



1150095703



FE

T/UNICAMP Sa55a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA DA
COLÔMBIA (1980-2005)**

AUTORA: REINA DEL PILAR SANCHEZ TORRES

ORIENTADOR: PROF. DR. SÍLVIO SANCHEZ GAMBOA

Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Campinas - SP

2011

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade FE
T/UNICAMP
Cutter Sa55a
V. Ed. 95403
Tombo BC 16.100.12
Proc. D.K.
C D.K.
Preço R\$ 11,00
Data 13/06/12
Cód. tit. 855823

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

Sa55a Sánchez Torres, Reina del Pilar, 1961-
**ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA DA COLÔMBIA (1980-2005)**
Reina Del Pilar Sanchez Torres Campinas,SP (s.n.), 2012

Orientador: Silvio Ancízar Sanchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pesquisa educacional. 2. Produção científica. 3. Pós-
graduação. 4. Epistemologia. 5. Colômbia - História. I.
Sánchez Gamboa, Silvio Ancízar, 1949- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-065/BFE


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Analysis about the scientific production of postgraduate programs
in education at Pedagogical and Technological University of Colombia (1980-2005)

Palavras-chave em inglês:

Educational research
Scientific production
Post-graduation
Epistemology
Colombia - History

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Silvio Ancízar Sanchez Gamboa (Orientador)
José Rubens Lima Jardulino
Adolfo Ramos Lamar
César Aparecido Nunes
Hermas Gonçalves Arana

Data da defesa: 15-12-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: pilistorres@hotmail.com

408118104

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA DA COLOMBIA (1980-2005).



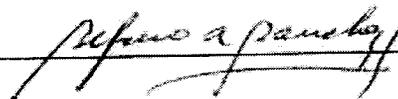
Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

AUTOR: REINA DEL PILAR SANCHEZ TORRES

ORIENTADOR: Prof. Dr. SILVIO ANCÍSAR SÁNCHEZ GAMBOA

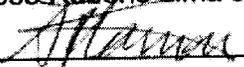
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por REINA DEL PILAR SÁNCHEZ TORRES e aprovada pela Comissão Julgadora.

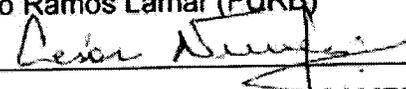
Data: 15/ 12/2011

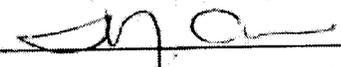
Assinatura Orientador: 

COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (UFOP)


Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar (FURB)


Prof. Dr. César Aparecido Nunes (UNICAMP)


Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana (UNICAMP)

2011

408181007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Agradecimentos

Uma deferência especial para o Brasil por ter-me acolhido durante os quatro anos de estudos, ao povo gentil, amoroso e hospitaleiro que sempre teve um sorriso para me acompanhar em todos os momentos do percorrer cotidiano.

À Unicamp por contribuir com a materialização de um sonho que parecia distante, e proporcionar as condições acadêmicas insuperáveis em nível da América Latina. Professores, trabalhadores a todos minha infinita gratidão.

A CAPES através do Programa General de Cooperação Internacional PEC/PG que me concedeu uma bolsa de estudos durante dois anos, contribuindo de forma eficaz na melhora das condições materiais para finalizar a pesquisa.

Ao Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, pela companhia, assessoria, e excelentes orientações no desenvolvimento do curso e da tese.

Ao grupo de pesquisa PAIDÉIA, donde cresci como pesquisadora e aprendi o valor da amizade, a partilha e o verdadeiro trabalho de equipe.

À minha família, pelo apoio incondicional durante os anos que morei longe deles, especialmente a meu marido Alfonso.

Dedicatória

A Alfonso e Laura

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

RESUMO

Esta pesquisa estuda a trajetória da produção científica da pós-graduação em educação na Universidade Pedagógica y Tecnológica de Colômbia (UPTC) durante o período de 1980-2005, e a sua importância no desenvolvimento da região. A pesquisa identificou e caracterizou as tendências teóricas metodológicas, classificadas em três grandes abordagens segundo J. Habermas: Empírico-Analítica (Positivismo), Histórico-Hermenêutica – (Fenomenologia) e Crítico-Dialética (Materialismo histórico). Foram utilizados como fontes, os registros de documentos oficiais, teses defendidas no doutorado em Ciências da Educação e nos cinco cursos de mestrado existentes na época, assim como registros do Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación - COLCIENCIAS. Também, foi considerado o debate contemporâneo das tendências epistemológicas e as teorias do conhecimento. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdos, aplicando uma matriz epistemológica que permitiu identificar a lógica interna das pesquisas (método lógico) e a recuperação das condições e dos contextos da produção (método histórico). Os resultados identificaram a tendência, histórico-hermenêutica como a predominante na amostra analisada. Na sequência, a tendência empírico-analítica, considerada uma das mais desenvolvidas na tradição de pesquisa em educação no país e, em terceiro lugar, a tendência Crítico-dialética que começa a ser utilizada em algumas dissertações. De forma semelhante, concluiu-se que o desenvolvimento da pós-graduação na Instituição se encontrava em uma fase inicial, embora sua trajetória tivesse mais de vinte e cinco anos. Tal conclusão se sustenta, dentre outros indicadores na falta de professores doutores como orientadores das dissertações e da implantação de políticas nacionais que garantam condições institucionais para o desenvolvimento da pesquisa na universidade. A amostra aqui analisada poderá ser significativa da problemática da pesquisa em educação no país, e na maioria dos países de América Latina e o Caribe.

Palavras chaves: Pesquisa educacional, Tendências da produção científica, Pós-graduação, Epistemologia da Pesquisa, Colômbia.

RESUMEN

La tesis estudia la trayectoria de la producción científica de los post grados en el área de educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) durante el periodo de 1980-2005, y la importancia en el marco del desarrollo científico y tecnológico del país. La investigación identifico y caracterizo las tendencias teórico – metodológicas, clasificadas en tres grandes abordajes según J. Habermas: Empírico Analítica (Positivismo), Histórico-hermenéutica (fenomenología) e Crítico Dialéctica (Materialismo Histórico). Se utilizaron como fuentes, los registros de documentos oficiales, las tesis de doctorado en Ciencias de la Educación y de los cinco cursos de maestría de la época, así como registros del Instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología Francisco José de Caldas COLCIENCIAS. También fue considerado, el debate contemporáneo de las tendencias epistemológicas y las teorías del conocimiento. Fue utilizada la técnica del análisis de contenido, aplicando una matriz epistemológica que permitió identificar la lógica interna de las investigaciones (método lógico) y la recuperación de las condiciones y de los contextos de la producción (método histórico). Los resultados identificaron la tendencia, histórico-hermenéutica como la de mayor predominio en la muestra analizada. En la secuencia, la empírico-analítica, considerada como una de las más desarrolladas en la tradición educativa en el país e, en tercer lugar, la tendencia Crítico-dialéctica que comienza a ser utilizada en algunos trabajos de maestría. De igual forma se concluyó que el desarrollo de los post grados en la Institución se encontraba en una fase inicial, aunque su trayectoria tuviese más de veinticinco años. Esta conclusión se basa entre otros indicadores en la falta de profesores doctores como directores de los trabajos de grado en las maestría y de la implantación de políticas públicas que garanticen condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación en la universidad. **La muestra** aquí analizada puede ser representativa de la problemática en la investigación en el área educativa en el país, y puede generalizarse en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe.

Palabras claves: Investigación educativa, Tendencias de la producción científica, Post graduación, Epistemología de la investigación, Colombia.

**ANALYSIS ABOUT THE SCIENTIFIC PRODUCTION OF POSTGRADUATE
PROGRAMS IN EDUCATION AT PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL
UNIVERSITY OF COLOMBIA (1980 – 2005)**

ABSTRACT

The thesis studies the path of the scientific production of advanced degrees in the educational area at Pedagogical and Technological University of Colombia (UPTC) from 1980 to 2005, and the importance within the scientific and technological development of the country. The research identified and characterized the theoretical and methodological trends classified in three great approaches according to J. Habermas: Empirical Analytic (positivism), Historical-hermeneutic (phenomenological) and Critical Dialectic (Historical Materialism). Records of official documents, doctoral thesis in Educational Sciences and five master courses at the time were used as the sources, as well as, records of the Colombian Institute for the Development of Science and Technology: “Francisco José de Caldas COLCIENCIAS.” Besides, it was considered the contemporary debate related to the epistemological trends and theories of knowledge. The method used was the content analysis, applying an epistemological matrix which allowed to identify the internal logic of the research (logical method), further, it permitted to recovery the conditions and contexts of production (historical method). The findings identified the trend. First, historical-hermeneutic trend was the most prevalent in the analyzed sample. Second, the empirical-analytic trend was considered as one of the most developed in the educative tradition in the country, third, Critical-dialectic trend that begins to be used in some master assignments. Likewise, it was concluded that the development of postgraduate studies in the institution were in an early stage, even if these were created around twenty-five years ago. This conclusion emerged because there are not enough professors with PhD degree guiding thesis in masters programs and because of the implementation of public policies that guarantee institutional conditions for the development of research at the university. The analyzed sample may be an evidence of the research problems that the country has to face within the educative file and it might be generalized in most of Latin America and Caribbean countries.

Key words: educative research, scientific production trends, post-graduation, research’s epistemology, Colombia.

SUMÁRIO

	Pág.
Resumo	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Lista de tabelas	xiii
Lista de Anexos	xiv
Lista de Siglas	xv
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I. BASES EPISTEMOLÓGICAS E ESTRATEGIAS DE PESQUISA	25
1.1 Conceitos básicos das análises epistemológicas	27
1.2 Teoria Crítica do conhecimento	30
1.3 Categorias da dialética	33
1.4 Abordagens Epistemológicas da pesquisa em educação	38
1.5 Instrumentalizando a análise epistemológica	42
CAPÍTULO II. CONTEXTO HISTÓRICO – POLÍTICO DA PÓS-GRADUAÇÃO	61
2.1. A evolução da universidade e seu papel no andamento das políticas de ciência e Tecnologia	62
2.2. A pós-graduação: condições, entraves e desafios.	93
2.3. Contexto institucional: Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia.	108
CAPÍTULO III. CONFIGURAÇÃO E TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO	123
3.1. O lógico: abordagens epistemológicas	123
3.2. O Histórico: as condições da produção	151
CONCLUSÕES	165
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	181

LISTA DE TABELAS

01	Pós-graduação na UPTC 1980- 2005	23
02	Universidades conforme a data de fundação América Latina	66
03	Massificação da Educação Superior na Região	79
04	Evolução da proporção das matrículas das IES privadas com relação ao total de matrículas (1970-1991).	80
05	Alta privatização da Educação Superior na América Latina	81
06	Educação Superior Investimentos por ano	86
07	Quadro comparativo da pós-graduação na AL período 1994-1995	91
09	Vagas por ano e origem	94
10	Formados por ano e origem	95
11	Matriculados e formados na pós-graduação 2002- 2005	104
12	Docentes por nível de formação	104
13	Diagnostico de pesquisadores e doutores em educação superior 2004	105
14	Grupos de pesquisa reconhecidos por COLCIENCIAS	106
15	Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no final do período estudado (2005)	114
16	Áreas Linhas e grupos de Pesquisa curso de Doutorado em Ciências da Educação RUDECOLOMBIA-UPTC	116
17	Abordagens metodológicas nas Pesquisas dos programas de pós-graduação de UPTC (1980-2005)	125
18	Problemas abordados nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas	127
19	Autores mais citados nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas como referencia teórica	130
20	Problemas abordados nas pesquisas Empíricas – analíticas	134
21	Autores mais citados nas pesquisas Empíricas analíticas como referencia teórica	136
22	Problemas abordados nas pesquisas Crítico – dialéticas	139
23	Autores mais citados nas pesquisas crítico- dialéticas como referência teórica	140
24	Tendências teórico-metodológicas nas pesquisas	146
25	Períodos pesquisados na produção do doutorado em ciências da educação	157
26	Temáticas trabalhadas nas pesquisas doutorado de história da educação UPTC	158
27	Periodicidade nas pesquisas do mestrado em História	159
28	Áreas temáticas mestrado em história	160
29	Áreas temáticas Mestrado em Orientação e Conselho escolar	161
30	Áreas temáticas Mestrado em Linguística Hispânica	161

ANEXOS

01	Relação de teses e dissertações defendidas no período1980-2001	181
02	Primeiros Cursos de pós-graduação nas IES Colombianas ano de 1998	193
03	Grupos de Pesquisa da UPTC classificados por COLCIENCIAS ano 2009	198

LISTA DE SIGLAS

AL	América Latina
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
COLCIENCIAS-	Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CNCyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONPES	Consejo Nacional de Política económica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Confederación de Trabajadores de Colombia
CvLAC	Base de datos dos Currículos Lattes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.
DNP	Departamento Nacional de Planeación
DC	Distrito capital
ECAES	Exámenes de Calidad de Educación Superior
EPISTEDUC	Linha de Pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação
FAPESP	Fundação de Amparo á Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação da Unicamp.
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudios Técnicos en el Exterior
IES	Instituições de Educação Superior
IGAC	Instituto Geográfico Agustín Codazzi
IESALAC	Instituto Nacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
GrupLAC	Base Nacional de Grupos de Investigación
INCORA	Instituto Colombiano Agropecuario
Plataforma Lattes:	Base de dados de currículos, instituições e Grupos de pesquisa das Áreas de Ciência e Tecnologia.
MEN	Ministério de Educación Nacional
OEA	Organização de Estados Americanos
PAIDEIA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Faculdade da FE/Unicamp.
SENA	Sistema Nacional de Aprendizaje Sena
SENAI –	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SNCyT-	Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología
SISBEM –	Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales
RUDECOLOMBIA	Red de Universidades de Colombia
UNC	Universidad Nacional de Colombia
ULA	Unidad de Labor Académica
UTC	Unión de Trabajadores de Colombia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPTC	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

INTRODUÇÃO

A necessidade de compreender a trajetória da produção científica da pós-graduação da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC) durante os primeiros vinte e cinco anos e a sua importância no campo de desenvolvimento científico da região motivou a presente pesquisa. A busca inicial parte de outros estudos realizados nesta área orientados para as análises de tendências, temáticas teórico-metodológicas, enfoques epistemológicos e condições desta produção, tendo presentes razões de caráter legal e institucional, fundadas nas políticas de desenvolvimento científico e tecnológico do país aplicadas nos últimos 25 anos.

As referências teóricas, tomadas de estudos anteriores que analisam a produção científica em educação (Sánchez Gamboa, 1982, 1987, 2008), dão suporte inicial à análise da produção do conhecimento na área, abordando a problemática epistemológica das tendências teórico-metodológicas e do pensamento pedagógico. Esses estudos iniciados no Brasil deram condições teóricas e técnicas para a realização de um projeto de análise da produção científica da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colômbia – UPTC, instituição que tem o mérito de ser a primeira Faculdade de Educação constituída na Colômbia e de sediar alguns dos primeiros programas de pós-graduação no país.

Os estudos epistemológicos que tem por objeto a análise da produção científica se caracterizam por serem “pesquisas sobre as pesquisas” e se justificam, como novos campos de estudo na área da epistemologia, possibilitando a identificação de elementos e níveis de estruturação da obra científica e a recuperação dos pressupostos filosóficos que a fundamentam. Esses estudos ganham relevância no contexto da expansão da produção da pesquisa, como produto da proliferação dos cursos de pós-graduação em todos os países de América Latina e particularmente na Colômbia, onde diversos levantamentos sobre a produção científica em educação, por enquanto, não registram nenhum estudo dessa natureza que aborde as tendências epistemológicas da pesquisa no campo da Educação.

As análises epistemológicas já realizadas no contexto do Brasil, assim como as pretendidas neste estudo, exigem além de dados relativos à caracterização das pesquisas realizadas, informações que permitam a compreensão dessa produção, assim como, um conjunto de dados sobre as condições institucionais dos programas de pós-graduação onde as pesquisas são realizadas, relativas à conjuntura do momento histórico e da relevância regional dessa produção. Daí a importância de recuperar, além dos dados que caracterizam essa produção, outras informações relativas à estrutura, à organização, à composição do grupo de docentes, ao sistema das disciplinas, aos processos de orientação, às decisões administrativas e aos projetos pedagógicos dos centros de pesquisa onde se realiza tal produção. De igual maneira, os centros de pesquisa encontram-se imersos em contextos institucionais, sociais, políticos e históricos, o que exige também a recuperação de informações relacionadas com as políticas de ciência e tecnologia, a legislação educativa e a história da pós-graduação na Colômbia, e que são indispensáveis para compreender melhor as condições da produção das pesquisas no âmbito das instituições.

A realização de um projeto de análise da produção científica no contexto específico do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação na UPTC exige delimitar o período para focalizar melhor a problemática a ser analisada e as condições conjunturais que a determinam. A pós-graduação *stricto sensu* tem início no ano de 1975, com os Mestrados em Orientação e conselho Escolar, e o de História. Posteriormente foram criados os Mestrados em Geografia, Linguística Hispânica, Educação com ênfase em Docência Universitária, e finalmente no ano de 1998 o Doutorado em Ciências da Educação. A caracterização e compreensão dessa produção geram inúmeras questões, dentre as quais foram selecionadas as seguintes, que permitem centralizar pontos-chaves que orientam a realização da pesquisa:

1. Qual é a produção dos programas de pós-graduação em educação (dissertações de Mestrado e teses de Doutorado) na Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia, quais são as áreas desenvolvidas, as especificidades, determinantes e tendências desta produção?
2. Com relação às áreas desenvolvidas, qual é o estado do conhecimento de cada área, identificando problemáticas abordadas, teorias, metodologias, técnicas de investigação utilizadas, autores, escolas de pensamento que servem como referências para as análises e a interpretação dos resultados das pesquisas?

3. Desde o ponto de vista da epistemologia e da teoria da ciência, quais são as matrizes científicas que dão suporte as pesquisas, quais são os critérios de cientificidade, e qual é a confiabilidade científica que ampara e justifica a explicação, e dá validade acadêmico-científica a essa produção?
4. Quais são os indicadores da produção dos programas de pós-graduação da UPTC, considerando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e o desempenho do sistema de pós-graduação (Mestrados e Doutorados) em nível nacional?

Para responder a essas indagações, a pesquisa se propôs os seguintes objetivos:

1. Sistematizar a informação sobre as dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas na UPTC, durante o período de 1980 – 2005.
2. Identificar as tendências temáticas, teórico-metodológicas e epistemológicas desenvolvidas nessa produção, determinando sua trajetória durante o período referido.
3. Identificar as condições históricas e institucionais que delimitam a produção dos programas de pós-graduação na UPTC

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas duas fases: a primeira de *caráter histórico* visando fazer uma análise da evolução da pós-graduação na Colômbia e especificamente na UPTC, e a segunda de *caráter epistemológico* utilizando dados sobre o número e características das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado na UPTC.

A fase histórica pretendeu documentar:

1. A evolução das políticas nacionais em ciência e tecnologia e a legislação educativa sobre pós-graduação gerada pelo Ministério da Educação Nacional..
2. O desenvolvimento dos programas de pós-graduação na Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia, consultando os documentos originais dos registros e legislação institucional que a diretoria acadêmica produz.

A fase **epistemológica** recolheu informações sobre a produção de dissertações de mestrado e teses de Doutorado na direção de cada programa da UPTC no período 1980-2005. Com os dados

coletados elaboraram-se registros da produção, identificando os autores, áreas de estudo, ano de publicação e orientador de cada pesquisa.

As informações que se referem à caracterização e análise das teses selecionadas foram coletadas através de uma planilha de análise da obra científica, atendendo aos tópicos apontados na matriz epistemológica (SANCHEZ GAMBOA, 2007). Essa matriz vem sendo utilizada nas análises da produção da pós-graduação nas áreas de Educação, Educação Física, História da Educação e ensino da Matemática, Ética, etc.

O terceiro grupo de informações refere-se ao debate contemporâneo sobre as tendências epistemológicas e as teorias do conhecimento que permeiam a produção dos programas de pós-graduação na UPTC. Essas informações foram coletadas através de consulta a outros estudos sobre as tendências epistemológicas e na literatura disponível sobre o debate epistemológico e sua aplicação à pesquisa educacional.

As informações do quarto grupo foram coletadas junto às coordenações dos programas e aos orientadores que se destacam pelo número de dissertações e teses dirigidas e pela liderança dos grupos de pesquisa, visando obter subsídios para a discussão dos resultados, e o balanço da produção aqui pretendido.

O principal instrumento para a análise dos conteúdos se refere à “matriz epistemológica”, utilizada e validada por Sánchez Gamboa (2007), e construído depois de estudar algumas alternativas propostas por Bengoechea (1978), Ladrón de Guevara (1979) e Ville (1981). A escolha por esse instrumento baseou-se na possibilidade de tomar cada pesquisa como um todo lógico, integrando elementos comuns a qualquer pesquisa científica, tais como técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, independente do tipo de abordagem teórico-metodológica utilizada.

Essa matriz epistemológica é composta por duas outras matrizes, a “paradigmática” que facilita a reconstituição da lógica interna que caracteriza cada pesquisa e a “histórica” que possibilita a recuperação das condições da produção dessa pesquisa.

Para efeito deste estudo, a “matriz paradigmática” tem como base o conceito de “paradigma” entendido como lógica reconstituída, ou como maneiras de ver, decifrar, analisar e articular os elementos de uma determinada produção científica. Já a “matriz histórica” se refere às

análises dos documentos e estudos sobre as condições da produção nos cursos de pós-graduação. As duas matrizes que integradas compõem a “matriz epistemológica” são organizadas em função da identificação e caracterização da produção no contexto das tendências epistemológicas contemporâneas e das condições oferecidas pelos programas de pós-graduação.

Para tanto, as análises foram organizadas articulando dois momentos:

- a) Leitura e análise das pesquisas, buscando identificar e caracterizar a produção através da reconstrução da sua lógica interna (método lógico)
- b) Recuperação das condições e dos contextos dessa produção (método histórico).

Tal preocupação metodológica que articula o lógico e o histórico possibilita uma compreensão das contradições entre as categorias ou teorias utilizadas para caracterizar e classificar a produção e a prática concreta da produção do conhecimento

A matriz lógico-histórica ou “matriz epistemológica” supõe a necessidade da organização de uma grande quantidade de dados a serem sistematizados (o lógico) e a necessidade de compreensão dessas informações à luz do acontecer das experiências (o histórico).

A análise de cada tese selecionada foi organizada com base nessa “matriz epistemológica” que ajuda a sistematizar esse complexo mundo de diversidade de técnicas, métodos, teorias, maneiras de fazer ciência, de organizar processos e construir conhecimentos; modos diversos de objetivar interesses, de desenvolver propostas, e de expressar visões de mundo.

Com base em experiências anteriores a reconstrução da epistemologia e das teorias do conhecimento implícitas foi possível identificar em primeiro lugar, tópicos explícitos nos discursos elaborados, tais como, temas, problemas abordados, técnicas de coleta e tratamento de informações e sequências lógicas na elaboração dos textos.

A partir desse primeiro nível instrumental foram sendo recuperadas outras dimensões, tais como as categorias de análise e as matrizes teóricas. Uma vez identificadas as articulações entre técnicas, métodos e teorias utilizadas, se recuperaram outras dimensões da produção do conhecimento como os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos (ideológicos).

Estas articulações pressupõem que:

No percurso de todo processo de pesquisa científica se articulam problemas de índole epistemológica, problemas teóricos, problemas metodológicos e problemas técnicos. No entanto, a ordem na qual esses problemas se apresentam não é casual. Os problemas epistemológicos condicionam a direção das soluções aos problemas teóricos e as soluções dos problemas teóricos determinam os problemas metodológicos a serem resolvidos e assim sucessivamente (LADRÓN DE GUEVARA, 1979: 100).

Ao mesmo tempo, se pode afirmar que em qualquer tipo de pesquisa se deve ter uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica. Isto é,

A estrutura formal de uma ciência, precisamente compreende estes quatro níveis: o epistemológico, o teórico, o metodológico e o técnico. Cada um deles tem uma autonomia relativa no sistema científico embora sejam níveis somente se aceitamos a totalidade. (...) A aceitação da totalidade científica nos quatro níveis antes indicados conduz a aceitação da noção de processo de produção do conhecimento e, por outra parte, conduzirá à concepção da realidade como realidade concreta constituída por múltiplos sistemas dotados de especificidade (LADRÓN DE GUEVARA, 1979, p.103).

Partir de níveis menos complexos, - o técnico e o metodológico-, para descobrir os níveis teóricos e epistemológicos e os fundamentos filosóficos (teorias do conhecimento e visões de mundo) considerados os níveis mais complexos, foram o caminho mais adequado nas análises.

Com base nessas considerações de caráter metodológico, foram realizados os levantamentos iniciais expostos na seguinte tabela.

O resultado final desse esforço de recuperação de informações e dos materiais de análise é apresentado nessa tabela apresenta o número de dissertações e teses registradas e localizadas, em cada um dos cursos de pós-graduação. Das teses selecionadas (ou localizadas) um número significativo foi analisado, procurando identificar os tópicos indicados na “matriz paradigmática”. Isto implicou uma leitura a partir de perguntas específicas, identificando categorias, referentes às técnicas, metodologias, e pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos.

Os registros da leitura analítica foram agrupados, através de um processo progressivo de síntese, tomando como referência os contextos da enunciação (ORLANDI, 2002), temas,

tratamentos de fontes, informações e sequências lógicas; a partir desse primeiro nível de funcionamento do discurso foram sendo recuperados os pressupostos teórico-metodológicos, epistemológicos, oferecidos pelo interdiscurso científico ou a memória da comunidade científica na qual se elabora o discurso (o contexto sócio-histórico-ideológico).

