre graduação e Pós-Graduação delineada pelo PNE advém de demandas políticas mais amplas, que extrapolam o reconhecido e disseminado tripé da universidade. Pode-se afirmar que esse tripé tem sido reposicionado e recolocado em outros patamares de atendimentos de demandas para as quais a universidade e a Pós-Graduação, nos últimos anos, têm sido convocadas a realizar – por exemplo: responder a políticas de atendimento a processos de formação continuada e desenvolver mecanismos de aproximação da graduação que extrapolam a iniciação científica.

A formação inicial e continuada de professores(as) é um dos desafios propostos para a configuração da Pós-Graduação no contexto de transformações em curso para a Educação Superior. Outro desafio colocado para a universidade e seus programas de Pós-Graduação refere-se às políticas de educação inclusiva e às políticas de cotas. Ao ter sido a Educação Básica responsabilizada pelo atendimento de um conjunto de pessoas que até meados da década de 1990 estiveram fora das escolas regulares e da educação escolar, provocando alterações de natureza estrutural e formativa na escola, é possível afirmar que houve desdobramentos para a universidade. Esses desdobramentos dizem respeito à ampliação do ingresso desse conjunto de pessoas nos espaços da graduação e da Pós-Graduação e da responsabilização da universidade pela formação de docentes para atuar na Educação Básica.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (9.394/1996) tem um capítulo para a educação especial e outro conjunto normativo que vai regular os modos como as agências formadoras deverão participar e atender ao que as legislações dispõem. Com isso, evidencia-se, por exemplo, a meta 4 do PNE, pois ela propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A primeira decorrência dessa universalização, com certeza, refere-se à formação de professores(as), o que exige a constituição de currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos possíveis para o atendimento a essa população. Além disso, a disseminação de formas de linguagens e comunicação específicas configura-se como necessária à garantia da universalização e do atendimento a esses sujeitos. Destaca-se, portanto, o desafio colocado à universidade e aos seus programas de Pós-Graduação nos processos de formulação, elaboração e produção de conhecimentos capazes de oferecer ferramentas teórico-metodológicas para o atendimento à população destacada na meta 4 do PNE.

Obviamente, a produção de conhecimento não está em ponto zero, mas não é possível afirmar que a sua apropriação e disseminação são hegemônicas em nossas universidades. Desse modo, está posto o desafio para a universidade e a Pós-Graduação pelo fato de a população referida nos últimos parágrafos estar adentrando os seus muros e por ter sido convocada para o cumprimento da estratégia 4.16 da meta 5, que propõe:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação. (BRASIL, 2014).

Está posto, portanto, desde a Constituição Federal de 1988, o desafio para o tratamento da diferença do ponto de vista da formulação teórico-epistemológica e prática para a inserção e o acolhimento de pessoas que estiveram à margem e que, cada vez mais, vêm ocupando seus lugares no mundo, na universidade e na Pós-Graduação.

O universo da diferença não é ocupado apenas por alunos com deficiências ou com transtornos. Ele é ocupado, também, por outras pessoas que estiveram à margem da educação escolar em nível da Educação Básica, da Graduação e da Pós-graduação. São aqueles e aquelas que tiveram negado seu direito à formação escolar. Desse modo, pessoas surdas, cegas, negras, indígenas, ribeirinhas, mulheres, transexuais, trabalhadores(as) adentram os muros das escolas e da universidade. Configura-se, assim, o espaço da graduação e da Pós-Graduação com um(a) estudante novo(a), o que altera, sobremaneira, o seu universo, o seu perfil e a sua estética.

É tarefa, hoje, da Pós-Graduação considerar as formas de produção das desigualdades entre os grupamentos humanos. Desigualdades permeadas por processos intencionais de desfiguração e apagamento do outro. O acesso e o domínio do conhecimento, “[...] contemporaneamente e nos anos vindouros, [...] associam-se a domínio de linguagens, ciências, tecnologias, domínio de estruturas que regulam direitos e relações de diferentes naturezas” (BRASIL, 2014). A educação escolar, por meio de suas agências formadoras, é responsável pelo acesso e domínio desses conhecimentos.

Nessa perspectiva, não só a educação básica e superior das pessoas entra em jogo, mas também a pós-graduação, na medida mesma da sofisticação das sociedades, dos tipos de conhecimento e suas formas de produção, e dos recursos necessários à sobrevivência humana. (GATTI, 2001, p. 115).

Considerações finais

Escrever uma história do passado recente da Educação Superior em Minas Gerais supõe não só encadear fatos linear e cronologicamente, mas também reconstruir vivências que permearam os eventos associáveis com a Pós-Graduação no país, um quadro de preocupações e interesses que situe tal reconstrução em um tempo, em um espaço e em um conjunto de relações sociais que a distingam historicamente. Um passo pode ser enfocar os sujeitos das ações que compuseram as práticas: ponto de partida para reflexão que embasa as ações políticas educacionais para a Pós-Graduação. Aí se incluem o grupo de professores que iniciaram tais práticas, assim como o grupo de professores que fizeram de tais práticas um sistema de Pós-Graduação, essencial ao avanço da ciência no Brasil.

Por outro lado, os contornos e os desafios colocados para a Pós-Graduação no Brasil e a Pós-Graduação em Educação na UFU dizem respeito a muitas nuances de políticas externas e internas à instituição e ao programa. Mas, sem dúvida, podemos afirmar que, ao longo dos 25 anos do nosso programa, esse conjunto de desafios tem sido discutido, debatido e enfrentado. Temos buscado responder às exigências internas e externas que aludem à articulação com a graduação e ao compromisso na participação de políticas e processos formativos inicial e continuados de professores(as), ao mesmo tempo em que muitos são os efeitos sentidos e vividos decorrentes das transformações e das implicações quanto ao papel e às finalidades da Pós-Graduação e da universidade.