TABELA 01
Pós-graduação na UPTC 1980-2005

Nº	Cursos	Início	Nº T/D	Selecionadas
1	Doutorado em Ciências da educação	1998	13	11
2	Mestrado em Orientação e Conselho Escolar	1974	32	9
3	Mestrado em História	1978	75	19
4	Mestrado em Lingüística Hispânica	1987	21	15
5	Mestrado em geografia com ênfase em ordenamento territorial – UPTC - Instituto Agustín Codazzi	1984	70	4
6	Mestrado em Docência Universitária - convênio Universidade Pedagógica Nacional	1995	10	2
6	Mestrado em docência do inglês	2001	-	-
7	Mestrado em Física UPTC - Universidade Nacional	2001	-	-
8	Mestrado em Matemática - convênio UPTC - Universidade Nacional	2001	-	-
Total			221	60

Fonte: dados das coordenadorias dos cursos e da biblioteca Central da UPTC

Os resultados obtidos foram interpretados à luz dos estudos sobre as tendências do debate epistemológico, e comparando com outras pesquisas da área, particularmente das ciências da Educação, identificando diferenças, semelhanças, proximidades e influências. Pode-se afirmar que embora os cursos de pós-graduação, tanto no país, quanto na região, tenham tido um lento desenvolvimento, também é importante dizer que o esforço de um pequeno grupo de professores mestres e doutores têm conseguido organizar os cursos e orientar a produção que está sendo analisada.

No percurso do trabalho, o primeiro capítulo é destinado ao estudo da epistemologia e sua aplicação na área educacional fundamentando dessa forma as análises da produção dos mestres e doutores formados na UPTC durante o período de 1980 a 2005. O referencial teórico de

materialismo dialético, visando à compreensão da produção engajada numa época histórica determinada e entendida como produto de circunstâncias materiais marcantes, auxilia a releitura da referida produção.

No segundo capítulo se fez um estudo sobre a instauração da pós-graduação na Colômbia, partindo da origem da educação superior no continente latino-americano, vinda da Europa, com marcada influência da Espanha, Portugal, Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. As conjunturas políticas, socioeconômicas e culturais fizeram a diferença na veloz escalada e proliferação de IES, determinando o desenvolvimento ou atraso dos povos invadidos pelo colonialismo do velho continente. Ainda nesse capítulo se apresenta o contexto social, econômico e educativo da UPTC, onde os cursos de pós-graduação se desenvolveram, identificando as condições materiais imperantes na qualidade e na quantidade da produção científica, originada nessa instituição.

No capítulo III busca-se recuperar, na forma de síntese, a articulação das diversas informações, integradas na matriz epistemológica que possibilitaram a caracterização da produção, em torno das abordagens teórico – metodológicas. Essas abordagens integram os diferentes níveis de articulação lógica, desde os mais simples e explícitos, como as técnicas, e os métodos utilizados, até os níveis mais complexos e implícitos, como as teorias, e os pressupostos epistemológicos. Dessa forma foi possível caracterizar as principais abordagens epistemológicas que sustentam as teses e dissertações.

Da mesma forma, se aprofundou na caracterização das pesquisas, no componente histórico através da relação do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação (1980-2005), com os anos de defesa, temáticas trabalhadas, abordagens teórico-metodológicas, técnicas selecionadas, autores mais citados. Também se procuraram os registros dos orientadores, mestres e doutores no Diretório de Currículo Vitae em Ciência y Tecnología - Cvlac de COLCIENCIAS (Colômbia).

Espera-se que esta pesquisa ofereça informações sistematizadas sobre a produção científica dos cursos de pós-graduação da UPTC durante o período estudado, dei visibilidade às abordagens teórico-metodológicas presentes nas pesquisas, e contribua com a compreensão crítica dos problemas ao interior dos programas, e das políticas públicas que interferem diretamente no desenvolvimento da pós-graduação.

CAPITULO I

BASES EPISTEMOLOGICAS PARA A ANÁLISE DA PESQUISA EDUCACIONAL

Com o objetivo de aprofundar sobre as bases epistemológicas da pesquisa este capítulo é um instrumento de estudo para de forma adequada adquirir um saber específico e complexo que, servirá para, de forma criteriosa, assumir as leituras, as análises e as interpretações, dos elementos intrínsecos e extrínsecos que, configuram uma determinada abordagem teórico-metodológica.

Em esse sentido se desenvolveram as seguintes partes: 1) conceitos básicos das análises epistemológicas; 2) teoria crítica do conhecimento; 3) categorias da dialética; 4) abordagens epistemológicas da pesquisa em educação; 5) instrumentalizando a análise epistemológica.

Análises epistemológicas da pesquisa vêm-se produzindo desde inícios da década dos oitenta, quando cursos de pós-graduação na América Latina começaram a criar um novo fazer no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Para o caso colombiano, tais cursos de pós-graduação, embora tenham tido um acionar cedo e ainda sejam precários, em parte pela falta de pessoal altamente qualificado para ministrar os cursos, e pela falta de infraestrutura suficiente nas universidades, já é significativa a sua produção.

Tal produção merece ser analisada, como já justificamos na introdução. Para a realização dessa análise nos apoiamos no quadro de referências tomado da experiência acumulada na Linha de Pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação do Grupo Paidéia da faculdade de Educação da Unicamp, tanto na apropriação da matriz epistemológica, como dos conceitos filosóficos e epistemológicos que a sustenta (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, 2008).

Aprofundar o estudo epistemológico auxilia na busca de respostas às questões levantadas nesta pesquisa, especificamente nas análises da produção dos programas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) na Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia, durante o período 1980-2005, particularmente quando se pretende identificar as áreas desenvolvidas, as especificidades, determinantes e tendências dessa produção.

Com relação às áreas desenvolvidas, o referencial contribui para caracterizar o estado do conhecimento de cada área, identificando problemáticas abordadas, teorias, metodologias, técnicas de investigação utilizadas, autores, escolas de pensamento que servem como referências para as análises e a interpretação dos resultados das pesquisas. Desde o ponto de vista da epistemologia e teoria da ciência, as teorias amplamente difundidas com referencial do materialismo dialético permitem aprimorar a compreensão das matrizes científicas que dão suporte às pesquisas, os possíveis embates entre diversos enfoques, os critérios de cientificidade e a explicitação dos critérios de confiabilidade científica que ampara e justifica a explicação, e dão validade acadêmico-científica a essa produção.

Essas categorias para a análise da produção do conhecimento na área educacional, objeto de estudo, formam parte de um novo campo de desenvolvimento da epistemologia que se caracteriza como “Pesquisa da Pesquisa“ de acordo com Vielle (1981),

Consiste em projetos encaminhados a avaliar a orientação, prioridades, condições de produção e difusão, metodologias, procedimentos e estratégias da investigação educativa. Seu resultado vem sendo dado por conhecimentos acerca dos processos da investigação educativa (VIELLE, p.338).

A importância dessas análises radica na necessidade de constatar os aportes da produção do conhecimento, expressa nas teses e as dissertações, para formação do capital cultural da região e do país, considerando que a Faculdade de Educação da UPTC é uma das mais importantes, e com ampla tradição na formação de docentes.

As análises se referem além dos registros de caráter quantitativo e da caracterização da produção, também, ao estudo da qualidade, a eficácia, a utilidade pública, as correntes epistemológicas e filosóficas, os temas tratados, as técnicas e os métodos utilizados nessas investigações.

Sánchez Gamboa (1982) realizou inicialmente uma pesquisa sobre a produção do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (1974-1981). Nesse estudo realizou a caracterização das abordagens epistemológica que articulam as técnicas e os métodos utilizados, com as delimitações teóricas dos fenômenos privilegiados, o núcleo conceitual básico, as pretensões críticas com relação a outras teorias, e as ideologias subjacentes. De igual maneira, o referido estudo apresentou bases para estudos aprofundados para identificar os pressupostos lógico-epistemológicos, tais como, concepções de ciência, de validade de prova e da causalidade que junto com os pressupostos lógico-

gnosiológicos, relativos às formas de relacionar o sujeito e o objeto e com os pressupostos ontológicos, relativos às concepções de homem, de realidade e de história, permitem as análises que pretendemos nesta pesquisa.

Na mesma linha de pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação, organizada no interior do Grupo PAIDEIA, têm-se desenvolvido várias dissertações e teses que abordam problemáticas similares e que servem de referência para esta pesquisa¹.

1. Conceitos Básicos das Análises Epistemológicas

O estudo epistemológico sobre a pesquisa educacional precisa da definição de alguns elementos teóricos para o entendimento das análises do objeto de pesquisa. Os principais serão examinados em seguida:

Epistemologia.

A palavra *epistemologia*, que significa literalmente *teoria da ciência*, foi criada no século passado e apareceu só nos dicionários franceses no ano de 1906, no suplemento do *Laroussse illustrado*.

Tendo presente que a palavra epistemologia é relativamente nova, o que ela indica também desde tempo antigo é certa concepção de conhecimento e o *Teeteto de Platão*, já expressava em sentido lato uma teoria da ciência.

Mas a palavra ciência tomou, a partir do século XVIII, um sentido mais restrito e mais preciso, quando se fala hoje da academia das ciências, de cultura científica, e das aplicações da ciência, etc. Os valores da ciência relacionados com critérios de certeza e de validade universal, que hoje apresenta, demoraram em serem instaurados. Com Galileu, Newton e Descartes a nova ciência ganha maior autonomia com relação à filosofia (Cfr. SANTOS, 1996).

O termo epistemologia tem várias conotações que foram mudando com a história.

¹ Dentre as pesquisas desenvolvidas no Grupo Paideia se destacam as seguintes pesquisas: Sanchez Gamboa (1987), Platt (2004), Ferrari (2009), Calefo (2009), Souza (2011), Albuquerque (2011), Silva (2010).

Por exemplo, a *epistemologia evolucionista* indica o ramo da teoria gnosiológica que interpreta o crescimento do conhecimento (científico ou não) como algo similar à evolução biológica, com base na lei darwiniana da seleção natural. Em T. H. Huxley, o conhecimento é governado por regras próprias que são análogas das regras da biologia. Segundo Cambell (*Evolutionary Epistemology*, 1974) a sua metodologia em termos evolucionistas é análoga da seleção natural. No campo do conhecimento, o método por tentativa e erro é um indicador dessa evolução.

A *epistemologia genética* é o método de estudo do conhecimento, elaborado J. Piaget a partir dos anos 1955. O problema específico da epistemologia genética é o “do acréscimo dos conhecimentos, portanto da passagem por um conhecimento ruim ou mais pobre a um saber mais rico”. Tal estudo parte da hipótese de paralelismo entre a organização lógica do conhecimento e os correspondentes processos psicológicos, e implica uma fecunda interação entre lógica, história e psicologia.

O próprio Piaget faz uma caracterização global da *Epistemologia genética*, como “pesquisa essencialmente interdisciplinar” que se propõe estudar o significado do conhecimento, das estruturas operacionais ou das noções, recorrendo por um lado a sua história e ao seu funcionamento real numa ciência determinada, por outro lado, o seu aspecto lógico, por último à sua formação psicogenética ou as relações com as estruturas mentais.

A epistemologia genética recebeu objeções do empirismo lógico, que considera os estudos da epistemologia genética importantes, dentro do domínio da Psicologia, mas não da Epistemologia. Piaget reagiu, considerando a Epistemologia como um domínio mais amplo, que abrange o conhecimento em geral. Com base nessa compreensão, Piaget considera a palavra epistemologia como sinônima de teoria do conhecimento.

Para Habermas (1973), um dos representantes contemporâneos da teoria crítica da Escola de Frankfurt considera a teoria da ciência como parte da teoria social e não como uma área independente e autônoma. A nova teoria da ciência tem de superar as estreitas fronteiras do “Empirismo Lógico” e do “Racionalismo Crítico”, considerados como positivistas, por meio de uma “Teoria Crítica” que se fundamenta dialética e reflexivamente na totalidade social.

Na reconstrução dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico e na reflexão sobre a ciência, Habermas, (1986) reconhece a Epistemologia, se tornando na Teoria Crítica do

Conhecimento e a Dialética Materialista se apresentando como um método fundamental da epistemologia moderna. Ursua (1981, cap. III) considera a Teoria Materialista (marxista) da ciência e a Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) como uma das diversas posições dentro da ciência atual. Além dessas, outras posições se enunciadas tais como, Empirismo Lógico (Círculo de Viena), o Racionalismo Crítico (Popper, Kuhn, Feyerabend), a Teoria Hermenêutica da Ciência (Ortiz-Osés, Gadamer H., Ricoeur P.), a Epistemologia Genética (Piaget) e a Teoria Construtivista da Ciência (Escola de Erlangen).

Piaget (*Le courants de L'Epistemologie Scientifique Contemporaine e Les Methodes de L'Epistemologie*, 1967) considera entre as correntes da Epistemologia moderna as epistemologias internas de cada ciência (física, matemática, economia, etc.) e as epistemologias derivadas, ou epistemologia da ciência em geral, que conduzem ao levantamento de questões epistemológicas gerais. Essas epistemologias derivadas são classificadas em três grupos: anti-reducionismo (estrutura sem gênese: a fenomenologia), reducionismo (gênese sem estrutura: o empirismo lógico) e construtivismo (estrutura e gênese: a dialética).

Dentre das opções epistemológicas a dialética pode ser considerada uma teoria crítica do conhecimento que oferece o instrumental analítico que permite integrar as dimensões lógicas (estrutura) e históricas (gênese), daí sua importante contribuição nas análises da produção científica e uma das razões pelas quais a tomamos como referência neste estudo sobre a produção em educação na UPTC.

1.2. A Teoria Crítica do Conhecimento

Tem como fundamento o Materialismo Histórico Dialético, que concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano. A reflexão sobre a práxis social-histórica implica procurar as ligações que essa práxis tem com a vida, as necessidades e as atividades do homem. O conceito de “interesse” situa-se num lugar privilegiado no estudo do conhecimento, o significado como categoria gnosiológica tem por função explicar a ligação entre processos de pesquisa e as etapas do desenvolvimento do gênero humano.

São interesses diretivos do conhecimento enquanto eles mediatizam a história natural do gênero humano. Eles representam uma categoria gnosiológica *sui generis* entendida “no interior da concepção de uma história da espécie considerada como processo formativo”. Essa concepção que escapa de alternativas empiristas-transcendentes ou prático-simbólicas foi desenvolvida via Hegel e retomada por Marx e foi desenvolvida em termos de pressuposições materialistas (HABERMAS, 1982, p. 218).

Mas existe uma estreita relação entre a filosofia, e as ciências reconstruída pela epistemologia dialética, assim Sánchez Gamboa (1998, p. 16) enfatiza que a relação entre a filosofia e as ciências se reconstrói “crítica e reflexivamente” na epistemologia dialética, entendida está, como o estudo sistemático que encontra na filosofia materialista seus princípios e na produção científica seu objeto. A epistemologia dialética, além de restaurar as relações entre a filosofia e as ciências, tem como objetivo resgatar, também, o primado da inter-relação entre o sujeito e o objeto no processo da produção do conhecimento. Processo mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual se produz; razão pela qual as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica.

Assim a epistemologia dialética como teoria do conhecimento torna-se crítica do conhecimento, uma vez que utiliza as leis e categorias da dialética materialista como instrumental crítico-reflexivo utilizado no estudo processos do conhecimento humano, dentre os quais, encontram-se os procedimentos de análises da produção científica.

Nessa perspectiva, a filosofia desempenha uma posição crítica frente ao conhecimento científico. A partir desta articulação entre filosofia e ciência Habermas afirma: “A filosofia preserva-se na ciência enquanto crítica (...). A herança da filosofia transfere-se, muito mais, para a postura ideológica crítica que determina o método de análise científica” (1982, p. 77).

Nas décadas que abrangem este estudo (1980-2005), novas perguntas sobre os desafios da ciência são formuladas, particularmente com relação a suas contribuições no diagnóstico e solução dos problemas sociais cada vez são mais graves e complexos. A ciência é questionada sobre seu desenvolvimento e exigida sobre seus resultados e os interesses que a orientam (HABERMAS, 1982).

A reflexão filosófica sobre a ciência sinaliza que seu interesse maior de estar ao serviço da humanidade e não em detrimento dela, como afirma Kopnin (1978, p. 19) “Daí um grande problema social: orientar a revolução técnica - científica em benefício do desenvolvimento da

civilização aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo interesses do homem”

O conhecimento científico é complexo e requer estudos interdisciplinares e métodos que desenvolvam essa interdisciplinaridade. Para conceber a ciência como práxis histórico-social determinada pelas condições materiais de sua produção, o método dialético materialista representa essa opção. *Entender a dialética materialista como método epistemológico, demanda conhecer a origem da dialética, a lógica e a teoria do conhecimento.*

Segundo Kopnin (1978), foi justamente Engels que formulou a tese marxista sobre a essência da lógica dialética, seus problemas fundamentais e a relação da dialética com a lógica formal.

Antes de Aristóteles, a filosofia não se desmembrava em ontologia (doutrina do ser), gnosiologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciência das leis e formas do pensamento), pois para tanto ainda não estava suficientemente desenvolvida. Na filosofia de Aristóteles, apenas se vislumbrou essa divisão, mas no período helenístico de desenvolvimento da filosofia grega já começou, por um lado, o processo de germinação da filosofia do seio de ciências particulares e, por outro, de separação de partes especiais sob a forma de ontologia, gnosiologia e lógica no seio da própria filosofia. Em particular, definiu-se entre os estóicos o objeto da lógica formal, que em Aristóteles ainda se fundia com a metafísica (ontologia), (KOPNIN, 1978, p. 48).

A evolução da filosofia como teoria e método do conhecimento foi uma necessidade histórica, pela aproximação dela com diversos campos da ciência. As ciências naturais e outros campos científicos necessitavam de uma teoria do conhecimento que aglutinasse as ciências naturais e outras ciências, com a mediação de um método científico, e de uma teoria que ajudasse os cientistas a pensar corretamente, elaborar racionalmente os fatos e construir teorias.

Entre as leis do mundo objetivo e as leis do pensamento não existe identidade plena, antes pelo contrário, entre elas se dá um movimento dialético, um processo dinâmico de mútua elucidção e explicação:

Uma vez compreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo, revelando as leis do desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis do desenvolvimento do pensamento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo (KOPNIN, 1978, P. 53).

A dialética pretende desvendar as leis do movimento dos objetos e os processos tanto da natureza quanto do pensamento, e a lógica do desenvolvimento da relação entre mundo objetivo e pensamento, segundo leis objetivas, garantindo que o pensamento em conteúdo coincida com a realidade objetiva que se encontra fora dele. “Nesse sentido, a dialética materialista apresenta-se como método do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva”.

O conceito de ontologia faz parte da concepção materialista dialética. Na história da Filosofia a preocupação pelo estudo dos problemas do ser foi o fundamento da filosofia como “doutrina do ser primário”. Com o passar do tempo o saber filosófico foi dividido em diversos campos: a Ontologia buscava essências imóveis e eternas, separadas do processo do conhecimento, chegando a diferenciar ser e pensamento; a Gnosiologia estudava as capacidades cognitivas do espírito humano e a Lógica as leis e formas do pensamento, abstraindo o conteúdo delas. Numa fase posterior a Filosofia faz uma releitura de sua doutrina.

Na Filosofia Marxista não pode existir o conceito de ser fora da relação com a consciência, conseqüentemente não pode haver uma ciência do ser isolada (ontologia) que não aborde simultaneamente os problemas gnosiológicos, como também não pode haver gnosiologia – que focaliza as formas e leis do conhecimento –, que não aborde suas relações com as formas e as leis do ser. Nesse sentido, as categorias do materialismo dialético são ao mesmo tempo ontológicas (relativas aos conteúdos da realidade objetiva – ao ser) e gnosiológicas (relativas à relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento) (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p.21)

A unificação entre a Dialética, a Lógica, a Teoria do Conhecimento e a Ontologia, resultou de um processo que se deu graças ao desenvolvimento histórico da Filosofia, em *Hegel – Marx – Engels*. Mas a fusão dessas áreas ainda não foi superada totalmente e a separação entre a Filosofia e a Ciência, deixa sequelas, expressas no abandono da teoria do conhecimento e da teoria da ciência, e na separação entre os problemas da ciência, e o problema geral da humanidade.

Habermas, nas suas teses programáticas, pretende reverter esse quadro quando inclui na sua reflexão sobre o conhecimento, elementos epistemológicos do Materialismo Histórico; essas teses têm por objetivo a reflexão sobre a produção do conhecimento científico a partir dos princípios e categorias do materialismo histórico e dialético.

O materialismo dialético não se separa do materialismo histórico. Uma das características da construção da filosofia e do sistema de categorias do marxismo é a unidade entre o lógico e o

histórico. Isto significa que não se pode abordar a correlação entre as categorias, levando em conta apenas os momentos ontológicos ou gnosiológicos. É indispensável construir um sistema que torne em unidade todos esses momentos das categorias, num processo de formação e evolução, construído e desenvolvido através da história do pensamento.

1.3. As categorias da dialética trabalhadas nesta pesquisa

As categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações sobre os fenômenos e os processos que existem fora da nossa consciência e são produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior.

Cheptulin (2004, p.128) observou o movimento do conhecimento na passagem e transformação de uma categoria à outra, no desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Pelo fato de que as categorias são graus necessários do desenvolvimento do conhecimento social, o movimento de umas as outras deve necessariamente surgir em qualquer domínio do saber.

As categorias dialéticas devêm ter conteúdos objetivos na medida em que são reflexos do mundo exterior. É dizer, não podem ser separadas do homem, mas estas deverão unificá-lo por serem objetivas e refletirem os processos da natureza e da sociedade tal como existem na realidade.

As categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa. São históricas por terem um processo de formação e de evolução. Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado.

Para fazer as análises das dissertações e teses, foram utilizadas as categorias de: *a totalidade, o lógico e o histórico*.

Por exemplo, O Capital de Marx é construído metodologicamente sobre a distinção entre falsa consciência e compreensão real da coisa, de modo que as categorias principais da compreensão conceitual da realidade investigada se apresentam aos pares, articulados numa totalidade.

Tais categorias não são cubículos ou cômodos, são termos que se inter-relacionam e se esclarecem reciprocamente. Mesmo que umas sejam principais e outras secundárias, não se podem separar, elas deverão apresentar-se conjuntamente. Nas análises epistemológicas as categorias trabalhadas foram a totalidade, o lógico e o histórico

- **A Totalidade**

A categoria de totalidade, segundo Marx (1293), “compreende a dialética da lei e da causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante”.

A história da Filosofia ocidental traz um relato dos primeiros filósofos gregos, Tales, Anaximandro, Anaxímenes, que davam importância excepcional às categorias de “ligação” e de “movimento”. Essas categorias exerciam o papel de princípios iniciais na elaboração de suas concepções do mundo. O estudo das categorias de correlação e de movimento tornou necessária a análise dos conceitos de espaço e de tempo. Os conceitos de espaço fundamentavam o ser real das coisas em movimento.

O conceito de totalidade foi utilizado, inicialmente, na história da filosofia por Platão e Aristóteles. Eles distinguem dois sentidos do termo todo: “*olon*” (todo) e “*pan*” (totalidade); “*totum*” e “*compositum*” em latim. O primeiro refere-se a totalidades orgânicas ou as estruturas; o segundo, ao simples agregado das partes; isto é, o primeiro seria “um todo antes das partes”, o segundo, “um todo composto de partes”. Este duplo sentido levou à formulação de duas teorias: a compreensiva, que entende o todo como “conjunto de constitutivos de um indivíduo natural”, e a extensiva que entende o todo como “conjunto de indivíduos ou coletivos”.

Na Idade Média, o embate sobre o *todo* levou ao aprofundamento de diversas categorias, já anunciadas na filosofia antiga, tais como essência, existência; conteúdo e forma; unidade e diversidade. Em épocas posteriores, Kant considerou o *todo* como um “a priori”, que tem sua origem na estrutura da mente humana. É categoria de estrutura que organiza, no nível do pensamento, a matéria já estruturada em nível da sensibilidade.

Popper afirma que, na realidade, *totalidade não significa todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos

os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.

Já a filosofia marxista, defende o conceito de *concreto*, para identificar a totalidade, que não são a soma de todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas, e relações; a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos– o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 2010, p.44).

A dialética materialista considera a totalidade a partir da transformação da “Ideia absoluta” de Hegel, considerando a atividade humana, em geral, como um processo de totalização e o conhecimento como um processo totalizante. Lukács interpreta a totalidade dentro da dinâmica dos processos sociais e históricos. Totalidade está vinculada à práxis histórica.

O método dialético é o predomínio metodológico da totalidade sobre os momentos particulares a totalidade concreta é a categoria autêntica da realidade... A consideração da gênese da inteligibilidade de um objeto a partir de sua função em uma determinada totalidade... Faz da concepção dialética a única capaz de compreender a realidade como um vir-a-ser social (LUKACS, 1923, p. 1240).

Para Goldmann,

O conceito de totalidade tem uma função gnosiológica e metodológica. A inter-relação entre o todo e as partes é fundamental para o progresso do conhecimento. O pensamento, afirma, jamais avançou em linha reta, pois toda verdade parcial só assume seu verdadeiro significado por seu lugar no conjunto; da mesma forma, o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece, assim, como perpétua oscilação entre as partes e o todo que se devem esclarecer mutuamente. Essa constante oscilação dialética é inesgotável e caracteriza a dinâmica do pensamento dialético, para o qual, nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos nem em seu conjunto, nem em suas partes. O pensamento linear e, sobretudo, sem nunca estar acabado. (GOLDMANN, 1979, p. 7).

A categoria da totalidade concreta, responde à pergunta: que é a realidade? A realidade é uma totalidade concreta. Só a partir dessa concepção a totalidade pode ser princípio epistemológico e uma exigência metodológica. A tridimensionalidade da totalidade dialética configura-se – como categoria epistemológica, metodológica e ontológica –, na unificação da ontologia, da lógica e da gnosiologia no método dialético. O método dialético não se entende fora da concepção da realidade entendida como uma totalidade concreta.