O entendimento e a defesa de processos de equidade social, cultural e política que assegurem a participação de grupos tradicionalmente excluídos dos sistemas de conhecimentos desafiam a Pós-Graduação. Entendemos que o enfrentamento de modelos rígidos de currículos e da estrutura formativa na Pós-Graduação nem sempre contribuem para a formação de docentes da educação

e de outros(as) profissionais da educação que ingressam em cursos de mestrado e doutorado sem redução de sua jornada de trabalho e sem uma flexibilização curricular adequada que lhes permitam trabalhar, pois nem sempre eles obtêm liberação para realizar seus cursos. Esse é um aspecto a ser problematizado e discutido no âmbito da universidade e da Pós-Graduação que deseja equidade social e política.

Nesse sentido, como sugere Gatti (2001, p. 116), “[...] na perspectiva de quem defende a construção de uma sociedade mais igualitária, a forma como hoje vem sendo desenvolvida a Pós-Graduação deve sofrer algumas mudanças radicais”. Por sua vez, a participação dos(as) profissionais da Educação Superior em processos de transformação da universidade e da Pós-Graduação

[...] será essencial à medida que se reconhecer que mestrados e doutorados devem estar envolvidos com uma ética da vida que implique a superação de processos que alimentam a excessiva desigualdade entre pessoas e grupos. Isto conduz à necessidade de rearticulação dos domínios do conhecimento com a responsabilidade social. Um novo tipo de consciência humano-social-científica será requerido para encaminhar estas transformações. (GATTI, 2001, p. 116).

Ao longo de seus 25 anos, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU tem vivido a ampliação no número de estudantes com outro perfil: estudantes cegas(os), surdas(os), dentre outros(as). Linhas de investigação, produção e desencadeamento de cursos de formação continuada, de núcleos de estudo e produção de material didático têm sido produzidos. Contudo, tanto o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU como a Pós-Graduação no Brasil enfrentam o desafio de fazer valer o princípio da equidade social como “[...] valor social e ético, que se apresenta como fundamental ao futuro das sociedades humanas”, como destacado por Gatti (2001, p. 115). Assim, reafirma-se a importância da Pós-Graduação e, nela, do descentramento do conhecimento como condição de “[...] sustentação de um processo de sobrevivência civilizada” (GATTI, 2001, p. 115). Essa é uma tarefa em permanente produção.

Referências

BRASIL. **Parecer nº 977/65**, C.E.Su, aprovado em 3/12/65. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005.

BRITO, L. N. **Política e espaço regional**. São Paulo: Nobel, 1986.

BRITO, F.; HORTA, C. J. G. Minas Gerais: crescimento demográfico, migrações e distribuição espacial da população. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 10., 2002, Diamantina, MG. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2002. Disponível em: <<http://web.face.ufmg.br/cedeplar/site/diamantina2002/textos/D56.PDF>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

CAMPOS, H. G.; FARIA, R. de M. **História de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Lê, 2005.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relação de cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarLes&codigoArea=70800006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CASTRO, I. E. Visibilidade da região e do regionalismo: a escala brasileira em questão. In: LAVINAS, L. et al. **Integração, região e regionalismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 155-170.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005. DOI: /10.1590/S1413-24782005000300002

DINIZ, C. C. **Estado e capital estrangeiro na industrialização mineira**. Belo Horizonte, UFMG-PROED, 1981.

FERREIRA, R. A. **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: ed. UFPE, 1999.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da Pós-Graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, 2001. DOI: 10.1590/S1413-24782001000300010

GATTI JÚNIOR, D.; CARDOSO, E. G. **Cenário histórico em Uberlândia e as motivações para a criação da primeira escola superior: o conservatório musical de Uberlândia – 1950/1960**. 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Elisabetta.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez; Campinas: ed. Unicamp, 1993.

GUADILLA, C. G. Universidade latino-americana: da casela vazia ao cenário socialmente sustentável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 82-112, jul. 1997.

GUIMARÃES, E. N. **Formação e desenvolvimento econômico do Triângulo Mineiro: integração nacional e consolidação regional**. Uberlândia: ed. UFU, 2010.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

LOURENÇO, L. A. B. **O Triângulo Mineiro, do Império à República: o extremo oeste de Minas Gerais na transição para a ordem capitalista (segunda metade do século XIX)**. Uberlândia: ed. UFU, 2010.

MARTINS, R. A. A Pós-Graduação no Brasil: uma análise do período de 1970–90. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 23-41, 1991.

OLIVEIRA, S. F. A gênese do ensino secundário em Uberabinha (1920-1930). In: JORNADA DO HISTEDBR – “O trabalho didático na história da educação”, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UNIDERP, 2007. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, H. C. M. **Urbanização e cidades**: análises da microrregião de Ituiutaba (MG). 2013. 431 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PARFOR. **Objetivos**. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/programas/parfor/?content=objtivos.html>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. L. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000300010

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0101-32622008000300002

VIEIRA FILHO, G. **O ensino superior no município de Uberlândia – 1957/1978**: o papel das lideranças locais e do governo federal. 1993. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

Recebido em 07/11/2014

Versão final recebida em 05/02/2015

Aceito em 18/02/2015