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade? (KOSIK, 2010, p.43).

Assim, a categoria de totalidade concreta em termos da concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa, portanto, um processo indivisível que determina, segundo Kosik, dois momentos: o primeiro que consiste na destruição da pseudoconcreticidade, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno e a busca do conhecimento da sua autêntica objetividade. O segundo momento se refere ao conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. Nesse sentido, o autor ratifica:

Se o conhecimento não determinou a destruição da pseudoconcreticidade, se não descobriu, por baixo da aparente objetividade do fenômeno, sua autêntica objetividade histórica, assim confundindo a pseudoconcreticidade com concreticidade, ele se torna prisioneiro da intuição fetichista, cujo produto é a má totalidade (KOSIK, 2100, p.61).

No processo de compreender um fenômeno e conseguir explicá-lo, entram em jogo igualmente, processos intelectuais adjuntos, mas com diferentes condições de análise do objeto. Para Goldmann, (1973, p. 9), qualquer descrição de uma estrutura dinâmica, ou de uma estrutura significativa no que ela tem de essencial e de específico, ou qualquer descrição de um processo de estruturação tem um caráter compreensivo em relação ao objeto estruturado e um caráter explicativo em relação às estruturas mais limitadas que são seus elementos constitutivos.

- **O lógico e o histórico.**

Segundo Kopnin, a correlação entre o lógico e o histórico, tem sempre uma relação com o real. “[...] por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento no sistema de abstrações” (1978, p. 183).

Na construção das leis do movimento do pensamento, segundo Kopnin, no sentido da verdade objetiva leva necessariamente à formulação do problema da “*correlação entre lógico e o histórico*”, que se entrelaçam com categorias que partem do simples ao complexo, do abstrato ao concreto, do todo às partes. As categorias como mediações do conhecimento do real não podem ser fixas, mas se devêm movimentar segundo leis do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva.

O encadeamento entre o lógico e o histórico sempre tem uma relação com o real. De acordo com Kopnin,

[...] por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. [...] Atua como objeto do pensamento, o reflexo do histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, é a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações (1978, p. 183).

O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história. A saber, Engels determinou que,

De onde começa a história deve começar também a marcha das ideias, cujo movimento sucessivo não será mais que o reflexo do processo histórico em forma abstrata e teoricamente coerente; o reflexo é corrigido de acordo com as leis dadas pelo próprio processo histórico real, sendo que cada momento pode ser examinado no ponto de seu desenvolvimento onde o processo atinge plena maturidade, sua forma clássica (MARX, e ENGELS, T. 13, p. 497, ed. em russo).

O estudo epistemológico de um objeto deve começar pela forma mais madura, pelo estágio de desenvolvimento em que aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e não estão disfarçados por causalidades que não têm relação direta com ela.

[...] a reprodução da essência desses ou daquele fenômeno no pensamento constitui ao mesmo tempo a descoberta da história desse fenômeno, que a teoria de qualquer objeto não pode deixar de ser também a sua história. Por exemplo, ao estudar as relações burguesas de produção, K. Marx estabelece uma *ordem lógica* na mudança das formas de valor: simples – extensiva – geral – forma dinheiro. A esse movimento das formas de valor corresponde o processo lógico de pensamento do simples ao complexo, do não-

desenvolvido ao desenvolvido; esse movimento reflete o processo real de mudança das formas de valor, processo que se verificou na história real (KOPNIN, 1978, 185).

Para Kosik (1976, p.50), “a investigação lógica mostra onde começa o histórico, e o histórico completa e pressupõe o lógico”. Mas a história do desenvolvimento do objeto é premissa fundamental para a compreensão mais profunda da essência, assim a lógica – articulação de categorias ou teoria - provê a ferramenta do estudo da sua história, e desse modo o estudo da história complementa, retifica, enriquece e desenvolve a lógica (ou teoria).

Refletir sobre a história do objeto revela na investigação lógica, a história de seu conhecimento. “Daí a unidade entre o lógico e o histórico ser premissa necessária para a compreensão do processo do movimento do pensamento, da criação da teoria científica” (KOPNIN, 1978, p. 186).

A inter-relação do lógico com o histórico é pressuposto fundamental no estudo epistemológico em educação. Na pesquisa da área o processo requer dois momentos fundamentais:

- O estudo *lógico-gnosiológico* da produção discente dos cursos de pós-graduação (FE/UPTC), buscando a estrutura interna implícita nessa produção: *a lógica do objeto*.
- O estudo da *história do objeto*, procurando as condições históricas dessa produção.

A partir da fusão desses dois momentos que mutuamente se explicitam, se constrói o *concreto histórico*, isto é; *o novo conhecimento sobre o objeto*, como síntese mais rica que permite sua compreensão lógico-gnosiológica e a explicitação dos enfoques históricos de seu desenvolvimento.

1.4. Abordagens Epistemológicas da Pesquisa em Educação

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia em todas as áreas do saber teve também na educação uma importante incursão, entretanto, em forma parcial na medida de em que a aplicação das concepções de ciência foi reduzida à sua dimensão operacional e instrumental. Segundo Sánchez Gamboa (2007, p 45), “a redução tecnicista invadiu a prática da pesquisa educativa em educação”. Como consequência de tal invasão, surgiram várias perguntas que o

mesmo autor faz, dentre elas: quais os resultados de tal invasão e de tal reducionismo? Existe possibilidade de superar essa invasão?

Como resultado das denúncias do reducionismo e tecnicismo em educação, surgiram os estudos que auxiliaram na compreensão de outras dimensões da pesquisa que eram desestimadas ou ignoradas, dimensões relacionadas com os métodos e as teorias que implicitamente compõem o esforço científico para conhecer a problemática da educação. Dessa forma, os estudos epistemológicos ganham espaço na tentativa de revelar ou resgatar os nexos entre as dimensões, técnicas, metodológicas e teóricas da pesquisa educacional.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia trouxe como resultado a necessidade de reafirmar a pesquisa na universidade, o que acontece no espaço dos cursos de pós-graduação na América Latina. Tais cursos têm como requisito indispensável o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, também se tornam exigência para ascender na escala salarial ou profissional. Nesse contexto, é importante esclarecer que nem todas as IES tinham recurso humano qualificado, tanto para ministrar um curso ou trabalhar com uma disciplina, menos ainda para orientar tais pesquisas.

A quantidade começou a primar sobre a qualidade, e no caso colombiano em particular, a carência de orientadores para dirigir os trabalhos de pesquisa se tornou num grave problema. Muitos estudantes ficaram frustrados, após terminarem as disciplinas, perante a dificuldade de conseguirem orientadores para desenvolver seus projetos. Nesse quadro de carência, os cursos de pós-graduação também perderam, porque tiveram a evasão de estudantes que causou desequilíbrio financeiro das Universidades.

A produção que se pretende analisar, durante um período de vinte e cinco anos (1980-2005), quando definitivamente o país começa a desenvolver na pós-graduação, requer verificar os elementos qualitativos que caracterizam essa produção. O estudo das abordagens, a validade científica de seus resultados, a aplicabilidade de suas conclusões, seus critérios de cientificidade, seus fundamentos.

Estudos anteriores, feitos no mesmo período, identificaram problemas, como:

“Formalismo acadêmico”, que alterou as motivações dos pesquisadores, pois seu interesse maior não é produzir novos conhecimentos e sim cumprir os requisitos para a obtenção de título e de progressões nas carreiras profissionais; [...] o “ritualismo

metodológico”, os “modismos teóricos”, o “reducionismo tecnicista” e o “ecletismo pragmático”. Todos estes “ismos” são, possivelmente, resultantes da prática superficial de uma pretendida produção científica e/ou da falta da compreensão dos fundamentos epistemológicos e das implicações filosóficas das diversas formas de elaboração dos conhecimentos e dos diversos paradigmas científicos. A forte influência dos manuais de pesquisa que “ensinam” técnicas faz aparecer a pesquisa científica como o domínio de receitas para a coleta, organização, tratamento e apresentação dos dados, sem informar sobre as especificidades do trabalho científico, sobre as diversas tendências de pesquisa, sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos da prática científica (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 48).

A partir da década dos anos 1990 se intensificou a discussão sobre paradigmas científicos e modelos de pesquisa. Essa discussão que acontece no contexto internacional se expande por América Latina. Segundo Latapí (1994, p 46), em maior ou menor grau as ciências sociais nos países latinos têm guardado uma relação de dependência com os países centrais, principalmente com os Estados Unidos, França e Reino Unido. Para a pesquisa sócio-educativa isso tem significado a importação (através dos alunos de pós-graduação que estudam nesses países, da presença a reuniões acadêmicas o de projetos conjuntos de pesquisa ou subsídio técnico) dos paradigmas teóricos fundamentais vigentes nesses países.

Com relação à discussão sobre os métodos de pesquisa, estes são comumente tratados nos manuais de forma predominantemente instrumental, parecendo mais uma fórmula para ser aplicada, deixando de lado a preocupação pelas questões metodológicas, teóricas e epistemológicas que deveriam ser o norte de toda pesquisa. Sánchez Gamboa nos alerta sobre a importância dessas questões na formação do pesquisador, insubstituíveis para a elaboração de uma pesquisa de qualidade.

A formação do pesquisador não pode restringir se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos (SANCHEZ GAMBOA, 1998, p 62).

Para elaborar uma pesquisa científica o investigador deverá ter um amplo conhecimento das técnicas, das relações com os métodos e as estratégias. A articulação lógica deles com as

teorias e os pressupostos filosóficos e as abordagens epistemológicas são a chave para uma pesquisa de qualidade.

As *abordagens epistemológicas* se referem às formas de construir um processo de conhecimento. A conotação de epistemológica se deriva do termo *epistemologia*, que significa literalmente *teoria da ciência*. Outras denominações tais como *metaciência* ou *filosofia da ciência* que indicam a reflexão sobre conhecimento científico abrangem qualquer investigação que se preocupe da estrutura, dos métodos, dos significados, dos objetivos ou dos valores das ciências.

Estudos epistemológicos procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só elucidar os problemas gerais das relações entre filosofia e as ciências, mas também, suas aproximações e a construção de novas perspectivas tanto para a ciência como para a filosofia.

As análises epistemológicas da produção científica na área de educação deverão se localizar como análise conceitual sobre essa produção, e nesse sentido é considerada como análise de segunda ordem que argui os fundamentos da ciência, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade (justificativa) da pesquisa científica (as questões de primeira ordem ou factuais são próprias de cada ciência específica). A tarefa de segunda ordem procura revisar a compreensão subentendida do que está em volta da pesquisa factual ou de primeira ordem.

O termo epistemologia da pesquisa educacional refere-se à produção da pesquisa científica na área de educação como objeto do conhecimento, analisada com o auxílio das categorias filosóficas.

Analisar de forma articulada os aspectos técnico-instrumentais para relacioná-los com os níveis metodológicos, técnicos e epistemológicos, e estes por sua vez, com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos relativos à visão de realidade implícita na pesquisa, são características próprias das abordagens epistemológicas.

Outra característica importante das análises é contribuir com a recuperação das ideologias e suas implicações presentes nos diversos paradigmas científicos, a partir dos pressupostos ontológicos. Para Habermas (1983), “constituem o campo complexo dos interesses humanos que comandam os vários tipos de conhecimento”. A relação entre “conhecimento e interesse” poderá

ser revelada na medida em que se analisem as articulações entre a prática científica e seus pressupostos filosóficos.

De forma diferente, mas como o mesmo objetivo, a epistemologia genética, de Piaget, “cuida da formação e dos significados do conhecimento” o seja, dos meios por meio dos quais a mente passa de um nível de conhecimento inferior a um superior, a semelhança da psicologia genética que de forma particular cuida do pensamento infantil e dos seus “estágios”, (ABBAGNANO, 2007, p.952).

As reflexões anteriores apontam para a pertinência e a possibilidade da compreensão da articulação entre a filosofia e a ciência. E as análises epistemológicas buscam entender a obra científica como um todo com unidade e sentido que envolve conteúdos lógicos e históricos.

Os conteúdos lógicos determinam a articulação das categorias que formam uma unidade de pensamento, com uma relativa estrutura interna formalizada, mediada pelos processos de produção e de gênese, razão pela qual o lógico não pode estar separado do histórico.

1.5. Instrumentalizando a análise epistemológica

Os processos que acompanham a produção do conhecimento nas pesquisas da área educativa, como nas demais áreas, estão atrelados a diversos fatores, tanto de ordem explícita, como as técnicas, métodos e teorias, quanto de ordem implícita, como os pressupostos filosóficos inseridos na pesquisa.

A abordagem epistemológica ajuda a elucidar as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos, todos eles presentes, em maior ou menor medida, em qualquer pesquisa científica.

Esses elementos, segundo SÁNCHEZ GAMBOA (2009, p. 70), podem ser organizados em diferentes níveis e grupos de pressupostos. Esses *níveis de articulação* são assim diferenciados:

Técnico - instrumental: que se refere aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações.

Metodológicos, referentes aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado;

Teóricos, entre os quais citamos os fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, as pretensões críticas a outras teorias, as mudanças propostas, os autores e clássicos cultivados.

Epistemológicos, que se referem aos critérios de “cientificidade”, como concepções de ciência, dos requisitos da prova ou de validade, da causalidade, etc.

Com base nesses níveis de articulação, podemos recuperar os seguintes *pressupostos*:

Gnosiológicos correspondem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica; o que implica diversos modos de abstrair, conceituar, classificar e formalizar; isto é, várias formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa que se refiram aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento. Esse conceito está diretamente relacionado com a maneira de generalizar.

A generalização permite reconhecer caracteres comuns entre vários objetos também comuns que se reúnem em um conjunto. Conceituar significa a compreensão dos caracteres comuns ou o conhecimento do geral. Ao generalizar ou conceituar também se classifica.

Classificar significa ordenar segundo certas relações que se querem colocar em evidência, repartir os objetos em certo número de conjuntos parciais coordenados e subordinados.

Os anteriores processos conduzem à formalização de uma estrutura ou modelo. Cada enfoque metodológico tem formas diferentes de conceber os processos lógico-gnosiológicos, dependendo da forma de relacionar o real com o abstrato e o concreto, e a sua vez tem diferentes maneiras de relacionar o sujeito e o objeto no processo do conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 75).

Ontológicos, como concepções de homem, de sociedade, de história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica. Essa visão de mundo (cosmo-visão) tem uma função metodológica integradora e totalizante que ajuda a elucidar os outros elementos de cada modelo ou paradigma. Entre os principais pressupostos ontológicos, se contemplam as concepções de homem, história e realidade.

A *história* como conhecimento de diferentes fases de desenvolvimento dos fenômenos, ou objetos do conhecimento, tais como, um povo, um indivíduo, uma instituição, um grupo, um acontecimento, uma experiência, ou uma prática, ou como série de fases ou estágios vividos pela humanidade.

O sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamente histórico - que equivale à criação do homem e da humanidade - é o único sentido da história [...] Nenhuma época histórica é, em absoluto, apenas uma passagem para um outro estágio, assim como nenhuma época a si e leva acima da história. A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em todas as épocas: se agarra ao passado com seus pressupostos, tende para o futuro com as suas consequências e está radicada no presente pela sua estrutura (KOSIK, 2010, p.217).

Cada enfoque metodológico tem sua própria concepção de história. Para alguns, história é tudo, outros nomeiam “historicismo”, o simples exagero de dados presentes ou a situação dos mesmos em momentos diversos. Em outros casos a história se entende como um processo que envolve o fenômeno ou como um contexto no qual se situa; para outros a história se reduz a um dado conjuntural, por exemplo, ao momento em que se observa o fenômeno ou se coletam dados.

A concepção de *realidade*, ou de mundo – *cosmovisão*- depende em grande medida da própria história de cada pesquisador. A concepção de mundo é uma categoria geral e fundamental, que está intimamente ligada ao problema central da filosofia, se apresenta como um conjunto de intuições, não só em determinadas teorias mais desenvolvidas, mas também condiciona toda a ciência, e, além disso, abrange formas normativas, convertendo-se em critério de ação.

São muitas as concepções de mundo, determinadas pelos movimentos históricos, pelas formações e valores dominantes da sociedade, pela psicologia individual, e outras. Mas são duas grandes cosmovisões as que marcaram a evolução da filosofia. O materialismo e o idealismo, as duas com características opostas, isto é dizer, com visões de mundo totalmente diferentes.

A forma instrumental de considerar esses diversos níveis de articulação foi organizada numa “*matriz epistemológica*”, instrumento elaborado por SANCHEZ GAMBOA (1987), que supõe dois momentos ou duas outras matrizes :a lógica e a histórica.

A primeira denominada de “matriz paradigmática” ou lógica se fundamenta no conceito de paradigma, entendendo este como “uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos”.

A “matriz paradigmática”, ajuda a elucidar as relações entre os níveis e pressupostos, no entanto sua aplicação exige uma prévia classificação das diversas abordagens metodológicas que funciona como primeiro nível de abstração no processo de reconstrução da totalidade concreta de Kosik.

Tal processo tem como momento inicial da realidade sintetizada os diversos textos das teses e dissertações, segundo SANCHEZ GAMBOA (2009, p. 72). Cada texto é uma “realidade empírica” que, com mediação de categorias abstratas, no caso das classificações, possibilita reconstruir essa totalidade que é o concreto. Totalidade articulada, construída e em construção, “síntese de múltiplas determinações mais simples”.

O processo de concretização da realidade se vale da matriz paradigmática, e cada uma das classificações inseridas contribuem como elementos abstratos que possuem funções metodológicas na construção do concreto. Tais categorias abstratas serão superadas, no caminho para a construção da sua totalidade, nas palavras de Kosik (2010, p.50) se convertem em “ponto de chegada de um processo de correlações em espiral, na qual todos os conceitos entram em movimento de mútua compenetração e elucidação”.

A função, tanto da matriz paradigmática, quanto das categorias é oferecer um subsídio metodológico na construção da teoria. Com isso os fenômenos e os processos recebem especial atenção. Neste contexto Bengoechea (1978, p 84) afirma que “a apropriação cognitiva do real deve ser o suficientemente aberta para cumprir uma função crítica em relação aos esquemas teóricos que têm servido de referência”.

Embora a *matriz paradigmática* seja um articulador dos elementos constitutivos das pesquisas, não é suficiente para compreender a lógica interna na construção do conhecimento que se deu na elaboração da obra científica nem a compreensão termina na identificação de modelos e de métodos.

O entendimento da lógica na construção de cada modelo requer a inclusão de fatores históricos (*matriz histórica*) que sempre são determinantes, além das condições econômicas e políticas que se deram, tanto de ordem institucional como de ordem administrativa ou de políticas públicas em ciência, tecnologia e educação no nível dos cursos de pós-graduação. Níveis mais complexos também são vitais na construção e releitura dos trabalhos científicos, como determinantes históricos da sociedade onde tal pesquisa foi desenvolvida.

As inter-relações materiais, culturais e políticas são essenciais na produção material humana, pela constante influência de tais fatores, e essa recuperação completa as análises epistemológicas.

Cientes da importância das análises da produção científica das teses e dissertações dos cursos de pós-graduação em educação, que são o resultado de estudos feitos com o intuito de transformar a realidade num determinado entorno sociocultural, tais obras poderão ser aperfeiçoadas, ou ganhar maiores níveis de qualidade a fim de alcançar um alto nível de desenvolvimento. Igualmente as análises de tais trabalhos científicos requerem um esforço maior e periódico nas análises epistemológicas que contribuam na formação do campo educativo às vezes um tanto impreciso.

A *matriz epistemológica* já foi aplicada com muita propriedade em várias ocasiões, por SANCHEZ GAMBOA, em análises feitas em dissertações de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB, 1982); posteriormente analisou as dissertações e teses dos cursos de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo (1987), e, num segundo período, as pesquisas produzidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2005.

No primeiro dos casos, as dissertações da UnB, foram classificadas segundo abordagens metodológicas usadas – *funcionalistas, positivistas, empiristas, estruturalistas e dialéticas* -. Tais abordagens analisadas segundo a *matriz epistemológica* confirmaram que não existem abordagens puras, mas combinadas de diversas maneiras, daí a necessidade de buscar algumas categorias mais abrangentes, [...]. As categorias são as epistemologias que articulam as anteriores abordagens.

Auxiliado pela *matriz epistemológica*, SANCHEZ GAMBOA, verificou que, embora alguns métodos apresentassem diferenças, tinham pressupostos epistemológicos e filosóficos comuns.

A elaboração da pergunta surge de um problema real – concreto (situado, datado e ativo), tal problema depois de ser analisado e compreendido, passa a ser uma pergunta, uma indagação, que necessita ser respondida. A esse primeiro momento, quando a indagação se traduz em problema, se denomina na pesquisa: momento de formulação do projeto. Uma vez que tais questões foram resolvidas, que as respostas ficaram prontas é o momento da realização da pesquisa.

Na construção das respostas, são utilizadas fontes, instrumentos e técnicas de coleta, registro e análise de dados, articuladas entre si. Tal articulação é denominada *nível técnico*.

Cada nível se articula com o seguinte. O nível técnico, que pressupõe uma função de recopilação de dados e análises dos mesmos, concatena-se com um nível mais complexo que é o *nível metodológico*, cujo propósito é incluir o anterior e se refere aos passos, procedimentos, estratégias e maneiras de abordar o objeto investigado.

Toda pesquisa científica opta por uma determinada teoria. Para Ferrater Mora (1971, p. 776), a teoria é a construção intelectual que aparece como resultado do trabalho científico-filosófico (ou ambos). Tais teorias evoluem e passam a constituir um paradigma aceito pela comunidade científica da área. E cada enfoque metodológico se apropria de certas teorias com as quais se integra como partes essenciais de uma mesma lógica ou maneira de pensar sobre um determinado fenômeno, o que permite a aproximação com uma abordagem teórico-metodológica.

Cada enfoque implicitamente propende para uma ligação entre o conhecimento desenvolvido e o interesse ou as motivações, sejam elas ideológicas, econômicas, políticas, ou sociais.

A presença de diversidade de paradigmas propicia o desenvolvimento de tendências que com o passar do tempo se consolidam como abordagens, amplamente difundidas e aplicadas na formação dos educadores, e dos pesquisadores da área. Na concretude das análises da produção científica, as teses e dissertações proporcionam os elementos para a identificação das abordagens.

Com base nos interesses humanos, HABERMAS (1983) classificou três tipos de conhecimento e, a cada um deles, corresponde um interesse cognitivo, assim:

Ao processo *empírico analítico* corresponde um interesse técnico de controle, orientado para o domínio da natureza.

Ao processo *hermenêutico* corresponde um interesse prático-comunicativo, orientado para a relação dos homens entre si.

Ao processo *sistemático da ação* corresponde o interesse emancipador, orientado para a própria libertação do gênero humano (Ver quadro p.141).

Interesses que orientam os processos de elaboração do conhecimento

Habermas (1982) amplia estudos que relacionam a pesquisa científica com tais visões de mundo, implícitas em todo trabalho científico. O pesquisador está guiado por interesses pautados pelas próprias visões de mundo e as faz visíveis com o objeto ou fenômeno que estudam. Assim,

ele aponta três grandes interesses que orientam o trabalho de conhecimento da realidade. Interesses que explicitaremos a seguir².

Recuperando a perspectiva histórica e considerando as relações do homem com o mundo, do homem com os outros homens e do homem na história, Habermas considera três conjuntos de relações que ajudam a desvendar as maneiras de realizar o processo do conhecimento de relacionar o sujeito com o objeto. Esses conjuntos de relações são: o conjunto trabalho/técnica/informação subjacente ao enfoque empírico - analítico; o conjunto linguagem/consenso/interpretação que está subjacente ao enfoque histórico-hermenêutico e o conjunto poder/emancipação/crítica está subjacente ao enfoque dialético ou à teoria crítica da sociedade (SANCHEZ GAMBOA, 1998).

No conjunto dessas relações se podem localizar os interesses técnico de controle, o interesse dialógico de consenso e o interesse crítico emancipador os quais respectivamente são utilizados para garantir o controle; para aprimorar a comunicação e interagir ou para transformar e emancipar. Igualmente nesse conjunto é possível localizar os enfoques básicos da pesquisa, o empírico analítico, histórico hermenêutico e crítico dialético; segundo Habermas a esses enfoques correspondem aos três tipos de interesses humanos que orientam a produção do conhecimento científico e são inseparáveis. O seguinte esquema indica a relação entre tipos de abordagens metodológicas; interesse que motivam a pesquisa e as dimensões fundamentais da vida humana.

Enfoque	Interesse	Conjunto lógico
Empírico analítico	Técnico de controle	Trabalho/técnica/informação
Histórico hermenêutico	Dialógico – consensual	Linguagem/consenso/interpretação
Crítico dialético	Crítico – emancipador	Poder/emancipação/crítica

Fonte: SANCHEZ GAMBOA, S. Disciplina: **Epistemologia e Pesquisa Educacional**, Unicamp, Programa de pós-graduação em Educação.

A produção do conhecimento é dada pelas relações e interesses que a norteiam. Quando o interesse é técnico e de controle a pesquisa tem como propósito manipular e controlar os objetos investigados, através de processos objetivos. O conhecimento gerado prevê o desenvolvimento

² Um resumo dessas visões de mundo e dos interesses foi publicado por Vasco (1990) sob o título “Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales”, tecendo comentários sobre o artigo “conhecimento e interesse de Habermas”.

das forças produtivas nas relações do homem com a natureza, com processos vinculados ao mundo do trabalho.

Se o interesse é prático de consenso, a pesquisa é orientada pela interpretação e a linguagem consensual; as formas de comunicação, visam compreender a inter - subjetividade em relação a possíveis significados das ações, dos discursos, dos gestos, dos ritos, dos textos, etc. originando consenso de atuação entre os homens e os grupos humanos.

As pesquisas com interesse crítico emancipador são produto da atividade reflexiva e crítica e da práxis (teoria e prática) que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes e situações “hipostasiadas”. O interesse emancipador procura superar tanto o trabalho alienado como as relações de exploração do homem pelo homem.

Habermas faz uma diferença entre a emancipação em relação á natureza exterior e a emancipação em relação às formas de dominação social. A primeira é desenvolvida através do progresso técnico e a segunda através de novas formas de reflexão.

Da mesma forma aponta entre dois grupos de ação social, o agir instrumental norteado pelo sucesso, e o agir (ação) comunicativa norteada pelo entendimento.

Enquanto o agir instrumental corresponde à coação da natureza, e o nível das forças produtivas determina o alcance da disponibilidade técnica sobre as forças da natureza, o agir próprio à comunicação está em relação direta com a repressão da natureza de cada um: o quadro institucional decide sobre o alcance de uma repressão através do poder embrutecido da dependência social e da dominação política, (HABERMAS, 1982, p. 68).

Com base nesses interesses básicos, que orientam a produção do conhecimento identificamos os diferentes enfoques científicos ou tendências epistemológicas da pesquisa.

O enfoque empírico-analítico tem sua origem e seu desenvolvimento mais significativo nas ciências naturais e exatas e utiliza técnicas predominantemente quantitativas. O sistema de referencia, que prejudica o sentido dos possíveis enunciados científico-experimentais, fixa regras tanto na construção das teorias como para sua comprovação crítica.

Os procedimentos utilizados delimitam o objeto como totalidade factual, através de técnicas de laboratório, desenhos experimentais, instrumentos de observação e de registro. O objeto é isolado, dissecado e congelado.

A observação controlada, que frequentemente assume a forma de experimento, cria condições iniciais e se pode medir o êxito ou fracasso nas operações realizadas. Os fatos e as relações são apreendidos descritivamente, mais esta forma de falar não oculta que os fatos relevantes das ciências experimentais se constituem pela primeira por meio de uma organização previa da experiência do pesquisador no círculo funcional da ação instrumental.

Uma vez delimitado o objeto como um todo empírico, isolado e dissecado, este sofre uma divisão em suas partes ou variáveis (processo analítico). Busca-se o maior número de informações possíveis, o controle rigoroso das variáveis através de formalizações matemáticas, se identificam as causas e efeitos, se medem as inter-relações entre suas partes constitutivas, se organizam e se cruzam informações de tal forma que permita manipular melhor o objeto; quer dizer, buscam-se as melhores condições possíveis para conseguir um máximo de manipulação e controle sobre o objeto ou fenômeno, dividindo-o progressivamente em partes menores (maior número de variáveis).

O controle será mais efetivo dependendo do grau de sofisticação que ofereçam as técnicas ou instrumentos. Certamente, o interesse que orienta esses processos é o técnico de controle. Segundo Habermas (1982, p. 212), “A pesquisa empírico-analítica é a continuação sistemática de um processo cumulativo de aprendizagem, o qual se exerce, ao nível pré-científico, no círculo funcional do agir instrumental”, trata-se da produção de um saber tecnicamente explorável.

O enfoque empírico-analítico se expressa nas ciências sociais como o positivismo. O termo positivismo foi utilizado pela primeira vez por Saint_Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia (*De la religion Saint-Simonienne*, 1830, p.30). Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que na segunda metade do século XIX, teve numerosas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do positivismo é a romantização da ciência, sua

devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível³.

Como romantização das ciências o positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo. São possíveis duas formas históricas fundamentais do Positivismo: o *positivismo social* de Saint – Simon, Comte e John Stuart Mill, nascido da exigência de constituir a ciência como fundamento de uma ordem social e religiosa unitária; e o positivismo *evolucionista* de Spencer, que estende o conceito de progresso a todo o universo e procura impô-lo a todos os ramos da ciência.

As teses fundamentais do Positivismo são:

- A ciência é o único conhecimento possível, e o método da ciência é o único válido: portanto o recurso às causas ou princípios não acessíveis ao método da ciência não dá origem a conhecimentos; a metafísica, que recorre a tal método, não tem nenhum valor.
- O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de descrever os fatos e mostrar as relações constantes entre os fatos expressos pelas leis, que permitem a previsão dos próprios fatos (Comte); ou no sentido de mostrar a gênese evolucionista dos fatos mais complexos a partir dos mais simples (Spencer).
- O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos da indagação e da atividade humana; toda a vida humana, individual ou social, deve ser guiada por ele. (ABBAGNANO, 2007, p.909).

Complementando as formas anteriores surge na primeira metade do século XX o *positivismo lógico* que inclui a exigência da exatidão e rigorosidade na teoria das ciências. Para está corrente, todo *construto* teórico tem de ser rigorosamente articulado, segundo as condições lógico-formais e tem de referir-se à sua base observacional (Círculo de Viena).

Popper, que aparece neste contexto como crítico do Círculo de Viena, questiona o princípio da verificação empírica e propõe o princípio da “falsação ou refutabilidade”. Os enunciados científicos são “falseáveis” por meio dos fatos e podem ser empiricamente refutáveis pela experiência (2007. p 51).

Arana, (2007) esclarece alguns aspectos importantes do positivismo em Comte,

Sempre é possível entender, todavia, que nessas passagens e em toda a sua obra Comte se opõe ao que ele mesmo chama “empirismo absoluto”, aquele empirismo grosseiramente

³ ABBAGNANO, 2007, p.909

factualista [...] que, em nome da imparcialidade, em nome da objetividade epistemológica, reduz a pesquisa à colheita e à acumulação maquinal dos fatos, cuidando-os autônomos em relação ao sujeito – “falam por si mesmo”...- e subentendendo diante deles a capitulação do espírito. Empirismo sem teoria, empirismo sem sistema, empirismo sem a parte do sujeito, sem a parte da razão, isso por certo não vamos encontrar em comte, (ARANA; 2007, p.7).

Da teoria positivista Comte esclarece:

Se de um lado toda teoria positiva deve necessariamente fundar-se sobre observações, é igualmente perceptível, de outro, que para entregar-se à observação, nosso espírito precisa duma teoria qualquer. Se, contemplando os fenômenos, não os vinculássemos de imediato a algum princípio, não apenas nos seria impossível combinar estas observações isoladas e, por conseguinte tirar daí algum fruto, mas seríamos inteiramente incapazes de retê-los; no mais das vezes, os fatos passariam despercebidos aos nossos olhos (COMTE, 1983, p. 5)
Em qualquer ordem de fenômenos que possa existir, mesmo os mais simples, nenhuma verdadeira observação é possível sem que seja primitivamente dirigida e finalmente interpretada por uma teoria [...]. Toda observação isolada, inteiramente empírica, é essencialmente ociosa e até radicalmente incerta. A ciência só faz uso daquelas que se vinculam, ao menos hipoteticamente, a uma lei qualquer; esta vinculação é que constitui a principal diferença característica entre as observações dos cientistas e as do vulgo (COMTE, 1969, p. 334).

Recusando a caracterização das pesquisas positivistas como sincrônicas, a partir da afirmação que elas se restringem ao momento da coleta dos dados, Comte esclarece que a ciência exige uma dinâmica que se produz para alcançar o conhecimento do objeto no pensamento,

O espírito jamais é passivo em suas relações com o mundo. O estado do sujeito sempre acarreta algum tipo de modificação nas impressões vinculadas do objeto (COMTE, 1969c, p.19).

Podemos dizer, sem exagero, que os fenômenos, por mais reais que sejam, são, na maioria dos casos, essencialmente construídos por nossa inteligência; até porque não saberíamos *ver* imediatamente a figura da terra, nem a curva descrita por um planeta, nem mesmo o movimento corriqueiro do céu. Nosso espírito só pode formar estas diversas noções combinando, por meio de raciocínios às vezes bastante longos e complexos, as sensações isoladas que, sem aqueles, sua incoerência tornaria quase inteiramente insignificantes (COMTE, 1969, p.12).

Durkheim é outro representante da filosofia da ciência positiva no campo das ciências sociais. Continua com a mesma linha de Comte e Mill. Ele assinalou,

Entender à conduta humana o racionalismo científico é, realmente, nosso principal objetivo [...]. Aquilo que foi chamado de nosso positivismo não é senão consequência deste racionalismo Parece-nos, pois, que principalmente nesta época de renascente misticismo tal empreendimento pode e deve ser acolhido sem inquietação e até com

simpatia por todos os que, mesmo não concordando conosco nalguns pontos, partilham nossa fé no futuro da razão (DURKHEIM, 1977, pp. XVII-XVIII).

A “teoria positiva”: diz é fundada em fatos, sustentada, pela observação. O dado factual e a observação são termos que se complementam: um alude ao outro. O dado (o factual) é o que se pode observar o que se pode ver.

Na teoria positiva a causa é fundamental. Quando se perde a noção de causa, se perde também o espírito o sentido do absoluto, traço fundamental, que identifica a teologia e a metafísica. Em Comte tudo é relativo, nossos conhecimentos do real não são absolutos. A teoria de Comte além de epistemológica é ante tudo uma teoria social.

Seu fim; a reforma do entendimento, sua finalidade; a reorganização da sociedade como consequência da reforma das ciências que se fez possível com a incursão da sociologia. “A reforma intelectual teria importância como condição e meio para a reforma da sociedade”. Mas essa sociedade não poderia ser mudada se o fenômeno econômico era deslocado do social, (COMTE 1969, p. 198)

Spencer é reconhecido como um dos positivistas mais importantes, afirmava que, nosso conhecimento é relativo. “Relativo porque somente capta relações (os fatos da experiência e suas leis), relativo porque o próprio processo do conhecer é relação”. O que chamamos verdade reúne os dois planos, significando uma forma de correspondência, neste caso adequado, entre as relações subjetivas e as relações objetivas (SPENCER, 1966,§25)”.

Os princípios da teoria de Spencer *abordam* duas partes sendo a segunda de maior interesse para a filosofia, é a *evolução* em todos os aspectos da realidade *dada*, da realidade *não transcendente*, da realidade *não absoluta*.

Quer se trate do desenvolvimento da terra, do desenvolvimento da vida à sua superfície, do desenvolvimento da sociedade, do governo, da indústria, do comércio, da linguagem, da literatura, da ciência, da arte, o fundo de todo o progresso é sempre a mesma evolução que vai do simples ao complexo através de diferenciações sucessivas (SPENCER, 1957, p. 446).

[...] Interação de matéria e concomitante dissipação de movimento, durante a qual a matéria passa de uma homogeneidade indefinida e incoerente a uma heterogeneidade definida e coerente, e no decorrer da qual o movimento conservado sofre uma transformação paralela (SPENCER, 1966, § 145).

“A evolução, na concepção de Spencer, é lei que rege todos os fenômenos, todo o processo da realidade cognoscível: natureza e espírito, matéria e vida, indivíduo e sociedade”. É de Spencer a expressão “sobrevivência do mais apto”.

Contrário a Comte, Stuart Mill, outro dos representantes do positivismo, inclui a psicologia como uma das “ciências morais”, por ser ela determinante em relação à própria lógica. Afirmava que os conceitos não eram pontos de partida da lógica tradicional (conceitos - juízos-raciócinios). Os dados são as sensações, primeiras isoladas, depois associadas de modo cada vez mais complexos.

Com relação a linguagem como fundamento do raciocínio Mill, explicita:

A linguagem constitui um dos principais instrumentos do pensar, assunto da lógica. A final, o pensamento só adquire existência objetiva na linguagem. Assim, qualquer imperfeição no instrumento ou no modo de empregá-lo pode confundir e entrar o processo, destruir toda base de confiança em seus resultados (MILL, 1956, vol. I, cap. 1, seção 1, § 1).

Mill determina que o grau de validade correspondente a cada um dos conhecimentos humanos, deve suas origens à experiência sensível. Desse modo, induzira sua teoria às matemáticas, as ciências naturais, às ciências humanas, a psicologia, a sociologia, e a economia política, áreas em que seus aportes perduraram.

Para Mach, outro representante do positivismo, a visão da ciência deve-se pautar pela biologia. Os dados iniciais do conhecimento para March são as sensações. Afirma que “Tudo está em relação, tudo está em interação, dinamicamente”. O que consideramos diferenças de realidade são diferenças de estado, de foco ou de enfoque. Variando a direção da pesquisa, o mesmo conjunto de sensações aparece na forma de fenômeno físico ou na forma de fenômeno psíquico. (MARCH, 1900, p. 14).

Entre o mundo físico e o mundo psíquico, entre a matéria e o espírito, não há diferenças essenciais. Existe é um contínuo de sensações, que somente por necessidades heurísticas e conveniências de linguagem dividimos em subjetivas e objetivas.

Outro grupo de intelectuais que se apoiam nos princípios do positivismo e o denominado “círculo de Viena”.

Influenciado inicialmente pela obra de Mach. Surge em 1907 quando Neurath (sociólogo), Hahn (matemático), e Frank (físico), começam a reunir-se informalmente em Viena para

conversar sobre temas de filosofia da ciência. A preocupação radica na dificuldade de articular a teoria empírica de March com os avanços da lógica, em um período conturbado ao final do século XIX e inícios do XX.

As ciências histórico – hermenêuticas logram seus conhecimentos num outro patamar metodológico. O sentido da validade dos enunciados não se constitui no sistema de referência da técnica. Os níveis da linguagem formalizada e de experiência objetiva ainda não foram separados; nem as teorias estão construídas dedutivamente, nem as experiências se organizam de cara ao êxito de operações.

A compreensão de sentido no lugar da observação ganha espaço frente aos fatos. A interpretação dos textos, prima sobre a verificação sistemática das hipóteses legais. Assim, as regras da hermenêutica determinam o possível sentido dos enunciados das ciências do espírito. Habermas afirma que,

[...] a investigação hermenêutica da uma forma metódica a um processo de compreensão entre indivíduos (e da uma compreensão em si) que, na fase pré-científica, esta integrada em um complexo de tradições, próprio a interações mediatizadas simbolicamente, [...] da elucidação de um saber praticamente eficaz (HABERMAS, 1982, p. 212).

A tradição do enfoque trás uma serie de constatações que funcionam como elementos básicos a interpretar o combinar múltiplas vezes. Um deles, talvez o central, formulado por Dilthey foi a justificativa da existência das ciências humanas o do espírito cujo objeto de estudo é o mundo do homem, um produto do espírito humano, algo criado historicamente pelo homem. É a razão pela qual não se pode desvincular o pesquisador da realidade pesquisada nas ciências humanas. [...] metodologicamente a compreensão (*Verstehen*) é o método adequado para captar um mundo significativo e intencional (MARDONES, 1994, p. 247).

O enfoque hermenêutico junto com o fenomenológico não desconhece a racionalidade científica, como o sugere a tradição empirista, contradiz só seu reducionismo. As ciências humanas mostram a parcialidade da explicação causal. O conhecimento científico, segundo Mardones (1994), esta emoldurado na trama da vida. Não se pode desligar do processo da vida cotidiana, da interação comunicativa e da linguagem comum. Existe uma pré-inteligência não explícita que não se pode explicar em forma empírico-analítica.

Gadamer, partindo da reflexão do romantismo alemão sobre a língua e a compreensão, concluiu que,

1. Compreender é concordar com alguém sobre algo.
2. A linguagem é, por tanto, o médio universal para realizar o consenso ou a compreensão.
3. O diálogo é o modo concreto de alcançar a compreensão.
4. Todo compreender vem a ser assim um interpretar
5. A compreensão, que se realiza sempre, fundamentalmente, no diálogo por meio da linguagem, se move no círculo fechado na dialética da pergunta e da resposta,
6. A dimensão linguística da compreensão indica que é a concreção da consciência da história efetual.
7. A tradição consiste na mediação da linguagem, entre a atualização do passado, e o reconhecimento do seu sentido no presente, (MARDONES, 1994, p. 289).

O eixo central do conhecimento não está no objeto e sim no sujeito que interpreta e conhece que lhe dá sentido ao mundo e aos fenômenos. O critério de verdade não reside na pretendida objetividade (concordância entre o real e o intelecto), a verdade é resultado de consensos entre as diversas linguagens ou manifestações do fenômeno inter-subjetivo, e entre os vários interlocutores que participam do processo de elaboração desse conhecimento. Seu caráter relativo se faz ainda mais relativo quando o consenso ocorre em um determinado momento, em um contexto ou em um cenário histórico específico, razão pela qual este enfoque se denomina também historicismo, ou histórico-hermenêutico. o interesse que comanda este processo cognitivo é o prático de consenso.

Historicismo é uma concepção de ciência social e do conhecimento social, diferente do positivismo e do marxismo, mas que se articulam. Nas ciências sociais encontra-se um representante que pertence ao positivismo e ao historicismo é Max Weber, e aparece um marxismo de enfoque positivista que é importante.

Dentro da teoria do conhecimento social o historicismo é uma corrente relevante. O historicismo nasceu na Alemanha no fim do século XVIII e começo do século XIX, na época inicial era conservador e com uma visão de mundo romântica, anticapitalista, voltada para o passado.

Na concepção historicista da ciência social, a relação entre valores (ideologias e visões de mundo) e o processo de conhecimento científico são importantes as seguintes hipóteses básicas:

1. Qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história, em relação ao processo histórico;

2. Existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais e os fatos naturais. Em consequência, as ciências que estudam estes dois tipos de fatos, o fato natural e o fato social, são ciências de tipos qualitativamente distintos;

3. Não só o objeto de pesquisa é histórico, está imerso no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está, ele próprio, imerso no curso da história, no processo histórico, (LOWY, 1996, p. 69).

Droysen defendeu a ideia de que a ciência histórica é relativa que, não existe uma verdade objetiva, neutra, existe segundo ele verdades que resultam de um ponto de vista particular, vinculado a certas convicções políticas e religiosas.

Da mesma forma reconheceu que esse método poderia levar a resultados parciais e unilaterais e que decisivamente uma ciência assim só poderia ser unilateral, mas ele determinou que, “ Devemos ter a coragem de reconhecer esta limitação e nos consolarmos com o fato de que o limitado e o particular são mais ricos do que o comum e o geral”, (Lowy, 1996, p. 71).

O relativismo chegou ao final do século XIX, e o historicismo se transformou. Os intelectuais assumem uma posição de transição, hesitação, de incertezas e de dúvidas. Wilhelm Dilthey o mais importante representante do giro relativista contribuiu na explicitação das diferenças entre ciências naturais e ciências sociais. Os argumentos para tal diferenciação foram:

Nas ciências do espírito, nas ciências culturais e históricas, o sujeito e o objeto são idênticos, Quer dizer o homem se estuda a si mesmo, o espírito se estuda a si mesmo. O que não é o caso das ciências naturais, onde o homem estuda um objeto que lhe é exterior, os astros, os planetas, [...] Quando nas ciências do espírito, nas ciências sociais, o homem está estudando a si mesmo – em certa medida, é o homem como ser cultural que estuda a sua própria cultura, há uma relação de identidade entre sujeito e objeto, que coloca o problema da objetividade em termos completamente diferentes das ciências naturais.

O segundo critério depende do primeiro: nas ciências do espírito, nas ciências sociais, os juízos de valor e os juízos de fato são inseparáveis, porque cada sujeito cultural tem seus próprios valores que inevitavelmente estão presentes em sua análise da cultura e da sociedade.

O terceiro critério metodológico do historicismo, concretamente de Dilthey, para caracterizar as ciências sociais, é a sua necessidade de não apenas *explicar* os fatos sociais, mas também de *compreendê-los*, é dizer chegar ao seu *significado*, (LÖWY, 1996, p.72-73).

Na sua teoria das *Visões do Mundo*, Dilthey afirma que todo conhecimento sobre a sociedade e a história, é relativo a uma situação histórica produzida e que a ciência social é

cruzada por contradições. Por um lado, aspira ao conhecimento objetivo, ou válido, mas, por outro lado, cada obra científica é vinculada a uma visão de mundo, limitada e parcial de conhecer a realidade, um horizonte que impõe limites ao conhecimento. Desmitificou as ilusões positivistas de um conhecimento absoluto e neutro da realidade.

Karl Mannheim influenciado por Lukács, avançou na teoria ao colocar um importante aporte do marxismo – materialismo histórico- no historicismo relativista. Ele relaciona os conhecimentos, as doutrinas, as ideologias e as utopias com posições sociais determinadas, ou de um ser social determinado.

Afirma igualmente que “o conhecimento não só é *historicamente relativo*, mas é também *socialmente relativo*, em analogia a certos interesses, a certas posições, a certas condições do ser social, particularmente, das classes sociais” (LÖWY, 1996, p. 79).

O enquadramento metodológico que estabelece o sentido de validade desta categoria de enunciados críticos avalia-se pelo conceito de auto-reflexão. Esta liberta o sujeito da dependência de poderes hipostaciados. A auto-reflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento. As ciências de orientação crítica partilham-no com a filosofia (HABERMAS, 1987b, p. 140).

Habermas diferencia duas classes de emancipações, uma com relação à natureza exterior e outra a emancipação com relação às formas ou maneiras de dominação social. Na primeira é atingida através do progresso científico e a segunda pelo meio de novos níveis de reflexão, que segundo ele se consubstanciam em posições de aceitação ou recusa da tradição, das normas de identidade vigentes.

A dialética materialista

Embora existam muitos tipos de dialética, o interesse é pela dialética, entendida como o método que nos permite reconhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações. Marx, no “Método da Economia Política” (1983), nos apresenta a dialética como o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. O que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto.

O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida. Para uma maior compreensão da dialética é importante distinguir o concreto

real, que é o objeto real que deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento lógico daquele objeto real.

A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, se passa pelo abstrato e se chega ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza ao empirismo, ao positivismo etc., (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida senão o ponto de chegada do conhecimento (SAVIANI 1980, p.11).

O concreto é uma totalidade articulada, construída e em construção. Porém, a lógica formal tem por objeto as leis que regem o pensamento enquanto pensamento, lógica das formas como seu nome o indica; a lógica dialética, diferentemente tem por objeto as leis que governam o real, podendo-se chamar a lógica dos conteúdos contemporaneamente.

A dialética tem sido colocada pela escola de Frankfurt, como base para a “Teoria Crítica” e o conceito dialético da totalidade (Razão Dialética) como base para a análise da sociedade que só pode se desenvolver na sua totalidade. A tarefa da ciência, segundo a escola de Frankfurt está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer ciência.

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a “coisa em si”, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo (KOSIK, 2010, p.248).

As abordagens metodológicas acima anunciadas e que influenciam a ciência em geral, também servem de referência para a pesquisa científica desenvolvida no campo da educação. Entretanto, essas abordagens podem ser tomadas em forma parcial, ou, os métodos, referidos a uma concepção de ciência, são reduzidos a sua dimensão técnica e instrumental.

Neste capítulo se fez um percurso dos conceitos básicos da epistemologia e teorias da educação de forma que possa ser entendido o processo das análises epistemológicas das dessecações e teses da UPTC durante o período mencionado.

CAPÍTULO II

CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA PÓS-GRADUAÇÃO

*La educación puede marcar la diferencia
entre una vida en la miseria absoluta y la
posibilidad de tener una vida plena y segura*

- Nelson Mandela y Graca Machel

Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da pós-graduação na Colômbia, este capítulo está dedicado ao estudo da sua história atrelada a fatores macro-estruturais, que influenciam as políticas públicas a nível superior durante o período 1980-2005.

O capítulo está dividido em três partes; 1) a evolução da universidade e seu papel no andamento das políticas de ciência e de tecnologia; 2) a pós-graduação: condições, entraves e desafios; 3) contexto institucional: Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia.

O resgate de aspectos marcantes da história da pós-graduação na Colômbia leva a contextualizar o desenvolvimento, social, econômico e político que marcaram o lento despertar da ciência e da tecnologia no país. A história composta por múltiplas determinações é movimentada por graves crises econômicas, espirais de violência, corrupção administrativa, manutenção da hegemonia dos partidos políticos tradicionais e a influência das economias mundiais, principalmente dos Estados Unidos, e das entidades internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), a UNESCO e o Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Em cada um dos períodos aqui citados, o desenvolvimento da educação superior serve de alicerce aos estudos de pós-graduação, e para a compreensão da produção do conhecimento realizada no contexto desses programas. No caso concreto da produção científica (dissertações e teses) da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC) é pertinente caracterizar, em primeiro lugar, a evolução da universidade e seu papel no andamento das políticas de ciência e de tecnologia.

1. A evolução da universidade e seu papel no desenvolvimento da ciência e a tecnologia

Nos primórdios, a "Universidade" não indicava um centro de estudos, era uma agremiação ou "sindicato" ou associação corporativa que protegia os interesses das pessoas dedicadas ao ofício do saber. A palavra universidade procede do latim *universitas*, nome abstrato formado sobre o adjetivo *universus-a-um* ("todo", "inteiro", "universal"), derivado também de *unus-a-um* ("uno").

No latim medieval *universitas* se usou originariamente para designar qualquer comunidade ou corporação considerada em seu aspecto coletivo. Quando usada em seu sentido moderno denotava um corpo dedicado ao ensino e à educação, requeria a adição de um complemento para determinar seu significado "*universitas magistrorum et scholarium*". Entendida a universidade como geradora do saber, foi-lhe atribuído o caráter de "*Alma Mater*" no sentido de engendrar e transformar o homem por obra da ciência e do saber.

A universidade, como geradora do saber, teve que enfrentar ao longo da sua história as mudanças e as graves crises dos Estados, emanadas de complexos processos conjunturais que abalaram desde as estruturas econômicas, as políticas educacionais e as diversas concepções de ciência e tecnologia.

A relação histórica entre a universidade e a sociedade na época contemporânea também determina, tanto o desenvolvimento da ciência e a tecnologia, como a produção do conhecimento localizada nos programas de pós-graduação.

Recuperar a história de fatos importantes que marcaram o desenvolvimento da ciência e da tecnologia de um país resulta ser uma tarefa complexa, muito mais quando se trata de um país como a Colômbia, cujo percurso através do século XX, passou por profundas crises.

Tais conflitos têm influenciado profundamente a estrutura econômica, a organização política, a formação da cidadania, o desenvolvimento cultural, a preservação do patrimônio histórico, a proteção dos recursos naturais, e evolução da educação e ciência e a tecnologia.

Indagar pelos inícios da universidade e da pós-graduação no país significa, nas palavras de Mészáros (2008, p.92) dizer *que a única maneira de alcançar um entendimento adequado de*

qualquer objeto de estudo é agarrá-lo pela rede das suas interconexões, e destacou o princípio segundo o qual “o próprio objeto deve ser estudado em seu desenvolvimento”.

A evolução histórica da universidade na Colômbia precisa ser recuperada nas suas interconexões e uma delas se refere aos nexos com sua origem colonial.

A universidade na América Latina remonta à mesma época do descobrimento (1492). Quando Cristovam Colombo pisou no novo continente, que chamou das Índias, já existia uma longa tradição da universidade na Europa.

Registros históricos datam fundações de cinco universidades na Europa desde o século XII, *Salerno e Bolonha* na Itália; *Paris e Montpellier* na França; e *Oxford* na Inglaterra. A partir do século XIII, constata-se um aumento significativo da presença da universidade na Europa. 14 novas universidades são fundadas, entre elas, encontramos *Cambridge* (1224), e as universidades da Península Ibérica, *Valência* (1208), *Salamanca* (1220) e *Sevilha* na Espanha (1290); em Portugal, *Coimbra* e *Lisboa* (1290). E somente nos séculos XVI e XVII, começa a instalação das novas universidades na América Latina (TRINDADE, 2002, p, 15)

Trindade, ainda enfatiza o fato que as universidades desde a época colonial tinham uma diferença marcante, entre o que foi a colonização espanhola, e a portuguesa, em termos cronológicos e institucionais.

Na colônia portuguesa – ao contrário da tradição universitária da América espanhola, então com quatrocentos anos – inexistia ensino superior. Ele vai ter início tardiamente, as primeiras instituições são criadas somente no século XIX: “diferentemente do conjunto da América, o Brasil chegou à independência sem nenhuma universidade”. Enquanto as universidades da Espanha concederam 150 mil diplomas durante o período colonial, Ribeiro estima que apenas 2.500 jovens nascidos no Brasil cursaram a Universidade de Coimbra entre 1577 e 1822 (RIBEIRO, 1971, p. 62).

O Ensino Superior no Brasil nasceu tardiamente, mas se desenvolveu rapidamente, alcançando em poucas décadas níveis semelhantes aos demais países da América Latina.

Origens da Universidade colonial

A universidade colonial era uma espécie de corporação semi-eclesiástica estruturada como grupo fechado, de número limitado e bem definido de estudantes, cujos critérios de pertença, perfeitamente regulamentados, permaneceram inalterados por aproximadamente dois séculos.

Silva (1983, p 115) faz uma análise dos critérios que a antiga universidade tinha na sua administração e escolhas dos estudantes. Antes de tudo deve-se entender, a universidade como um lugar de privilégio institucional, onde um “grupo ou casta”, com base em critérios econômicos, adicionados a critérios raciais e jurídicos, compunha uma modalidade de ascensão social quase patrimonial.

Com relação a seu discurso, foram coerentes em termos de conservar e perpetuar as mesmas prerrogativas e privilégios. Os membros dessas corporações estavam sujeitos a regras estritas e dentro de espaços fechados, funcionando à maneira de Sociedades de Discurso, sob o obrigatório reconhecimento (juramento), das regras e verdades. Neste tipo de instituições se formaram por mais de dois séculos os grupos profissionais que constituíram o núcleo principal dos intelectuais na colônia: os clérigos e os advogados, parecendo ser os primeiros mais importantes (como intelectuais), não só em termos quantitativos, mas também pelo papel que desempenharam com “a propagação da Fé”, e do discurso que instrumentaram o “discurso religioso”, discurso de cuja importância na sociedade colonial é muito significativa na região, particularmente no seu caráter ideológico de justificar as relações entre a igreja, os estados coloniais e os sistemas econômicos dominantes (TORRES, 2002)

As mesmas sociedades do discurso operaram também, em outras fases de seu desempenho, como “grupos doutrinários”. Era o momento da difusão da doutrina. O que antes era principalmente discurso teológico se desdobrava e traduzia em discurso religioso. A forçada conversão das comunidades indígenas à fé católica, a permanente vigilância, sob ameaças de heresia, a atenção especial aos “casos de consciência”, a prática da confissão, a produção de sermões de caráter repressivo e moralizante, desempenhavam a função de caráter ideológico por excelência, numa sociedade cujo tecido estava firmemente cimentado nas crenças religiosas.

O caráter público com que se anunciava a educação no final da colônia tinha um significado bastante restrito. A escola pública elementar só aparece na segunda metade do século XVIII. O sistema escolar colonial foi muito incipiente e reduziu-se a umas poucas instituições localizadas nas principais vilas e cidades, frequentadas só pelos filhos das pessoas mais notáveis, vinculadas aos setores economicamente dominantes.

Nas Universidades Coloniais, sucedeu a mesma coisa. Ali ingressavam unicamente os filhos dos ricos espanhóis ou mestiços supostamente brancos, como uma forma de perpetuar seus privilégios numa sociedade de castas. A formação seguia a tradição escolástica medieval e em geral os estudos continham três ciclos: artes, teologia e cânones (UNC, 1996, p.8).

E continuando, Trindade (2002, p. 8) afirma que Europa e a América Latina sempre comungaram das mesmas tradições e concepções sobre a universidade. Em 1538, a primeira universidade do continente americano havia sido criada pelos dominicanos, no território da atual República Dominicana. Outras ordens religiosas seguiram o exemplo, principalmente os Franciscanos e os Jesuítas, e, rapidamente, novas universidades se implantaram no México, Peru, e chegaram até Córdoba na Argentina.

No território espanhol, a universidade foi implantada com a conquista e,

[...] a menos de meio século da descoberta, quando ainda havia cheiro de pólvora e deviam-se limpar as armas e colocar ferraduras nos cavalos, segundo o cronista Velásquez, se estabelecia a primeira universidade do Novo Mundo em Santo Domingo, no ano de 1538. Na época da fundação de Harvard (1636), a América latina contava com treze universidades (TRINDADE, 2002, p.16).

O número de Universidades, conforme a data de fundação demonstra a existência de tais instituições desde o século XVI, tanto no ensino público como no privado.

Nos começos do século XX existiam na América Latina 41 universidades públicas e duas (2) particulares. Cinquenta anos depois, aparecem registradas duas universidades públicas a menos, mas, as particulares iniciam a sua significativa expansão durante esse século, como é possível conferir na tabela da próxima página.

Tunnermann (1996, p.17), citado por Trindade (2002, p. 17), reafirma a tese sobre a universidade colonial, que foi estabelecida entre a cruz e a espada, reproduzindo o modelo europeu, no qual a estrutura acadêmica corresponde “a uma concepção e a um propósito bem preciso, o que lhe permitiu ser uma instituição unitária [...] com uma determinada visão de mundo, do homem e da sociedade”.

Tabela N° 2.

UNIVERSIDADES CONFORME A DATA DE FUNDAÇÃO AMÉRICA LATINA

Séculos	Períodos	U Pública	U Particular
XVI		5	0
XVII		6	2
XVIII		4	1
XIX		41	2
XX	1900-1950	38	9
	1951-1960	34	25
	1961-1970	61	59
	1971-1980	57	50
	1981-1990	38	148
	1991-1995	13	84
Totais	-	297(319)	380(493)

Nessa tabela, 22 universidades públicas e 113 particulares, cujas datas de fundação não são conhecidas, ficaram sem registro inicial, mas estão incluídas nas cifras totais na forma de parênteses

Fonte: GARCIA, G. Carmen. Situación y principales dinámicas de transformación de La educación superior en América Latina. Caracas: Ediciones Cresalc/Unesco, 1996, p. 32

Porém essas universidades têm influência das correntes culturais hegemônicas da época, afastadas das ciências e com aversão contra a tecnologia e os conhecimentos práticos. Essas correntes influenciam futuramente, na formação do capital humano nacional que irá privilegiar uma elite intelectual.

Universidade hispanocolonial

Com respeito à universidade colonial, Durhan (1998, p. 9) assevera que:

A universidade na América Latina era muito diferente da norte-americana, influenciada pelo modelo universitário de contra-reforma católica, com um traço original: a união entre o Estado e a Igreja que deu lugar a instituições ao mesmo tempo públicas e católicas.

Particularmente, no processo histórico da Educação Superior na Colômbia, pode-se verificar que a existência de diversidade nos modelos de universidade é uma constante, e para seu melhor entendimento, Garcia (1985, p. 36-40) retoma uma recopilação de seis grandes ciclos históricos da Sociedade Colombiana, que também influenciam o desenvolvimento da universidade. Esses ciclos, de maneira abreviada, são abordados a continuação.

Durante a época colonial (1510-1810) se instauraram dois modelos de universidade. O primeiro, a *universidade medieval de origem eclesiástica*, com predomínio das comunidades Dominicana, Agustina e Jesuíta. Sua direção era totalmente autônoma, elitista e fechada para os seculares. Essa universidade enfatizou seus estudos na teologia tomista, as artes e as humanidades.

As universidades fundadas no período colonial se estabeleceram em Santa Fe de Bogotá e todas pertenciam a diferentes ordens religiosas. Elas foram: a Universidade de Santo Tomás (1580, dominicana), a Universidade de San Nicolas de Bari (1575, Agustina), o Colégio de San Bartolomé (Franciscanos), fundado no ano de 1605, Colégio Mayor de Nuestra Señora del Rosário (Franciscano, 1645), a Universidade Javeriana criada em 1623 (Jesuíta), e em Cali a Universidade de San Buenaventura (Franciscana, 1715). As universidades (colegios mayores) del Rosário e San Bartolomé lograram maior intervenção na educação superior na época.

Em Popayán, Tunja e Cartagena de Índias também se fundaram os Colégios Seminários. Formaram-se como padres e advogados principalmente mestiços, que animados pelos desafios científicos e técnicos da época, abraçaram profissões mais científicas e úteis Poder-se-ia concluir que no período colonial existiu um único enfoque educacional nas universidades orientado pela teologia católica.

Outro modelo que apareceu no século XVII, se refere à *universidade pública*. Esta surge quando a Real Audiência de Santa Fé de Bogotá determina a criação de uma instituição de estudos superiores que dependesse diretamente da monarquia, afastando o monopólio das comunidades religiosas. O modelo enfatizou a formação racionalista e pragmática, na formação dos quadros que serviram ao Estado e nos estudos das ciências naturais e sociais.

A educação superior para os dirigentes republicanos era importante, e o Plano Geral de Estudos Superiores abraçou a iniciativa. A experiência da universidade pública estatal iniciou-se com a Lei 08/03/1926; sob o lema “Organização e melhoramento da instrução pública”, promulgada pelo General Francisco de Paula Santander -Vice-presidente da República- organizou a Universidade Central da República com sede em Santa Fe de Bogotá, Quito e Caracas.

Projeto importante pela abrangência, a universidade Central da República teve como primeiro reitor o arcebispo Caicedo e Florez, entretanto, a instituição regida por um representante da Igreja Católica não alterou significativamente o anterior modelo, devido à forte tradição colonial e confessional. Mesmo assim, o plano de Santander era formar intelectuais e dirigentes para o país, pois as guerras de independência fizeram que muitos mestiços educados, e espanhóis ilustrados fossem expulsos da Nova Granada. A reforma educacional previu também a melhoria das instituições.

A primeira pesquisa de caráter científico no país se localiza no ano de 1783, vinculada à denominada “Expedição Botânica do vice- reino da Nova Granada”, que teve como objetivo fazer um inventário da natureza existente na região. Don José Celestino Mutis - sacerdote e cientista espanhol- foi o idealizador e principal pesquisador, contou com a colaboração dos renomados sábios, o mestiço Francisco José de Caldas e o alemão Alejandro de Humboldt.

A expedição Botânica desenvolveu-se durante o período de 1783 a 1808 e foi provavelmente a pesquisa científica mais importante realizada na época da Ilustração⁴, pelos

⁴ A Ilustração é um fenômeno iniciado na França, que se estendeu pela Europa e as colônias durante o século XVII, e representa a postura crítica que a nova burguesia adota perante a ordem medieval estabelecida.

investimentos nacionais, pelos anos a ela dedicados, o número de investigadores vinculados no projeto e pelo impacto dos resultados obtidos. Na Colômbia foram classificadas vinte mil espécies vegetais e sete mil espécies animais, além da criação do “Observatório Astronômico de Santa Fe de Bogotá”.

Das coleções as mais representativas foram realizadas por Francisco José de Caldas quem pesquisou o sul do país e o Equador, chegando a ser a mais volumosa e importante. O herbário de Caldas superou os seis mil registros gráficos de aproximadamente novecentas espécies.

Universidade Tradicional

Na época da Primeira República (1822-1886), os traços característicos básicos do modelo liberal na educação superior foram: o ensino universitário regulado totalmente pelo Estado, a formação de professores para a formação da classe política, a fundamentação do ensino nas novas correntes filosóficas e científicas da Europa renascentista, e a criação de uma rede de universidades públicas. Tal rede na Colômbia foi formada pelas universidades de Antioquia (1822), Cartagena de Índias (1827) e Cauca (1827).

Todas elas recebem a influência do modelo de Universidade Imperial Napoleônica. Outras Instituições de Ensino Superior (IES) na América Latina foram criadas pela elite política dos novos estados nacionais, com o novo modelo, ou reformando as que já existiam. Entre elas a Universidade de Buenos Aires (1826), a Central de Venezuela (1827), a Central do Departamento de Equador (1827), Cartagena de Índias na Colômbia (1824), Cochabamba na Bolívia (1832), Universidade da República de Uruguai (1833), Universidade de Chile (1847). Na primeira metade do século XIX, 17 universidades foram fundadas, chegando a um total, durante o século das luzes, de 41 universidades públicas e duas (2) privadas.

Após a independência, os países hispano-americanos transformam o modelo da universidade tradicional em republicano oligárquico: “durante todo o século XIX, a decadência da universidade colonial coexiste com as tentativas das novas repúblicas de criar instituições diferentes” que deviam ter uma “responsabilidade muito mais ampla no conjunto do sistema educativo”. Esse duplo processo fica bem ilustrado no Chile, com o fechamento feito pelo governo da Universidade de São Felipe, em 1839, e a fundação da Universidade de Chile, em 1842. (AROCENA, R.& SUTZ, J., 1999, p 18)

No ano de 1867 fundou-se a Universidade Nacional de Colômbia (UNC), instituição de Educação Superior (IES) de caráter público, com relativa autonomia e total financiamento do Estado. Os primeiros cursos oferecidos foram: direito, medicina, ciências naturais, engenharia, filosofia, literatura, artes e ofícios.

Modelo de Universidade tradicional com traços contemporâneos

De 1870 a 1930, na Colômbia predominou a ideologia do partido Conservador, com vínculos estreitos com a Igreja Católica e os grandes fazendeiros; a universidade pública recuou e foi implantada uma nova concepção de educação superior.

Segundo Mejia (1994), com a nova Constituição da República Conservadora (1886), e da Concordata (1887) assinada pelo Vaticano, a Igreja Católica assumiu parte do controle sobre a educação superior. Foi assim que se instaurou um modelo de universidade elitista, fechada, confessional e autoritária, desconhecendo o valor da pesquisa científica e se apoiando unicamente na formação de advogados, médicos e engenheiros.

Entretanto, durante o período, foram criadas universidades independentes e de caráter laico, tais como, a Universidade Externado de Colômbia (1886) e a Universidade Livre (1923) com cursos de direito, em Bogotá, e na cidade de Pasto a Universidade de Nariño (1904).

Se compararmos a evolução das universidades na América Latina, a partir dos anos 20, observa-se novamente uma nítida diferença entre o modelo brasileiro e o dos países hispânicos. De um lado, desde o início da República, são propostos diversos projetos de universidade regionais, mas aquele que se tornara o modelo de referência de uma universidade moderna é o da Universidade de São Paulo, fundada em 1934. Nessa mesma época, as universidades das repúblicas de língua espanhola sofreram a influência do movimento da reforma Universitária (MRU) de Córdoba (1918), influência que se traduz na substituição da uma universidade republicana, anti-oligárquica e politizada (AROCENA, R.& SUTZ, J, 1991, p 21).

No País, a Universidade Nacional, assimilou a influência do Movimento de Córdoba, transformando-se num espaço de debates e confrontos em defesa da educação pública, papel que ainda hoje vem desempenhando outras IES, inclusive a UPTC.

Processo de modernização

Dos anos 1930 a 1960, Colômbia teve um período de modernização caracterizado pela grande industrialização, redefinição de sua base produtiva, ampliação da diversidade social, modificação da imagem de país rural em urbano, integração da nação ao mercado mundial e redefinição do papel do Estado no manejo da economia nacional.

Durante a denominada “República Liberal” se promoveu uma reforma educacional importante, a universidade pública recebeu significativos aportes financeiros. Surgiram novas instituições como a Universidade Industrial no Departamento (Estado) de Santander, Universidade del Tolima, Atlântico e Caldas, universidades que levam o mesmo nome dos departamentos (estados). A Universidade Nacional (UNC) se constituiu em paradigma de mudanças estruturais da educação superior oficial. A UNC adquiriu nova normatividade, organizou faculdades e institutos, se diversificaram seus planos de estudo, se abriram novas formas de participação dos professores e dos estudantes e teve liberdade de outorgar títulos profissionais.

Na década dos anos de 1940, se criaram as universidades privadas com alto prestígio acadêmico, a Universidade Javeriana (1930)⁵, Universidade de los Andes (1948) e a Universidade del Valle (1947), com forte tradição norte-americana.

Por sua vez, a Escola Normal Superior de Tunja, proporcionou formação universitária para professores de ensino médio e superior. Por volta de 1929 iniciou-se um processo de

⁵ Embora a universidade Javeriana tivesse tido origens no ano de 1623, importante lembrarmos que os alunos do Colegio Seminario de San Bartolomé, fundado pelo Arcebispo Lobo Guerrero em 1605 e encomendado a os Jesuítas desde aquele tempo, estudavam também no Colégio da Ordem religiosa. Esta data marca, a origem da que levaria o nome em tempos coloniais como Universidad y Academia de San Francisco Javier, suspensa no ano de 1767 e restabelecida em 1930 com o nome de Universidad Javeriana.

profissionalização da docência e da institucionalização das Ciências Sociais que deu origem no ano de 1952 à Universidade Pedagógica de Colômbia e que mais tarde (1961) mudará para o nome de Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC).

A partir da década dos anos de 1940, vários centros de pesquisa e academias foram criados com objetivos sociais, pretendendo contribuir tanto com o desenvolvimento, quanto com a solução dos conflitos existentes no país. Academias especializadas, como a Academia Colombiana de Ciências Exatas, Físicas e Naturales (1933), O Instituto Geográfico Militar (1934), o Instituto de Psicologia Experimental (1937), O Ateneo Nacional de Altos Estudos (1940), o Instituto Caro y Cuervo (1942), o Instituto Etnológico Nacional (1941) e o Instituto de Ciências Econômicas (1944).

Dos anos 1940 a 1967, se constitui na Colômbia o primeiro período de desenvolvimento na área de Ciência e Tecnologia. A Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) contribuíram no desenho e na implantação de políticas de desenvolvimento: reforma agrária, fiscal, educativa e do Estado. Posteriormente o Banco Mundial, incursionou e continua intervindo até hoje, nas reformas estruturais do País.

Além da influência das entidades assinaladas, a criação de diversos institutos estatais descentralizados de pesquisa são fatos que caracterizam esse primeiro período. Dentre os mais representativos, podemos citar: O Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos em el Exterior (ICETEX), o Instituto Colombiano Agropecuário (ICA), o Sistema Nacional de Aprendizagem (SENA), o Instituto Colombiano de la Reforma Agrária (INCORA) e diversos Convênios de cooperação internacional foram estabelecidos.

A seguir, destacamos as principais funções das instituições estatais mencionadas acima, embora algumas delas tenham modificado seus objetivos posteriormente, ou tenham desaparecido.

O Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior (ICETEX), entidade financeira do Estado, de natureza especial, que promove e financia o acesso e permanência de estudantes na educação superior na Colômbia e no exterior, através do crédito

educativo, a gestão de recursos de cooperação internacional e de terceiros. A prioridade é a população de baixa renda, e com mérito acadêmico.

O Instituto Colombiano Agropecuário (ICA) foi criado no ano de 1962 para coordenar e intensificar atividades de pesquisa, ensino e extensão nas ciências agrícolas, no desenvolvimento de todas as atividades do sector e especialmente para facilitar as políticas da reforma agrária.

O Sistema Nacional de Aprendizagem (SENA) foi idealizado por Rodolfo Martinez, no ano de 1957; a criação do Instituto tinha o propósito de oferecer ensino laboral técnico, similar ao SENAI do Brasil. As organizações sociais constituídas na época, como a União de Trabalhadores de Colômbia (UTC), e a Confederación de Trabajadores de Colombia (CTC) a planejaram.

O SENA surgiu durante o governo da Junta Militar, posterior à renúncia do General Gustavo Rojas Pinilla, segundo o Decreto-Lei 118, de 21 de junho de 1957. Seu objetivo foi a formação profissional dos trabalhadores, jovens e adultos na indústria, o comércio, a agricultura, a mineração e criação de gado. Com o Sena a indústria pretendia alcançar novos mercados e precisava de trabalhadores qualificados em modernos métodos, e mudanças drásticas na produtividade.

O Conselho Nacional de Política Econômica e Social (CONPES) foi criado pela Lei 19/1958, e até hoje é considerada a máxima autoridade nacional de planejamento, e faz assessoria ao governo em assuntos relacionados com o desenvolvimento econômico e social do País. O CONPES atua sob a direção do presidente da República, e dele participam os ministros de Relações Exteriores, Fazenda, Agricultura, Desenvolvimento, Trabalho, Transporte, Comércio Exterior, Meio Ambiente e Cultura, o Diretor do Departamento Nacional de Planejamento (DNP), os gerentes do Banco da República e da Federação Nacional de Cafeteiros, além do diretor para Assuntos das Comunidades Negras do Ministério do Interior e o Diretor para a Equidade da Mulher. Dentre suas funções está a análise e aprovação de estudos sobre a execução do Plano Nacional de Desenvolvimento, de estratégias, programas e projetos do governo Nacional.

Universidade contemporânea

A universidade colombiana passou por momentos decisivos que marcaram fortemente seu desenvolvimento a partir da década dos anos cinquenta. O País recebeu o embate de duas forças estrangeiras totalmente divergentes, uma vinda da Ilha de Cuba (1959) e outra dos Estados Unidos. Predomina o programa da Aliança para o Progresso (1961). Reformas estruturais na economia, na política e posteriormente na educação impactaram a sociedade. Colômbia inicia uma década de internacionalização, que fez do território um aliado incondicional da América do Norte durante a Guerra Fria e continua fortalecendo os vínculos imperialistas no comércio e na política.

Entre 1946-1953 o país atravessava um período de guerra civil, denominado de “época da violência”.

Os acontecimentos que no futuro foram-se desencadeando, fruto da aliança da burguesia com a política, terminaram com o desmembramento do País. Marx e Engels (2008, p. 16) no Manifesto Comunista, previram um século antes o efeito devastador da união de ditas hegemonias. “A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Ela aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. Resultou daí a centralização do poder político”.

Governo e burguesia planejaram os processos de produção, o desenvolvimento da indústria, e os avanços na ciência e na educação.

Nesse período a Educação Superior

[...] girou em torno ao seguinte modelo: autonomia restringida nas universidades públicas, funcionamento da universidade como empresa comercial, administração universitária submetida à ordem do capital, direção acadêmica autoritária e intervenção dos setores externos em seu governo, preeminência da formação profissionalizante e pragmática, limitado fomento para a pesquisa, privatização progressiva do sistema universitário e elitização em acréscimo da Pós-graduação (MEJIA, 1994, p.5).

Na década dos sessenta a universidade colombiana tinha 23.013 estudantes⁶; não é difícil prever que, se o ingresso na graduação para a maioria dos colombianos era difícil, a pós-graduação era impossível, e ainda hoje tal situação permanece. Os custos são altíssimos e a oferta está nas mãos das IES privadas em grande medida. De qualquer forma no País os cursos sempre foram pagos, tanto na Universidade Pública quanto na Particular.

2. A pós-graduação: condições, entraves e desafios

Registros apontam as origens das especializações na década dos anos cinquenta, mas não se têm dados muito claros sobre os cursos e os formados. Universidades públicas como a Nacional (Bogotá, DC), a de Antioquia e a del Valle, aparecem como pioneiras. O crescimento foi lento e surgiu como resposta dos formados da graduação que pressionavam por cursos de especialização e títulos mais avançados.

Mas o seu desenvolvimento, poder-se-ia afirmar que continua a ser na maioria das IES, caracterizado, segundo o ICFES (1990), como: “espontâneo, desarticulado, sem planejamento, produto de interesses particulares e desvinculado da pesquisa”.

A pós-graduação nasceu da diferenciação que se fez nas especialidades na área da saúde. Desde finais do século XIX, os cursos de pós-graduação em saúde, com ênfase na área clínica, apareceram com o desenvolvimento da tecnologia em imagens diagnosticas e conhecimentos da fisiologia e da microbiologia; na área cirúrgica, os anestesistas e áreas atreladas às praticas de assepsia, contribuíram também ao crescimento dos estudos pós-graduados Simultaneamente se criaram numerosas entidades hospitalares que propiciaram formação permanente dos profissionais da saúde e contribuíram na inovação dos cursos.

Os avanços contínuos nas ciências da saúde e o cume pela cura de diversas patologias acrescentaram a necessidade de oferecer especializações dando origem a desenvolvimento em muitas áreas específicas da medicina, uma de elas a medicina tropical. A oftalmologia e a otorrinolaringologia, pediatria que inicialmente era geral, e foi se diversificando em

⁶ Colômbia tinha 17.484.508 de habitantes, isto é, apenas 0.13% da população tinham acesso à educação superior.

especialidades como pneumonia, infectologia, dermatologia, todas direcionadas ao cuidado da saúde das crianças.

Nos inícios do século XX, a tendência pelas especializações na área citada esteve ministrada pelos médicos que chegavam de estudar da Europa, em países como França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica e Itália. Também começava a ter influência de países latino americanos tais como: Argentina, Chile e México. Estados Unidos também ganhou destaque posteriormente. Os cursos mudavam constantemente na medida dos avanços em cada uma das especialidades médicas. Na época vale dizer que os cursos da pós-graduação eram tutoriais (*lato sensu*, no Brasil, mas tal denominação na Colômbia não é utilizada).

No final da década dos setenta, de acordo com Matallana. (2005), se deu início de um novo período de auge na pós-graduação, na área de administração de saúde. A Pontificia Universidade Javeriana (1979) foi pioneira, seguida pela Universidad del Valle, a Universidad Tadeo Lozano, a Escola de Administração de Negócios, e a Universidad Industrial de Santander.

Foi só em 1980, com o Decreto 80, que a pós-graduação ganha organicidade com a definição dos seus objetivos, do tipo de programas, a importância da pesquisa e seu papel no melhoramento da qualidade acadêmica, e quando se estabeleceu o tempo de duração e as unidades acadêmicas que deveriam conter cada nível de estudos na pós-graduação.

A pós-graduação iniciou com as especializações, posteriormente mestrados e doutorados. Esta dinâmica na procura dos cursos de pós-graduação foi produto de uma variedade de elementos técnicos e sociais que exigiram maior qualificação nas áreas de urbanismo, e na indústria que paulatinamente mudaram os perfis ocupacionais, e permitiriam uma melhoria nos salários. As IES teriam de dar resposta à demanda.

Durante os anos de 1958 a 1974 no período de governo conhecido como do Frente Nacional⁷, as engenharias e as ciências naturais ganharam um lugar predominante na procura pelos cursos de especialização, e foram-se expandindo em outras áreas como nas ciências

⁷ Os partidos hegemônicos do país Liberal e Conservador, para frear as graves dificuldades de violência generalizada acordaram que durante o período de 1958-1974 se revezariam a presidência da república.

humanas: em economia, psicologia, história, sociologia e filosofia. Na educação, cursos em administração educacional, orientação vocacional e supervisão escolar. Assim, surgiu um novo grupo de intelectuais no país.

Mas, a expansão da pós-graduação teve grandes obstáculos relacionados com as dificuldades na administração dos cursos, na infraestrutura, na consecução dos professores, na falta de recursos econômicos, e com a falta de visão de futuro das políticas em ciência e tecnologia.

A burguesia dominante no país, e as políticas governamentais, criaram espaços para a expansão do sistema privado de instituições de ensino superior, dando origem à maior rede de universidades privadas no país. Com capital proveniente da empresa privada e de comunidades religiosas essa rede alcançou no período, superar em número às IES públicas, configurando-se o país como pioneiro na América Latina na expansão das políticas privatistas impostas pelo BM.

Assim, a indústria, a ciência e a tecnologia, requereram diversos cursos e IES privadas e públicas, as ofertaram sem planejamento, atendendo apenas às demandas imediatas. Dessa forma, a Universidade Nacional, o maior centro acadêmico de prestígio no país, iniciou sua modernização atendendo as demandas imediatas e buscando acompanhar os avanços internacionais nas áreas científica e tecnológicas.

Em função disso, Patiño afirma que,

A Universidade Nacional representou para o Estado Colombiano o mais ambicioso projeto modernizador da universidade pública. O modelo inspirado na universidade norte-americana incluía diversos frentes de mudança, entre outras reorganização e racionalização acadêmico-administrativas, integração de faculdades semi-autônomas, diversificação e criação de novos programas, fortalecimentos do departamento acadêmico como unidade básica, ênfases na formação profissional com estudos gerais, standardização dos procedimentos de admissão e credenciamento, criação de um grupo consistente de professores de tempo integral, apoio a sua formação por meio de intercambio acadêmico-internacional, intensificação da pesquisa e promoção da relação produção conhecimento perante o uso de base de redes internacionais de informação. (PATIÑO, 1985)

Esta IES continua no auge do ensino superior e na pós-graduação, mais em vários períodos, sofreu pela falta de recursos humanos qualificados para orientar as teses nos cursos de mestrado e doutorado.

O primeiro curso de doutorado no País foi o de Filosofia oferecido pela Universidade Nacional de Colômbia - UNC (Portaria 46- 48/ 1978). O departamento de Filosofia da UNC foi fundado no ano de 1946 e foi o primeiro numa instituição laica da Colômbia e também o primeiro em oferecer o doutorado. O curso de *doutorado* com duração de seis meses de tempo integral e seus custos, para o ano em 1997 representava o valor de U\$ 1200⁸ (Ver anexo 2)

No país, registram-se numerosos cursos de pós-graduação, entretanto, a maioria especializações, configurando-se como o nível de maior procura. Tal expansão da pós-graduação acompanha o fenômeno da massificação do ensino superior na região. Segundo, Trindade (2002) o fenômeno da massificação do ensino superior na América Latina registra os seguintes dados.

[...] na década dos cinquenta, deu-se o que alguns autores denominam de *Massificação da educação superior*, pelo forte crescimento da matrícula na faixa etária entre os 18 e 20 anos. Na época a universidade era altamente elitista e a proporção de estudantes era de 2% aproximadamente, é dizer unicamente 226 mil estudantes na América Latina passavam por ela. Mais nos anos 60, a massificação chega, e esta cifra muda para um 6%, equivalente a 1.640.000 estudantes. Em 1980 alcança um 13,5% e em 1990 16,6%. Em cifras o número total de estudantes matriculados nas universidades passa de 4.891.000 em 1980 a 6.474.000 em 1990.

Dados comparativos da matrícula no Ensino Superior nos países de América Latina cujas taxas de crescimento foram maiores nas décadas dos 1970 aos 1990, ratificam a afirmação de Trindade.

Simultaneamente à *massificação* veio a *Privatização*. Na mesma década dos anos cinquenta se inicia a expansão das universidades privadas, diferente ao que acontecia na primeira metade do século XX quando foram fundadas 38 novas instituições públicas e nove (9) privadas. Dos anos 1950 a 1960 fundaram-se 25 universidades privadas, número que alcança a cifra de 59 novas instituições na década dos anos de 1970.

⁸ Note-se que essa IES é pública, mesmo assim tem custos na matrícula.

Em trinta anos o numero aumentou para um total de 134 IES privadas e 152 públicas. Segundo TRINDADE (2002), apesar da expansão das instituições privadas, trata-se, no conjunto, de um período de relativo equilíbrio entre os setores publico e privado; permanecendo, inclusive, ate 1980, uma situação favorável às instituições públicas.

TABELA Nº 3. MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO

País	1970	1981/1982	1989/91
Argentina	274.634 (100)	550.556 (200)	1.077.212 (393)
Brasil	430.473 (100)	1.345.000 (312)	1.570.860 (365)
Chile	76.979 (100)	118.978 (115)	249.482 (324)
Colômbia	85.560 (100)	306.269 (358)	474.787 (555)
México	118.011 (100)	785.419 (418)	1.078.190 (573)

Quadro elaborado a partir de dados de Carmen Garcia Guadilha.

A pesar da expansão do Ensino Superior no país, os altos custos do ensino particular, as poucas vagas ofertadas no ensino público e as políticas privatistas, dificultaram, ainda mais, a consolidação da educação superior e da pós-graduação. Para o ano 2002 considerava-se que 24% da população tinham acesso na educação superior, mais, em contrapartida a evasão aumento para 53.6%.

Um estudo de Cataño (2004) aponta que na pós-graduação, o fenômeno se repete, e com maior severidade. Ele afirma que

[...] como nos demais ciclos do sistema educativo, a pós-graduação não é aléia a perda de boa parte de seus membros a metade do caminho. Não se tem dados precisos sobre as causas de este pronunciado abandono, mas a experiência tem mostrado que a suas fontes se encontram associadas aos custos dos programas, as ocupações dos alunos e a elaboração da tese. [...]. A maioria dos estudantes de pós-graduação eram pessoas com jornadas laborais integrais ou parciais que deixavam muito pouco tempo para responder as exigências acadêmicas. Eram pessoas adultas que deviam afrontar demandas não só no laboral, mas também no familiar, do qual muitas das vezes era cabeça de família (p.7).

O numero de instituições privadas, fundadas entre 1981 – 1995 aumentaram quatro vezes a mais do que as públicas. Assim, apareceram 232 instituições particulares e apenas 51 públicas. Observe-se a progressão na tabela Nº 4:

No ano 1946 existiam 43 IES, das quais 53,5% eram públicas e 46,5 privadas. Em 1976, o total alcançou o número de 111, mais às porcentagens foram revertidas. As públicas cresceram 4% contra 59,5% das privadas. Em 1980, foram criadas 31 universidades, das quais 28% eram públicas e 72% privadas.

TABELA Nº 4. EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DAS MATRÍCULAS DAS IES PRIVADAS COM RELAÇÃO AO TOTAL DE MATRÍCULAS (1970-1991)

País	1970	1980/82	1989/91
Argentina	17	22	15
Brasil	55	63	60
Chile	34	37	52
Colômbia	46	59	57
México	15	15	17

Quadro elaborado a partir de dados de Carmen Garcia Guadilha.

Estimativas do Departamento Nacional de Planejamento (DNP), afirmaram que para o ano 1989 existiam 236 IES, das quais 30% eram públicas e 70% privadas. Cabe alertar que a proliferação de cursos originou uma duvidosa qualidade em instituições particulares de pouco reconhecimento.

Pode-se ressaltar que a Colômbia lidera a alta privatização na região durante a década dos setentas, o equivalente a 45% de matrículas no setor privado, mas a porcentagem continua em ascensão, chegando à década do noventa a um 64%, quase um 20% a mais (ver próxima tabela).

Tais indicadores, segundo Levy (1986), levaram à “Colômbia a se constituir no exemplo elitista mais típico de toda América Latina”. Ele recopila dados de um estudo do ano 1974 e se depara com que um 20% da população com ingressos mais altos aproveitava 60% dos subsídios públicos destinados à educação superior, no entanto o 40% da população mais pobre, aproveitava só um 6% de dito subsídio.

O ensino público na maioria das IES é considerado de melhor qualidade, se comparado com grande numero de universidades privadas. Cabe alertar que universidades privadas de excelente reconhecimento e tradição continuam na vanguarda. Entre elas a Universidade dos

Andes, a Javeriana, a del Rosário, a U Militar, a Julio Arboleda, a Santo Tomás, etc. Mas do total de IES, um número pequeno cumprem com os requisitos de qualidade, segundo o atual Conselho Nacional de Credenciamento (CNA); as outras precisarão de implementar medidas de emergência para garantir sua qualidade. Um exemplo dessas medidas é o vestibular oficial, denominado “Prova do ICFES” que serve de porta de entrada ao ensino superior público. Algumas das IES públicas também organizam seus próprios vestibulares.

TABELA Nº 5. ALTA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

<i>Alta Privatização</i>	1970	1994
Colômbia	45 %	64%
Brasil	50%	65%
Chile	34%	53%
República Dominicana	23%	71,2 %
El Salvador	25,7%	69,1%
<i>Baixa Privatização</i>		
México	14,5 %	25%
Argentina	17,4%	20,3%
Venezuela	10,8	35,6%
Uruguai	00	6 %

Quadro elaborado a partir de dados de Carmen Garcia Guadilha

Na pós-graduação, existem diversas formas de admissão, desde exames escritos, entrevistas, proficiência em inglês (geralmente), ou apenas, entrevistas. A escala de dificuldade varia segundo o prestígio da instituição. É de salientar que, para o ano de 1980, a matrícula total no ensino superior na Colômbia alcançava o número de 271.630 estudantes, porém os estudantes de pós-graduação representavam um minúsculo 1,6%. Entretanto, dados mais confiáveis relacionados com o número real de estudantes que concluíram seus estudos não foram encontrados.

A modernização da Educação Superior teve seus entraves. O movimento universitário organizado contra ela foi ganhando força no início da década e deu origem a um conflito muito maior no ano de 1971. O ensino superior parou por completo e o movimento expandiu-se para o

ensino fundamental e médio. Professores e grupos de camponeses aderiram ao movimento contra as reformas e o país se debatia num processo de tendências contraditórias.

Três tendências emergiram e colocaram numa saia justa a educação superior entre 1960 e 1980 (9). A primeira foi a modernizadora, baixo o guia de grupos nacionais e estrangeiros os quais buscavam ajustar a universidade às necessidades de um capitalismo dependente. Estes setores buscavam a eficiência interna e externa, a racionalização a tecnocracia e a despolitização da universidade. A segunda tendência que pretendeu se impor foi a democratização, a qual demandava ampliação da classe média, maior justiça social, traduzida em aumento dos ingressos na universidade pública. Os grupos que militavam nessa postura pediam também maior participação, autonomia e existência de governos democráticos ao interior das universidades. A terceira tendência foi a radical, a qual assumia como principal desafio a desigualdade social. Os grupos pertencentes a esta tendência consideraram a reforma universitária como sucessivos movimentos táticos e parte de um amplo processo revolucionário que levaria à mudança estrutural da Colômbia. Na época referida, todas as forças atuaram simultaneamente dentro da universidade colombiana, afundando-lha num estado de profunda crise (BRICEÑO, 1991)

No Departamento Nacional de Planejamento, a proposta do governo Turbay determinou que,

[...] Na educação superior se considera importante que uma maior proporção dos custos de funcionalismo dos estabelecimentos oficiais seja financiada pelas matrículas. Para criar condições de equidade no acesso ao nível superior segundo as capacidades intelectuais e acadêmicas de cada individuo. O Estado ampliara o sistema de crédito educativo e criara um fundo de apoio que beneficie os estudantes de menores recursos econômicos (DNP, 1978).

Ainda durante o governo Turbay a pós-graduação carecia de importância e de investimentos.

[...] en veinticinco años, el ingreso per-cápita se ha elevado hasta sobrepasar la barrera de los mil dólares. Son innegables los esfuerzos para ordenar el crecimiento poblacional, para extender la educación primaria y mejorar los servicios de salud, principalmente a través de la estrategia de atención primaria. *Una creación de la sociedad colombiana como es el SENA ha ganado justo reconocimiento en el ámbito internacional, y Colombia fue pionera en el mundo en materia de crédito educativo con la fundación del ICETEX.*

Em abril de 2005 por meio da Resolução 6215 do MEN, foi reconhecida a Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Com ela se criaram 200 mil vagas adicionais algumas para cursos de pós-graduação *lato sensu* e em maior número para graduação. No campo da

ciência e da tecnologia se pretendeu proteger o talento nacional e fortalecer a comunidade científica.

Em 1983 a UNAD tinha cursos em 94 municípios do País, e uma oferta de 238.044 vagas, com expectativas para formar estudantes em uma profissão ou em um curso profissionalizante. O programa se converteu em prioridade do governo, como eixo fundamental na expansão do ensino superior e de alguns cursos de pós-graduação.

Em 1986 eram oferecidos 198 cursos, dos quais dois em ensino técnico, 50 em tecnologias (duração de dois anos), 43 cursos de graduação e três em educação avançada (mas os registros não determinam quais). No auge deste tipo de formação, 38 IES, 21 oficiais e 17 privadas tinham oferta de cursos, em todo o território nacional.

Um crédito do BID de 37,7 milhões de dólares e um aporte nacional de 28 milhões de dólares garantiram o desenvolvimento do sistema, com a criação da Universidade do Sul (UNISUR), como centro piloto. Nos dois primeiros anos de funcionamento essa instituição abriu 7.800 vagas, em 327 municípios com uma infraestrutura de nove centros regionais de educação a distancia, 30 unidades operativas e convênios com empresas privadas, comunidades religiosas e governos locais.

Na atualidade oferecem 20 cursos profissionais, 21 cursos técnicos e nove cursos de pós-graduação (especializações). Recentemente a UNAD, criou o curso de mestrado em Administração de Organizações. Esse curso utiliza ferramentas metodológicas baseadas na tecnologia da Informática (TIC), tais como simuladoras bases de dados e bibliotecas digitais direcionadas desde aulas e ambientes virtuais. No final do curso o estudante terá que elaborar uma dissertação.

No País, ainda não existem profissionais suficientes para responder às exigências de assimilação da ciência e da tecnologia, é de salientar que se existiu pesquisa de alto padrão, foi mérito de indivíduos ou de grupos isolados e com escasso reconhecimento social. Em consequência, o aporte dos cientistas para a renovação de conteúdos e métodos educacionais tem sido limitado até hoje.

Segundo dados do Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas e Proyetos Especiales (COLCIENCIAS), nas universidades colombianas no ano de 1983 trabalharam 2592 pesquisadores, os quais participaram de 1140 pesquisas. Tais pesquisadores estavam disseminados nas ciências da saúde 31,3%, nas ciências básicas 25,4%, nas ciências sociais 20,2%, na engenharia 14,6 % e nas ciências agrícolas 8.6%. Incumbe falar que as pesquisas se desenvolviam nas mesmas áreas e em proporções similares.

De acordo com Brunner (1980), a produção de artigos científicos publicados (*mainstream science*), nesse mesmo período na Colômbia, segundo dados do BID, entre 1973 e 1984, foram 52 por ano, estatísticas distantes dos 878 do Brasil, 709 da Argentina, 428 de Cuba e 212 da Venezuela.

Para o período, a expansão no Ensino Superior favoreceu no País, a incursão da mulher, que no ano de 1985 era de 48.5%, mais essa cifra beneficia mais o ensino particular que o público. As áreas de conhecimento mais freqüentadas por elas eram as agropecuárias em 20%, engenharia 24.6%, ciências exatas e naturais 42%, administração e contadoria 47%, humanidades 49%, ciências da saúde 56.3%, ciências sociais 57% e belas Artes 65.8%. As áreas mais requisitadas eram as artes, ciências sociais e saúde (OROSCO et. al., 1989).

Em palavras de Mejia (1994), o panorama da pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico na educação superior colombiana é desolador. O Plano Nacional “Cambio com Equidad, 1982 – 1986” reconhece que a pesquisa é marginal. O investimento nacional nessa rubrica era de 0.15% do PIB e o número de pesquisadores se reduzia a um pesquisador por cada 12,000 habitantes em 1983. Segundo o plano mencionado, a educação universitária nesta época não se tinha constituído no cérebro da sociedade colombiana.

No programa de “Economia Social”, Virgilio Barco (1986-1990) avança na integração do ensino médio com o ensino superior, através da revisão do sistema atual de formação de docentes e da reorientação dos programas em função das necessidades educativas do país. Esse era o objetivo no papel, bem diferente das ações feitas nesse patamar. Estimulou uma maior integração da educação superior com a sociedade e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia com um programa em longo prazo. Culmina seu programa com ações de avaliação de todos os cursos atuais de pós-graduação e fomenta a criação de doutorados de alto nível científico e para isso adiciona mais recursos.

A reestruturação do financiamento da educação superior teve várias ações, entre elas: transformar o sistema de ingressos na universidade pública, combinando diferentes estratégias: a racionalização dos recursos existentes; o incremento nas rendas próprias das instituições e os aportes dos municípios e dos estados (departamentos); a ampliação do crédito nas universidades públicas e privadas e a criação e consolidação de linhas de crédito estudantil no setor privado; a criação de um fundo para bolsas, dirigido exclusivamente para estudantes pobres, e a redefinição do sistema de aportes públicos à universidade.

O governo Barco e seu programa de “economia social” deram início a um período totalmente agressivo contra a educação como serviço público gratuito e para todos. Incrementa-se a privatização e elitização da educação superior e com mais impacto na pós-graduação.

Alguns dados são esclarecedores. Por exemplo, o orçamento para investimento na educação superior em 1987 foi de 3.024 milhões de pesos, –equivalente em reais a três milhões aproximadamente–. Essa soma vai caindo quando na verdade deveria aumentar, mas para 1990 fica zerada, não houve investimento nenhum. A novidade está na inclusão da Educação a Distância, que além dos custos serem altos a qualidade nem sempre foi a melhor.

A educação presencial resultava igualmente cara e com um agravante, que muitos colombianos tinham que trabalhar em período integral, longe das universidades, o que dificultava o acompanhamento diário dos estudos. Assim, estavam frente a uma encruzilhada. Trabalhavam para conseguir bancar com as despesas da sua educação, ou ficavam fora do sistema, e sem possibilidades de ascender na escala salarial e de obter outras garantias sociais.

A oferta é grande, há cursos de graduação, quase em todas as áreas do conhecimento, uma modalidade bem comum são os diplomados, especializações, mestrados e ultimamente apareceram cursos de doutorado, de universidades do exterior, principalmente da Espanha. Os governos têm correspondido às metas da privatização da educação no país, seguindo as diretrizes do BM/BID.

No item de desenvolvimento científico e tecnológico, nota-se que a cifra permanece quase igual no período, aparentemente um valor significativo, mas provém de empréstimos do BID. O dinheiro num percentual alto vai para pagamento de burocracia, não para os fins propostos.

Segundo o Anuário Estatístico da UNESCO 1988 e 1985, existiam 4.769 pesquisadores no País, que correspondiam a 184 pesquisadores para cada milhão de habitantes. Do total deles 63,4% trabalhavam nas IES. Cabe explicitar que um número reduzido teria doutorado.

Para o período presidencial de 1990- 1994 foi eleito o liberal César Augusto Gaviria Trujillo, quem após o mandato foi secretário-geral da Organização dos Estados Americanos (OEA). Gaviria incrementou inúmeras reformas que mudaram a estrutura econômica, social, e de certa forma a cultura do país. Dentro de suas políticas educativas de ordem neoliberal, instituiu um fundo de crédito para estudos de pós-graduação que denominou COLFUTURO. O governo com a colaboração do setor privado promoveu e financiou (através do crédito e bolsas), estudos no exterior e no país, dos profissionais que tivessem demonstrado excelência acadêmica ou papel destacado na pesquisa. Esperava-se que dessa forma se formasse um pessoal altamente qualificado para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. Além disso, nas universidades de excelência acadêmica se apoiaria a criação e o fortalecimento de programas de doutorado nas áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional.

TABELA Nº 6. EDUCAÇÃO SUPERIOR INVESTIMENTOS POR ANO
(em milhões de dólares, ano 1987-1990)

Gasto por categoria	1987	1988	1989	1990
Desenvolvimento capacidade de Investimento.	3.024	4.015	1.048	-
Infraestrutura universidades (1)	2.446	1.954	917	897
Sistema de Edu. a distância (2)	4.890	5.327	2.426	999
Crédito educativo (3)	2.936	2.842	2.742	2.583
Desenvolvimento científico e tecnológico (4)	5.125	4.393	4.991	5.436
TOTAL	13.296	14.138	7.132	4.479

(1) Inclui credito BID-UNICAUCA. (2) Dados sujeitos a reprogramação por credito SED-BID. (3) Não inclui auxílios parlamentares. (4) Desde 1988 as cifras correspondentes a projeções, realizadas por COLCIENCIAS do credito em negociação.

As cifras são elementos fundamentais para mostrar a ineficiência do governo na área educacional, principalmente na Educação Superior e na pós-graduação. COLFUTURO continua dando ajuda para um seleto grupo de estudantes, introduzindo novas formas de participação do setor privado e das empresas.

Os grandes bancos como o ICETEX (Banco oficial para empréstimos só a estudantes⁹), o Santander (Espanhol) e outros bancos e entidades do setor apoiam estudantes, mediante créditos educativos. Mesmo antes da matrícula as universidades têm balcões de atendimento, para oferecerem esse tipo de financiamento. Importante fazer uma releitura com alguns indicadores quantitativos que mostram o investimento em Ciência e Tecnologia dos países ibero-americanos, e comparar as cifras com o país.

Com a Lei 29 /1990, se definiram as políticas públicas em Ciência e Tecnologia, e o decreto 585/1991 institui o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia- CNCyT e as comissões regionais. Simultaneamente COLCIENCIAS passa a formar parte do Departamento Nacional de Planejamento (Decreto. 585). Foi pela primeira vez que aparecem definições de “grupos de pesquisa”, “centro de pesquisa”, “pesquisador”, “linhas de Pesquisa”. Pessoas que participam nos processos, indicadores e índices para medição da atividade científica. COLCIENCIAS, a partir da regulamentação continua fazendo editais para grupos e Centros de pesquisa.

Na década dos noventa foram cinco editais. Tendo por objetivo identificar os grupos existentes e dar estímulos econômicos para seu desenvolvimento, tais aportes, foram para as universidades de maior prestígio que existem no centro do país (Bogotá), e os estados mais desenvolvidos, Antioquia, Valle e Santander.

Outra mudança importante em nível político aconteceu com a aprovação da Nova Constituição Política Colombiana. A anterior datava de 1886. Esta nova Constituição trouxe mudanças significativas em todas as áreas, particularmente na educação. Simultaneamente uma reforma na área educativa se gestou no ano de 1992 (28 de dezembro), a **Lei 30** para a **Educação**

⁹ Na Colômbia, não se faz pagamento de mensalidades na universidade, o pagamento se faz duas vezes no ano ao início do semestre.

Superior. Essa Lei organiza o serviço público da educação em todos os níveis e para todo o território nacional, inclusive o de pós-graduação.

Alguns dos tópicos mais importantes que definem tanto os cursos, quanto as instituições que poderiam ministrar o nível de pós-graduação são:

Art. 10°. Determina que “são cursos de pós-graduação, as especializações, os mestrados, os doutorados e os pós-doutorados”.

O Art. 11°. Define os cursos de especialização, como aqueles que se desenvolvem posteriormente a um curso de graduação, possibilitando o aperfeiçoamento na mesma ocupação, profissão, ou disciplina nas áreas afins ou complementares.

O Art. 12°. Faz referência à pesquisa como fundamento necessário nos cursos de pós-graduação.

No mesmo artigo se assinalam os *cursos de mestrado* , como aqueles que buscam desenvolver conhecimentos para a solução de problemas disciplinares, interdisciplinares e profissionais. Além de dotar os profissionais dos instrumentos básicos que os habilitem como pesquisadores na área específica das ciências ou das tecnologias, o que lhe permitirá aprofundar-se teórica e conceitualmente no campo da filosofia, das ciências e das humanidades e das artes.

No mesmo art. 1° parágrafo complementar, assinala que os cursos de mestrado não são condição para aceder nos cursos de doutorado. Determina que na culminação dos mesmos deve-se fazer um trabalho de pesquisa.

O Art. 13°. Define os *cursos de doutorado* , como aqueles cujo fundamento deve concentra-se na formação de pesquisadores a nível avançado. Tais cursos terão que culminar na elaboração de uma tese.

Paralelamente, com a Lei 6ª de 1992 se oferecem incentivos tributários que favoreceram o desenvolvimento da CyT. No ano de 1993 surge a Missão de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento para apoiar as ações a serem executadas para incentivar o incremento na área. Além das anteriores organizações se estabelece a Comissão Nacional de Doutorados e Mestrados.

No ano de 1993 o Decreto N° 0698 delega a inspeção e vigilância da Educação Superior ao Ministério de Educação Nacional (MEN). Na mesma Lei 30/1998 foi criado o Sistema

Nacional de Acreditación (SNA), conjunto de políticas, estratégias, processos cujo objetivo fundamental é garantir à sociedade que a Educação Superior cumpra com os mais altos parâmetros de qualidade.

Com o modelo elaborado pelo Conselho Nacional de Credenciamento (CNA) o Governo espera que a Educação Superior alcance os referentes internacionais de qualidade, que seja compatível com as especificidades de cada IES e com seu Projeto Educacional. Tal processo se desenvolve de maneira mista, entre um componente estatal e as próprias instituições. A lei e as políticas do Estado, junto com o credenciamento, são proferidas pelo MEN, enquanto que o processo de avaliação é conduzido pelas próprias IES.

Os lineamentos para o credenciamento elaborado pelo CNA, e que constituem a matriz da avaliação, são orientações básicas para o desenvolvimento dos processos. O documento apresenta elementos explícitos, tais como: marco legal, marco conceptual, objetivos, critérios de qualidade, fatores de análises, características da qualidade, todos eles enquadrados em tabelas de indicadores.

Embora as razões para o estabelecimento desse processo no país sejam, segundo o Ministério da Educação, a verificação do cumprimento da Lei no patamar da qualidade das IES, é bem sabido que as políticas do BM exigem dos países que tem empréstimos, ajustes nas políticas de avaliação e eficiência no sistema educativo.

Vistas globalmente, essas propostas contem contradições que nos parecem inconciliáveis. Expressam a expectativa de que, agora, é democrático as escolas decidirem, e garantirem também a qualidade de ensino. Internamente, esta qualidade se traduz na possibilidade de supressão das desigualdades sociais e de desenvolvimento de cidadania. Para esta proposição se materializar, a estratégia é o de descentralizar o sistema e dar autonomia de gestão aos estabelecimentos de ensino, tornando-os mais eficientes. A forma de gestão estatal, centralizada, passa a ser entendida como aquela que redundou no fracasso educacional. No mesmo discurso, a possibilidade de gerar equidade, melhoria de qualidade de vida e cidadania, é diretamente relacionada á inserção competitiva no mercado internacional pela via do desenvolvimento científico e tecnológico, o que requer esforços financeiros significativos para poder gerar estes insumos (BRINHOSA: 2009, p. 41).

No ano de 1996 COLCIENCIAS publicou o segundo edital para grupos e centros de pesquisa com propósitos de outorgar estímulos econômicos para seu desenvolvimento. Nesta convocatória, 30 grupos e 27 centros de pesquisa receberam aportes. Em 1997 a convocatória selecionou 33 dos 173 grupos de pesquisa inscritos. E de 69 Centros de Pesquisa apoiou só 14.

Sendo assim, no Governo de “Apertura Educativa 1991-1994” como resultado do pouquíssimo investimento na pesquisa, os programas de fomento à investigação não se fortaleceram, pelo contrario, sofreram um grande retrocesso.

O pouco que havia no campo da ciência existia de maneira isolada, faltavam elementos constitutivos de uma verdadeira comunidade científica, não existia a complementação necessária entre conhecimento, capital e trabalho, nem desenvolvimento institucional para alcançar os logros. O investimento para Ciência e Tecnologia que cada instituição dedicava era menor do que o mínimo exigido de 2% de seu gasto total, segundo o Decreto. N° 2281/1982.

Do período 1994-1995 alguns dados comparativos da Pós Graduação na América Latina mostram algumas diferenças importantes. A tabela próxima (06) indica a maneira como a pós-graduação na América Latina foi se expandindo.

Os países com número maior de estudantes de doutorado, a mediados da década dos anos 1990 são o México (2151), a Argentina (2055), e o Brasil (15. 672). O Chile, um país importante na região, não tem os dados diferenciados entre doutorado e mestrado, ficando difícil entender seu desenvolvimento em cifras. No caso colombiano, as cifras são bem menores: 76 estudantes, que corresponde a 0.5 % aproximadamente com relação ao número brasileiro.

As cifras, de acordo com a próxima tabela (n.7) continuam a indicar as diferenças, e talvez a brecha seja bem maior para o final do período estudado (ano 2005). No mestrado as cifras também são bastante diferenciadas: o Brasil liderava com 38.949 estudantes, o México tinha 31.190, e a Colômbia tinha no mesmo período 6.238 estudantes, e na sequência, Peru com 5.592, a Venezuela 5.198, e a Argentina com 3.660. Os anteriores são os países que na América Latina se destacam pelo número de estudantes de pós-graduação matriculados.

**TABELA Nº7. QUADRO COMPARATIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA
PERÍODO 1994-1995**

Estudantes de pós- graduação na America Latina				ASPECTOS FINANCEIROS				
Países	Doutorado	Mestra-Do	Setor Privado	PIB per Capita/Us	% Gasto Publico Do PIB	Gasto Público Por Estudante, Us \$	% do orçamento para Educação.	% do orçamento Educacional para Ed. Superior
ARGENTINA	2.055	3.660	30,9	8.060	0,58	1.965	2,2	16,5
BOLIVIA		1.306	45,1	770	1,25	549	6,1	26,8
BRASIL	15.672	38.949	12,0	3.370	0,76	5.793	2,8	35,5
CHILE	-----	4.498*	3,7	3.560	0,51	1.855	2,8	19,1
COLÔMBIA	76	6.238	52,9	1.620	0,86	2.293	2,6	20,2
COSTA RICA	-----	1.022	0	2.380	1,20	1.447	4,7	22,2
CUBA	267	2.142	0	1.174	1,59	1,166	1,6	15,2
ECUADOR	-----	-----	-----	1.310	0,63	661	3,7	21,4
SALVADOR	-----	460	60,0	1.480	0,23	647	1,9	12,8
GUATEMALA	-----	451	0	1.190	1,10	550	3,4	28,6
HONDURAS	-----	151	23,8	580	1,10	579	4,1	20,4
MÉXICO	2.151	31.190	27,7	4.010	0,40	820	2,3	10,3
NICARAGUA	-----	181	0	330	1,0	945	6,2	33,9
PANAMA	-----	330	26,1	2.670	1,40	1.237	2,0	22,7
PARAGUAY	-----	404	48,8	1.570	0,59	1.269	3,6	19,3
PERU	922	5.592	65,8	1.890	0,35	351	2,3	13,8
R.DOMINICANA	-----	-----	-----	1.320	0,30	424	0,8	10,0
URUGUAY	122	196	0	4.650	0,69	1678	3,1	20,4
VENEZUELA	829	5.198	7,6	2.760	1,18	2820	6,8	43,6
TOTAL	22.094	101.968	21,8	2.352	0,88	2.024	13,3	20,4

Fonte: GARCIA GUADILLA (1888) Apêndice II, tabelas 2,18, 27, 28.

*Incluindo o doutorado

No referente à matrícula em instituições particulares, a Colômbia foi um dos países que se destacaram, atendendo às diretrizes de organismos internacionais. Desde esse momento uma das regras foi o autofinanciamento do serviço, e com isso deu-se a expansão das IES privada

Assim, Colômbia aparece com um indicador altíssimo (52.9 %) de IES do setor privado; só perde para o Peru, que tinha 65.8%, e Salvador com 60%; Depois da Colômbia o Paraguai apresenta 48.8%. Os países que ostentavam o maior número de matrícula em pós-graduação são os que possuem menor número de IES privadas. México 27,7% e Brasil 12,0%. A hipótese é que a educação pública favoreceu o crescimento da pós-graduação nesses países, contrariamente ao acontecido nos países menos desenvolvidos da região.

O Grupo de Unidade e Prospectivas Políticas e Educativas da Universidade Pedagógica Nacional salienta que as políticas educativas são um elemento transversal para identificar os fins e propostas dos atores educativos, num espaço donde elementos positivos e negativos ideologicamente se gestam, e diferentes “arquiteturas discursivas e cenários” propendem pela “coisificação do humano”. Quer dizer, aguardamos o futuro sem nenhuma previsão, não só em cenários nacionais, mas também em espaços globais; ali se faz necessário assumir discussões impostergáveis que privilegiem o homem, sobre qualquer outro referente na tomada das decisões políticas.

Mas, essas decisões políticas são o resultado de um conjunto de programas educativos que surgem no panorama internacional,

significativos da atual fase do capitalismo e da nova divisão internacional do trabalho que acompanha o processo; por tanto, as políticas educativas não são inventos ou caprichos do governo que assume um período, nem formulações decorativas que os Estados elaboram, são pelo contrario expressões do compromisso político que as forças hegemônicas estabelecem, segundo requerimentos macroeconômicos, ideológicos, culturais e sociais (LIBREROS, 2002, p. 20).

No estudo das políticas públicas, atreladas às políticas dos organismos bilaterais, é preciso fazer uma abordagem maior nas análises do BM e sua participação no desenvolvimento da área educacional, sobretudo em nível Superior.

A reduzida população colombiana que consegue iniciar um curso de pós-graduação precisa em todos os casos de financiamento. Assim, O ICETEX, criado com esse propósito, beneficia 7% da população estudantil, que ingressa na educação superior. Entre os anos 1981 e 1986 essa entidade financiou 1400 estudantes por um valor de US \$ 12 milhões. A entidade tem escritórios em 23 estados, mas, como é de supor, as regiões de maior concentração de recursos

são as mais beneficiadas. Essa conjuntura gera profundas desigualdades que propiciam um efeito cascata no crescimento regional.

O governo do presidente Gaviria destacou-se por diversas reformas estruturais, algumas positivas, mas, a maioria marcada pela privatização das empresas nacionais.

Marx, já nos anos 1847 – 1848, no Manifesto do Partido Comunista, alertava às nações sobre o perigo do crescimento da burguesia no mundo, e sua alucinada corrida pela expansão das redes comerciais, em detrimento da indústria nacional. No caso colombiano, no governo Gaviria, se materializou uma escandalosa venda do patrimônio econômico nacional em detrimento do patrimônio público às multinacionais que invadem os mercados a escala global. Ao respeito, Marx e Engels, salientavam que,

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para grande pesar dos reacionários, ela retirou a base nacional da indústria. As indústrias nacionais tradicionais foram, e ainda são a cada dia destruídas. São deslocadas por novas indústrias, cuja introdução se tornou essencial para todas as nações civilizadas. Essas indústrias não utilizam mais matérias primas locais, mas matérias-primas provenientes das regiões mais distantes, e seus produtos não se destinam apenas ao mercado nacional, mas também a todos os cantos da terra. Em vez das necessidades antigas, satisfeitas por produtos do próprio país, temos novas demandas supridas por produtos dos países mais distantes, de climas os mais diversos. No lugar da tradicional auto-suficiência e do isolamento das nações surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. Os produtos intelectuais das nações passam a ser domínio geral. A estreiteza e o isolamento nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais nasce uma literatura mundial
MARX, Karl e ENGELS, 2008, p.14

2.2. A pós-graduação: condições, entraves e desafios

É importante ressaltar que, retomar o contexto histórico - político do desenvolvimento da área na Colômbia, durante o percurso do século passado, junto com alguns dados do contexto Latino - americano, são fundamentais para entender o quadro recente das condições que se encontra a pós-graduação no país.

Durante o período de 1993 a 2002, segundo fontes do MEN, o fator crescimento da pós-graduação nas IES, se pode evidenciar na tabela seguinte (09). Cabe ressaltar que os cursos de especialização seriam os de maior abrangência.

A tabela revela o desmesurado crescimento no ensino particular, em detrimento do ensino público. Vejamos: para 1993, existiam 52 IES públicas, e 83 particulares, tais cifras foram quintuplicadas num espaço de dez anos. No ano 2002 as IES particulares atingiram o número de 423, enquanto que as públicas alcançaram uma cifra menor, 180.

Com relação às vagas para a pós-graduação por IES, segundo a origem nas universidades públicas no mesmo período, existia uma oferta de 4576 vagas, que representavam um porcentual mínimo de 25%, e nas particulares 13895, correspondentes aos 75% restante. O porcentual nas IES públicas teve um incremento máximo de 29% no ano de 1994, mas posteriormente esse número foi diminuindo.

No final da década estudada, as IES particulares ofertavam 80% das vagas (63.365). Análises das cifras, em dez anos, representam um crescimento real de 10.000 bagas, porém nas IES particulares no mesmo período o aumento é de 50.000 vagas.

TABELA Nº 9. VAGAS POR ANO E ORIGEM ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

ANO	ORIGEM				
	PÚBLICA	%	PARTICULAR	%	TOTAL
1993	4.576	25	13.895	75	18.471
1994	9.444	29	22.895	71	32.372
1995	12.171	26	35.216	74	47.387
1996	12.236	24	39.639	76	51.875
1997	12.239	21	47.275	79	59.514
1998	9.978	15	54.564	85	64.542
1999	8.657	16	46.605	84	55.262
2000	17.580	23	59.423	77	77.003
2001	19.058	24	59.898	76	78.956
2002	15.615	20	63.365	80	78.980
TOTAL	121.554	22	442.808	78	564.362

ISALAC/UNESCO – ASCUN. Informe diagnóstico e perspectivas de los estudios de postgrado en Colombia, p. 37

Com relação ao número real de formados na pós-graduação, tanto nas IES particulares como nas públicas, as cifras são alarmantes. As cifras reforçam a tese anterior, dos altos níveis de pobreza do povo colombiano que impedem a culminação dos cursos, sejam eles de especialização (49%), de mestrado ou de doutorado. Observemos a tabela.

Os dados fornecidos impressionam. Se cruzarmos as cifras em termos de ingresso nos cursos de pós-graduação, com relação ao número de formados, observa-se que, durante a década estudada, matricularam-se **121.554** estudantes nas IES públicas e **442.808** nas particulares, com um total de **564.362** estudantes; mas no mesmo período o número real de formados foi de **44.560** nas IES públicas e **144.760** nas particulares, totalizando **189.320**. Isto é, a evasão foi de **375.042** estudantes. Um número extremamente grande, se considerarmos um País sub-desenvolvido que precisa deste recurso humano altamente qualificado.

TABELA Nº 10. FORMADOS POR ANO E ORIGEM

ANO	ORIGEN DOS FORMADOS				
	Pública	%	Particular	%	Total
1993	1.420	25	4.254	75	5.674
1994	2,253	26	6.417	74	8.670
1995	2.406	17	12.019	83	14.425
1996	5.333	26	15.512	74	20.845
1997	7.141	22	25.404	78	32.545
1998	5.354	23	17.800	77	23.154
1999	5.958	27	16.216	73	22.174
2000	3.815	17	18.629	83	22.444
2001	5.185	31	11.677	69	16.862
2002	5.695	25	16,832	75	22.527
TOTAIS	44.560	24	144.760	76	189.320

ISALAC/UNESCO – ASCUN. Informe diagnóstico e perspectivas de los estudios de postgrado en Colombia. p 38

As causas já mencionadas e ratificadas confirmam que são os altíssimos níveis de pobreza os de maior impacto na população estudantil de pós-graduação, atrelada a uma cadeia de outros fatores políticos e sociais, os que determinam a evasão. Nos 10 anos analisados, o percentual real de evasão foi de 66,5%. Lembrando que são os cursos de especialização os de maior procura.

Ernesto Samper Pizano assume a presidência da República (1994-1998); seu lema foi a Universalização da Educação Básica, e melhoramento na qualidade da educação como pilares fundamentais do desenvolvimento do país.

No projeto de desenvolvimento para o quadriênio, apresentou um diagnóstico enfático sobre a “escassez do capital social, apontando-a como a *maior restrição* ao crescimento econômico do país”. E argumentava sua análise em três tipos diferentes de causas. A primeira, era a falta de qualificação dos recursos humanos, especialmente originada pela deterioração na qualidade da educação, a falta de desenvolvimento científico e tecnológico, e a carência de pessoal qualificado nos diversos setores produtivos.

O governo acreditou que a recuperação do país com investimento privado durante os últimos anos elevaria as taxas de crescimento para 17.7%, a maior desde os anos cinquenta. Porém, no investimento para o setor público apresenta-se um retrocesso de 6.6%, similar ao vivido no período 1970-1994, em particular no investimento para educação e as rodovias.

A administração pretendeu melhorar o panorama nacional no setor educacional e para isso propôs desenvolver e fortalecer o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, com legislação na área, para promover corporações mistas de direito privado e outros mecanismos de associação entre o governo e o setor produtivo. Esta estratégia teria três programas adicionais. 1) a formação de recursos humanos para a investigação e o desenvolvimento tecnológico, que pressupunha a formação de dois mil pesquisadores e cientistas em nível de doutorado nas distintas áreas das ciências naturais e sociais e as engenharias; a criação e consolidação de programas nacionais de doutorado, bolsas para estágios no exterior; e programas para estímulos a pesquisadores.

O segundo programa foi a criação e consolidação de centros de pesquisa, que buscava instituir 25 novos centros acadêmicos, e 250 novos grupos de pesquisa nas universidades, desenvolvimento de redes de pesquisa, apoio a organização de centros regionais, maior utilização

da modalidade de financiamento por programa para dar mais estabilidade aos grupos de pesquisa, e apoiar a criação de fundos de capital dos centros de pesquisa.

O terceiro dos programas desenvolveu a Integração às redes e programas internacionais de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, com participação de centros colombianos em redes, a ampliação da Rede Caldas que faz participar cientistas colombianos que moram no exterior, na pesquisa nacional; e o apoio a programas como Bolívar, que procura iniciativas de internacionalização do setor produtivo, como eixo da inovação, e conexão dos centros de pesquisa e desenvolvimento tecnológico à internet.

Determinou-se que as instituições de desenvolvimento tecnológico contassem com um sistema integral de financiamento. O instrumento institucional fundamental seriam os Centros de Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico, de natureza setorial ou regional. Tais centros deveriam desempenhar uma ou mais funções tecnológicas básicas: pesquisa, capacitação e serviços tecnológicos – consultoria em temas tecnológicos, manejo de redes de informação, metrologia e certificação de qualidade, etc. Outros instrumentos importantes que se estabeleceram foram os sistemas de desenho industrial, as incubadoras das empresas, os centros de informação tecnológica, as entidades de intermediação da oferta e demanda de tecnologia e os programas de capacitação e assistência em gestão tecnológica.

O programa Estratégico em Ciência e Tecnologia (1996) explicitou a criação da base de dados na infraestrutura colombiana em Ciência e Tecnologia. Para tanto determinou que COLCIENCIAS, como entidade promotora de tal atividade, deveria com responsabilidade organizar o registro atualizado na área. O Brasil deu apoio no planejamento, organização e execução da base de dados. Assim, estabeleceu-se que as bases de dados deveriam organizar informações atendendo:

- Instituições em ciência e tecnologia no País.
- Pessoal acadêmico ou pesquisadores das entidades que desenvolvessem programas de pesquisa
- Cursos em nível de pós-graduação e estímulo a pesquisadores.

- Projetos de pesquisa, inovação tecnológica ou de desenvolvimento tecnológico em andamento.
- Principais grupos de laboratório, centros pilotos e centros de processamento de dados de pesquisa.
- Pesquisadores colombianos que residam no exterior e que desenvolvam projetos em ciência e tecnologia (Red Caldas).

O documento do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia determina que dentro da política recém-instaurada se “criem mecanismos orientados a promover” atividades científicas e tecnológicas, como incentivos aos pesquisadores e ações que levem ao uso da informática no desenvolvimento de sistemas de informação que desencadeie processos subsequentes em redes de pesquisa nacionais e internacionais.

O primeiro dos modelos de medição foi desenhado para classificar os grupos de pesquisa no ano de 1998, mas esse modelo foi modificado múltiplas vezes. Nos 2000 as mudanças foram maiores, não convocaram comitês de avaliação para fazer a classificação dos grupos, e se utilizou uma nova forma de medição dos grupos.

A partir do ano 2002, depois de testado e analisado o modelo anterior para classificação, surgiram novas estratégias, se redefiniram os marcos conceptuais e se desenvolveram instrumentos tecnológicos confiáveis que puderam dar conta da avaliação quantitativa dos grupos de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento.

Paralelamente e por transferência de tecnologia o país adquiriu a plataforma ScienTi-Colômbia, que modernizou a gestão do Sistema Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação (SNCyTI). O propósito fundamental é fazer seguimento permanente no desenvolvimento da Ciência, a Tecnologia e a Inovação a nível nacional e mundial.

Essa plataforma faz o processamento da informação, importando e exportando dados da base nacional de grupos de pesquisa (GrupLAC: ferramenta que recebe informação dos grupos de pesquisa) e do CvLAC (base de dados dos currículos dos pesquisadores). Essas bases facilitam a informação atualizada dos pesquisadores e grupos existentes.

No ano de 2004 aconteceram novas mudanças no modelo existente e na medição de indicadores, que recebeu o nome de ScientiCol, mas sem alterar a medição dos mesmos sistemas anteriores. Estabeleceu-se formalmente uma classificação dos grupos por categorias A, B, e C; classificação que teria uma vigência de dois anos. Mudanças importantes continuaram tanto na Instituição, como na medição no sistema ScientiCol a partir de 2006.

A falta de investimento adequado na pesquisa desestimula o trabalho dos pesquisadores que devem adequar os projetos aos poucos recursos que recebem, ou terminam por abandonar as pesquisas, já que os valores solicitados eram maiores aos recebidos.

Um problema ainda mais preocupante é a falta de equidade na distribuição dos poucos recursos destinados à pesquisa. As universidades e centros de pesquisa privilegiados são dos estados mais desenvolvidos (Bogotá –DC, Antioquia, Valle e Santander). As demais Instituições terminam sempre com recursos ínfimos (quase sempre próprios) para desenvolver seus projetos de pesquisa e a procura pelo financiamento resulta muito difícil, devido a sua baixa classificação. Isso leva às instituições menos desenvolvidas a continuar na fase de atraso.

A necessidade das parcerias, governo, indústria e educação, para trabalharem conjuntamente na procura pela qualidade no uso da tecnologia, a informação e as comunicações e o financiamento para projetos sobre impacto da tecnologia na área econômica, social e cultural tornam-se também prioritários.

O plano de Samper propôs elevar o gasto total em Ciência e Tecnologia ao 1% do PIB no final da sua administração, para isso previu um aumento no orçamento nacional na ordem de 0.2% do PIB em 1995 e 0.5% em 1998.

Os indicadores sociais ao final da década dos anos 1990 mostraram uma tendência de melhoria no primeiro quinquênio, mas no segundo houve uma forte recessão. Indicadores para a educação e a saúde melhoraram, mas o investimento nas mesmas áreas, não.

Outro fator que piorou a economia na década dos anos 1990 foi a política de abertura na área agrícola, que invadiu os mercados com produtos importados, às custas da forte redução da produção nacional, que gerou pobreza e desemprego no campo, e migração da população rural

para as áreas urbanas. Essa expansão dos produtos importados veio acompanhada de tecnologias para a produção em grande escala, e da aparição paulatina de favelas nas grandes cidades.

A década dos anos 1990 fecha com uma grande recessão, consequência dos fatores acima salientados, além da incerteza no futuro político do país, com um sistema financeiro abalado, e pouco investimento estrangeiro. O país entrou em colapso, sem recursos para financiar o déficit público e com altas taxas de juros. A economia do país teve uma das piores crises da sua história, o índice de produção diminuiu em 4% em 1999. Houve quebra de bancos e empresas.

Uma consequência visível imediata foi o desemprego que alcançou cifras de 20%, acrescentando-se uma nova categoria de sub-desempregados colombianos, composta por demitidos do setor público privatizado, alcançando uma percentagem entre 25% e 40%. Assim, a desigualdade social se incrementou e os níveis de pobreza que já eram altos aumentaram, além da redução drástica nas taxas de escolaridade.

O governo de Andrés Pastrana Arango (1998 – 2002) propôs articular a Ciência e a Tecnologia com a Educação Superior. O programa de governo de “Cambio para Construir la Paz”, parecia uma alternativa viável para os colombianos, cansados da violência vivida durante os períodos anteriores.

Segundo o programa de governo¹⁰,

[...] “a construção da paz” deveria incidir integralmente na integração dos valores culturais, na manutenção dos costumes, das tradições, e o desenvolvimento da mente e da sensibilidade. A cultura impregna e determina a vida humana, a qual necessariamente a converte na medula de qualquer projeto político. - E continua - A violência que por tanto tempo tem marcado a vida nacional, produziu o esmagamento do tecido social e desgastou o capital social que impede o reconhecimento e valorização positiva das diferenças, e o diálogo que possibilite a identificação dos propósitos comuns. (PASTRANA., 1998, p. 195)

¹⁰ DNP Planes de gobiernos anteriores..Andrés Pastrana. Los compromisos fundamentales de la sociedad. Reconstitución del tejido social, p. 195

Mas tal proposta ficou nas palavras, porque, embora esse governo tenha pretendido entender os problemas profundos do país, as ações demonstraram a falta de liderança na procura para alcançar a tão almejada justiça social.

Com relação à educação, seu governo entendeu que os principais nutrientes da espiral de violência generalizada no país eram, e continuam a ser, a falta de oportunidades para o acesso à educação. Porém, no período, 20% dos colombianos em idade escolar ficaram fora da rede pública de ensino.

Com relação às normas de educação superior, a flexibilização na interpretação da autonomia universitária desencadeou a proliferação de instituições e cursos de má qualidade, agravada por um sistema de regulação débil e contraditório.

O problema de acesso ao ensino superior se dificultou ainda mais para os colombianos mais necessitados. “Isso se traduz em problemas de equidade, onde os 20% mais rico têm 2,6 vezes mais possibilidades de assistirem a uma universidade que os mais pobres. Na universidade só 12% dos estudantes pertencem ao 50% mais pobre, e de eles, dois terços vão para universidades privadas”¹¹

Esses dados indicam que, de cada 100 estudantes pobres, unicamente seis ingressam na universidade, e desses, quatro entram a universidades privadas, *é dizer que só dois estudantes pobres de cada 100 chegam à universidade pública.*

Uma radiografia do quadro nacional, exposto nas cifras acima, mostra uma dura realidade, que dificilmente poderia ser superada.

Como resposta à crise econômica, foi organizado o plano de governo para, durante o quadriênio, reduzir a pobreza, causada pelas necessidades básicas insatisfeitas, em cinco pontos percentuais. Mas no final do período as cifras demonstraram que a situação tendeu a se agravar.

¹¹. Ibid. p 207

Pastrana teve que recorrer, mais uma vez, aos acordos com o FMI, que emprestou recursos imediatos em forma de dívida em longo prazo. Em razão disso, o país comprometeu-se mais uma vez a fazer reformas na economia, que causaram desconforto na população, e se incrementaram os conflitos sociais já existentes.

Sob as diretrizes do FMI, para diminuir a crises, reduziram-se os ingressos fiscais aumentando ainda mais o déficit econômico, e para diminuí-lo aumentaram os impostos e diminuíram os gastos públicos, com isso a recessão da economia aumentou e a crise permaneceu por muito mais tempo.

Ante as frequentes crises, medidas políticas foram tomadas e a mais efetiva, e mais lesiva, foi a busca de novos financiamentos junto às agências internacionais de crédito. Assim o país teve balanços negativos nas finanças pelos compromissos impostergáveis

Em palavras de Mészáros (2009, p. 41),

A “consciência desta insustentabilidade ajuda a manter a esperança de uma mudança estrutural básica, apesar de todos os empecilhos e desilusões amargas do passado recente. ***Encher buracos cavando buracos cada vez maiores, -o que tem sido a maneira predileta de solucionar os problemas na presente fase do desenvolvimento-*** é algo que não pode continuar indefinidamente. Descobrir uma saída do labirinto das contradições do sistema do capital global por médio de uma transição sustentável para uma ordem social muito diferente é, portanto, mais imperativo hoje do que jamais o foi, diante da instabilidade cada vez mais ameaçadora (grifo Nosso).

O Estado organizou o sistema de educação superior por **ciclos**, de forma tal que eliminou o caráter terminal dos programas técnicos e tecnológicos, garantindo a continuidade na formação, nas áreas acadêmicas estratégicas, e permitindo a passagem dos estudantes de um nível educativo ao seguinte.

A articulação dos sistemas de ciência e tecnologia e de educação superior deveria responder a quatro grandes desafios: 1) educar para a ciência e a tecnologia: formar pesquisadores em ciência e tecnologia; 2) realizar pesquisa nessas mesmas áreas; 3) preparar recursos humanos de alto nível nas diversas áreas; 4) O governo dá continuidade às políticas anteriores.

Pensando na internacionalização da educação e no comércio global, visou pelo ensino da língua estrangeira, especificamente pelo Inglês e fez convênios com instituições americanas para cursos de especialização de professores da rede pública. As escolas começaram o ensino massivo do inglês, adotado como segunda língua.

Dando continuação às políticas do BM, organiza-se o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade, tanto nos parâmetros curriculares e pedagógicos, como no estabelecimento de medidas coercitivas como a avaliação de docentes e diretivos. Para o Ensino Superior recomendava-se a ampliação do sistema de crédito, focado inicialmente em financiar os custos de matrícula e manutenção dos estudantes que precisarem.

Para o final da década dos anos noventa, a Colômbia enfrentava mais uma crise econômica e social, que levou a uma queda do Produto Interno Bruto em 4,2%, chegando a níveis de pobreza de 58% e de miséria em 25%. O país encontrava-se totalmente desmembrado.

Para o período 2002- 2006 foi eleito presidente pelo partido Liberal, Alvaro Uribe Velez. O governo programou segundo sua proposta de desenvolvimento, “*Hacia um Estado Comunitario, desarrollo para todos*”, um “*Plan de reactivación social*”, que incluiu sete ferramentas para alcançar a equidade. Uma delas, a N°1 de *Revolução Educativa*. No programa para Educação Superior previu a criação de 300.000 novas vagas, passando de 20% de abrangência do sistema no 2002 a 29% nos 2006.

No panorama sócio-econômico alguns resultados importantes como a redução do Coeficiente de Gini¹² de 0,58 em 2002 para 0,54 em 2006, o aumento do ingresso médio das famílias de 18.8% em termos reais e a aplicação do Sisben¹³, como instrumento de focalização

¹² O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico Iorradó Gini e publicada no documento “*Variabilità e mutabilità*” (“*Variabilidade e mutabilidade*”), em 1912. É comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda, mas pode ser usada para qualquer distribuição. Ele consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda (onde todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (onde umas pessoas têm toda a renda, e as demais nada têm). O índice de Gini é o coeficiente expresso em pontos percentuais (é igual ao coeficiente multiplicado por 100).

¹³ O Sisbén compreende um conjunto de normas e procedimentos que permitem obter informação socioeconômica confiável e atualizada de grupos de população específicos nos distritos e municípios do país. É uma ferramenta básica que facilita o diagnóstico socioeconômico de determinados grupos da população e que dá informações úteis para elaborar os planos de desenvolvimento social dos municípios e a seleção técnica de beneficiários de programas sociais, em acordo com sua condição socioeconômica que indicam a qualidade de vida.

dos programas sociais, em 100% dos municípios. No final do período, o logro alcançado foi melhora da segurança pública, mas por meio da prática da repressão militar indiscriminada.

A matrícula total real, segundo dados do Ministério da Educação Nacional nos cursos de mestrado durante o período de 2002 a 2005, foi de 37.665 estudantes, e no doutorado durante o mesmo período foi de 2.547. Mas se cruzarmos os dados para tentar entender a porcentagem de evasão achamos o seguinte: formados nos cursos de mestrado 8.526, que correspondem a 22,6 % dos ingressantes (77,4 % não concluíram), e no doutorado 176, que equivalem a 6,9% (93,1 % não concluíram). Estas cifras de evasão são muito preocupantes e dão uma idéia da magnitude do problema. Tais percentagens corroboram, mais uma vez, a preocupante falta de doutores no País.

TABELA Nº 11. MATRICULADOS E FORMADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO 2002- 2005

MATRÍCULA			FORMADOS			
Ano	Doutorado	Mestrado	Especialização	Doutorado	Mestrado	Especialização
2002	321	6732	50554	38	1741	20780
2003	583	8978	43783	55	2134	21776
2004	675	9975	39893	43	2052	21880
2005	968	11980	40495	60	2599	22948
TOTAL	2547	37665	174725	176	8526	87384

Fonte: MEN –Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). Data de acesso 06/15/2011

Os dados permitem visualizar a tendência de um curto período de tempo, com relação ao número de docentes que trabalham por nível de formação nas IES colombianas. Para o ano de 2005, com especialização a cifra era de 30.094 professores, com mestrados 17.329 e com doutorados trabalhavam 2.704.

TABELA Nº 12. DOCENTES POR NÍVEL DE FORMAÇÃO

NÍVEL DE FORMAÇÃO	2003	2004	2005
Especialização	28.168	30.971	30.094
Mestrado	14.109	16.974	17.329
Doutorado	2.405	2.785	2.704

Fonte: MEN –Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). Data de acesso 06/15/2011

Se analisarmos o percentual dos pesquisadores com título de doutor que atuam em Educação Superior, comparativamente com outros países, a Colômbia tem a maior porcentagem 80.5%.

Para 2002, o país tinha 1520 grupos de pesquisa registrados em COLCIENCIAS é dizer, grupos que possuem produção científica ou tecnológica ou de inovação. Para o ano de 2005 a cifra duplicou (3440). Mas a que oferece maior valor na classificação que a entidade faz é o reconhecimento do grupo e se baseia na produção científica ou tecnológica ou de inovação comprovada, é a que verdadeiramente dá visibilidade ante a comunidade científica. Para o ano de 2002 alcançaram reconhecimento 544 grupos, e no ano de 2005 a cifra aumentou significativamente para 1825.

TABELA Nº 13. DIAGNÓSTICO DE PESQUISADORES E DOUTORES EM EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2004

PAÍS	GOVERNO	EMPRESSAS	EDUCAÇÃO SUPERIOR	ORG.PRIVADAS SEM ANIMO DE LUCRO
Estados Unidos (2001)	3,8%	80,5%	14,7%	0,9%
Canadá (2002)	6,9%	61,8%	31,0%	0,2%
Chile	4,1%	56,1%	33,1%	5,8%
Peru	13,9%	45,8%	40,2%	0,1%
Brasil	6,6%	26,3%	65,9%	1,2%
Argentina	38,8%	12,4%	46,3%	2,5%
Colômbia	8,7%	2,5%	80,5%	8,4%

Fonte: Observatório da Universidade Colombiana.

Nota-se um alto crescimento, como resultado das fortes políticas de controle do Estado para que o trabalho docente seja atrelado à pesquisa e extensão. Mas cabe salientar que nem todos os professores universitários participam de pesquisas o fazem pesquisa. O aumento no número de grupos parece obedecer a critérios estatísticos (mostrar cifras) que efetivamente incidir na estrutura do trabalho docente

TABELA N° 14. Grupos de pesquisa reconhecidos por Colciencias

ANO	2002	2003	2004	2005
Grupos registrados	1.520	1.725	3.360	3.440
Grupos reconhecidos	544	809	1.445	1.825

Fonte: Colciencias – junho 2009

Na década de 2000 as IES procuravam ajustar os cursos de acordo com as necessidades dos profissionais que o país requeria e a saturação de alguns no mercado, atendendo a novas possibilidades de formação avançada. As especializações tecnológicas tinham e continuam a ter grande demanda, e poucas Instituições as oferecem. É um mercado que ganhou expansão, tanto pelos custos, como pelo menor tempo investido na formação e as menores exigências.

Uma nova prática nas IES, especialmente nas privadas, vem invadindo os cursos de graduação. Ao termo das disciplinas o estudante pode optar por não fazer o projeto de conclusão de curso (monografia) e fazer uma especialização na área. O estudante acrescenta mais dois semestres, para se formar como profissional na área, mas termina também com título de especialização. Tais cursos, que algumas IES, denominam de “diplomados”, já têm boa oferta em todas as áreas do conhecimento. Seus custos são bastante altos com relação à graduação.

O desenvolvimento dos mestrados no País para Ruiz e Matallana (2005), tem sido lento e se reservou quase exclusivamente para as ciências básicas, e os doutorados, que são fortes geradores de pesquisa e de desenvolvimento de novas tecnologias, ficaram relegados a um segundo momento. Esta situação é alarmante, diante da necessidade de estimular processos de pesquisa, e gerar novo conhecimento tanto nos campos da pesquisa científica, como na pesquisa aplicada nas diferentes áreas.

A relação do número de estudantes de graduação que continuam matriculados em cursos de pós-graduação é abismal, só 4,93% deles consegue-se manter no sistema, seja nas IES particulares ou privadas. A falta de incentivos laborais depois de concluir os cursos, agravada com os custos altos das matrículas impedem a continuação no sistema educativo.

O governo Uribe no seu primeiro mandato investiu em educação 24.2 bilhões de pesos no ano 2003, dos quais para Educação Superior deixou a ínfima quantidade de 0.82%. Esses dados

demonstram a importância que o governo dava ao ensino superior. O total do PIB para educação foi de 3.42%, sendo que 1,46 foram para o ensino fundamental, e 1.13 para o ensino médio.

A situação econômica das famílias colombianas no período foi alarmante, o nível de pobreza alcançou patamares altíssimos. Segundo pesquisa IBOPE qualidade de vida, encontrou que os ingressos mês, por pessoa em 2003 para o (quartil 1 mais pobre) Q1 da população era de (pesos colombianos) 47.787, equivalentes a U\$ 23; para o Q2 – 107.074, equivalentes a U\$50; Q3 – 179.557; equivalentes a U\$86; Q4 – 306.057 equivalentes a U\$150 e para o Q6- 1.053.068, equivalente a U\$500.

O coeficiente de GINI 0.549 no ano de 2003 aumentou, em 2009, alcançando 0.587, um dos maiores da América Latina (dados do Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos), indicam que para 2008-2009, segundo dados oficiais, os 46% dos colombianos viviam abaixo da linha da pobreza e perto de 17% em "extrema pobreza". Outros analistas citam estimativas mais elevadas.

As cifras acima indicam a repercussão da crise econômica, e seu impacto no nível de vida da população. As dificuldades na consecução de recursos para ingressar em um curso de pós-graduação pelos altos valores fazem ainda mais excludente o acesso dos colombianos num curso neste nível.

O número real de estudantes formados no período de 2002-2005 na pós-graduação do país foi de 8.526 mestres e 176 doutores (Observatório da Universidade Colombiana).

Desta forma, se retomaram aspectos determinantes tanto na política, quanto na economia que causaram forte impacto no desenvolvimento da pós-graduação do País. Cabe ratificar que as políticas do BM, do FMI, BIR marcaram os rumos das políticas implantadas sempre permeadas pela privatização das entidades estaduais, autofinanciamento da educação, prioritariamente no ensino superior e na pós-graduação, e pouco interesse nos cursos de formação avançada como mestrado e doutorado.

O Conselho Nacional de Credenciamento (CNA, 2008) identificou seis grandes desafios que enfrentam os doutorados nacionais: qualidade, sustentabilidade, novas formas de geração de conhecimento, atomização, relação orientador-estudante, avaliação dos cursos de doutorado em

geral e em particular os convênios internacionais. Também propus quatro estratégias para a sustentabilidade dos mesmos: a diversidade nas estratégias de financiamento, a internacionalização dos cursos, articulação dos cursos com redes e alianças estratégicas e abertura do mercado laboral para os recém-doutores.

O investimento dos colombianos na sua formação em pós-graduação tem diversos interesses, entre outros, ascender na escala salarial, encontrar uma profissão de maior qualificação, melhorar sua qualidade de vida. Não entanto, as condições de extrema pobreza da maioria da população dificultam em grande medida tais aspirações.

Para quem consegue ingressar numa IES no nível de graduação ou pós-graduação, sua permanência no sistema nem sempre é bem sucedida; as altíssimas taxas de evasão que chegam a 48% ou mais, demonstram problemas que deveriam ser resolvidos prioritariamente. Isso por que, além da frustração dos estudantes que não logram terminar os cursos, tais cifras demonstram uma vez mais, a precariedade do sistema educativo frente ao compromisso do País com a Educação Superior.

Os novos projetos governamentais pouco falam da mudança nesse patamar, continuam com as políticas capitalistas de educação financiada com bancos ou entidades dependentes do governo, caso do ICETEX, amplamente citado nas análises feitas durante o capítulo.

1.3. Contexto Institucional: Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC)

Partir da recuperação de indicadores da realidade concreta permite entender que, na apropriação do conhecimento, o objeto não deve ser separado do seu contexto, para preservar, dentro do possível, uma compreensão de totalidade.

O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo. Todo conhecimento é uma oscilação dialética (dizemos dialética porquanto também existe uma oscilação metafísica, que parte de ambos os pólos considerados como grandezas constantes e registra as suas relações exteriores e reflexivas), oscilação entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é método de investigação. A absolutização desta atividade do

método (e tal atividade é inegável) dá origem à ilusão idealista de que o pensamento é que cria o concreto, ou que fatos adquirem um sentido e um significado *apenas* na mente humana (KOSIK, 2010, p 57).

As análises epistemológicas da produção do conhecimento partem da aproximação com a lógica das condições materiais donde tal conhecimento foi gerado.

A ciência progride lentamente, ainda que se possa esperar que cada resultado conquistado permita, em decorrência dele, uma marcha acelerada. [...] Sendo então todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se relacionando por um vínculo natural e invencível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, creio ser tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (GOLDMAN, 1979, p. 5-6).

A universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia instituição onde os cursos de pós-graduação se localizam e onde foram produzidas as teses e dissertações que são objeto da análise, se localiza na Republica de Colômbia, no Estado de Boyacá, distante da capital (Bogotá) 120 km.

A pós-graduação na UPTC teve seu início em meados dos anos 70, mas problemas como os já referidos a nível nacional, também afetaram o desenvolvimento dos cursos na instituição.

Antecedentes em Ciência e Tecnologia em Boyacá apontam para seu maior desenvolvimento a partir da década dos anos cinquenta do século XX, quando houve um importante investimento em recursos, que facilitou a transferência de tecnologia, aplicada nas áreas agrícolas e industriais.

O investimento nessas áreas propiciou a qualificação dos recursos humanos com projeção na pesquisa científica e tecnológica com aplicação imediata na indústria e na agricultura. A Universidade protagonizou um importante papel na formação dos profissionais da região.

Durante o período dos anos setenta e oitenta do século passado, o crescimento experimentou uma queda, com as mudanças tanto na estrutura econômica do País, como nos processos de expansão do comércio a nível mundial. A adoção de modelos de produção em grande escala provocou que a indústria local sofresse graves crises.

Nos anos posteriores, a situação não foi melhor. A rápida investida da tecnologia propicia a substituição dos trabalhadores pelas máquinas, embora abaixando os custos da produção e aumentando a eficácia nos processos. O resultado nas mudanças tecnológicas foi nefasta devido à falta de ações rápidas na região, que integrassem a apropriação do conhecimento científico e tecnológico, na formação de recursos humanos em nível de graduação e pós-graduação na Universidade, visando sua aplicação na indústria nacional. A importância que a indústria nacional tinha como pilar no desenvolvimento do país sucumbiu perante as inovações tecnológicas.

Em meados da década dos anos noventa um diagnóstico da região Centro-Oeste (Bogotá D.C., estados de Santander e Norte de Santander, Tolima, Boyacá e Huila) feita pelo Consejo Regional de Política Económica y Social (CORPES) 1994, caracterizou a situação da região como uma população concentrada na zona urbana, com taxas de analfabetismo que oscilavam entre 16.7% e 22.3%, para cima da média nacional; a contribuição de Boyacá, com o PIB, era de 1,5%, considerado baixo, e as atividades econômicas predominantes eram a agricultura, a pecuária, a mineração, serviços e a indústria.

Igualmente, o documento reconhece que fatores como o espaço geográfico do estado, - dentre eles, a sua localização próxima a importantes centros de desenvolvimento científico e tecnológico do país, tais como, Bogotá, Norte de Santander, e a Venezuela – poderiam, em grande medida, ter propiciado a estagnação do seu desenvolvimento.

Outros resultados da pesquisa apontam características importantes nos indicadores da oferta científica e tecnológica da região.

Embora a região tenha um número reduzido de recursos humanos altamente qualificados, nos estados de Santander e Boyacá centralizam-se 70% deles. Porém, essa cifra, se refere a 91% de especialistas ou mestres e os restantes 9% a doutores e pós-doutores.

Outros indicadores da região mediam o número de pesquisadores com relação ao número de habitantes. Em Boyacá, existiam 11.7 de pesquisadores para cada 100 mil habitantes, abaixo

das médias mundiais de 100 pesquisadores por cada 100 mil habitantes e especificamente com relação à América Latina que tinha uma média de 36 pesquisadores¹⁴.

Da mesma forma os cursos de pós-graduação, com maior número são em nível de *lato sensu* (especializações), 70%, voltados para o desenvolvimento de habilidades nas áreas de atuação dos profissionais. A região Centro-leste, que compreende os estados de Boyacá e Santander são os que possuem o maior número desses cursos.

As atividades centradas no desenvolvimento da ciência e da tecnologia se encontram em nível embrionário, e carecem de financiamento. Na época tanto a indústria como a empresa privada manifestaram total desconhecimento das políticas públicas em ciência e da tecnologia e definiram como ineficiente o apoio do governo na área.

As conclusões do estudo indicam que a oferta em ciência e tecnologia da região Centro-leste se concentra nos estados de Santander e Boyacá, mas ligadas às IES públicas, e a um centro de pesquisa - Instituto Colombiano de Petróleos - cuja ênfase maior se dá nas áreas de desenvolvimento tecnológico, industrial e de qualidade, no campo da mineração e da produção de energia. Outra área em crescimento é a relacionada com a eletrônica, as telecomunicações, a informática e biotecnologia.

Nas áreas consideradas fracas na oferta de ciência e da tecnologia se incluem a falta de profissionais altamente qualificados que trabalhem nos cursos das ciências sociais, humanidades e educação, determinadas pela ausência de grupos de pesquisa com tradição e que se articulem com as demais regiões do país.

A necessidade de reforçar a débil infraestrutura existente nas IES (bibliotecas, laboratórios, salas de informática) depende de verbas atreladas com a docência universitária, mas, em poucos casos, atende às necessidades relacionadas com o desenvolvimento da pesquisa. A Universidade com os recursos repassados pelo governo nacional sustenta as bibliotecas, destinadas a cursos de graduação, mas apresenta dificuldades para renovar e atualizar suas

¹⁴ Agenda Prospectiva Regional de ciência y tecnología, para El departamento de Boyacá.

coleções. Na infraestrutura relacionada com a informática, a situação não é diferente. Apesar dos estados de Boyacá e Santander possuírem as melhores condições com relação aos outros estados da região.

A divulgação das pesquisas (publicação científica produzidas nas IES) além de carências na periodicidade, não apresenta difusão significativa no âmbito nacional, caracterizando assim um grave vazio na difusão da produção científica.

A geração de novos projetos de pesquisa mantém a mesma linha tradicional, centrados nas atividades de infra-estrutura, qualificação de recursos humanos, transferência de tecnologia, e desenvolvimento de pesquisas em áreas específicas. E a fonte de financiamento, da mesma forma, provém das mesmas fontes tradicionais, Departamento Nacional de Planeación (DNP), COLCIENCIAS (Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnologia "Francisco José de Caldas), e Cooperação Internacional.

O desenvolvimento tecnológico em geral é considerado fraco, devido à existência de instituições sem compromisso com o desenvolvimento da pesquisa. Na época do diagnóstico, entretanto, aparecem como indicadores de desenvolvimento da pesquisa a existência do maior número de grupos vinculados a UPTC, e a Universidade Industrial de Santander (UIS).

Os grupos com maior tradição na pesquisa científica no ano de 2004 no estado de Boyacá foram:

- Programa de Biotecnologia: Programa de Biotecnologia vegetal
- Programa de Medio Ambiente; grupos de conservación y propagación de plantas nativas, estudios sobre maleza acuática y evaluación de acuíferos.
- Programa de Desarrollo Tecnológico Industrial y Calidad: grupos de aplicación de técnicas nucleares en estudios de suelos y pavimentos, agroextractiva y transformación y transporte público.
- Programa de Minería y Energía: grupos de caracterización de aceros, tecnología del carbón y medio ambiente minero.
- Programa de Ciencias Sociales: grupo de conflictos sociales.

Estudios um ano após o diagnóstico preliminar feito pelo COLCIENCIAS - CORPES (1995) identificaram três problemas substanciais:

- Baixo desenvolvimento na ciência e na tecnologia da região Centro-oeste;
- Baixa capacidade de resposta e articulação das Universidades da região frente às necessidades da mesma;
- Baixo grau de confiabilidade da pesquisa desenvolvida na região.

Posteriores informes determinaram poucos avanços na consolidação da pesquisa em nível das IES existentes, derivados da falta de apoio tanto das entidades governamentais, quanto de entidades do setor privado.

A UPTC é uma instituição de ensino superior autônoma, de caráter estatal e público, vinculado ao Ministério de Educação Nacional – (MEN) no referente a políticas e planejamento do setor educacional.

A Universidade tem quatro campi, localizados no estado de Boyacá: Tunja , Duitama, Sogamoso e Chiquinquirá, compreende 12 unidades de ensino, 12 centros de pesquisa com 51 cursos de graduação e 24 cursos de pós-graduação, 12 em *stricto sensu* e 12 de *lato sensu*, não entanto dois mestrados estavam inativos no final do período pesquisado.

Na área da pesquisa a Instituição tem um desenvolvimento ainda pouco significativo, embora o país não possua forte tradição como já foi referido no primeiro capítulo. Do ano 2005 não se têm registros completos a respeito dos grupos de pesquisa existentes, mas em estudos posteriores ao período compreendido entre 2002-2007 aparecem os registros de 15 projetos inscritos na base de dados de COLCIENCIAS.

Essas bases de dados começaram a ser desenvolvidas desde a década dos noventa, mas só em 2002 COLCIENCIAS adaptou os sistemas de armazenamento e processamento da informação tanto para os grupos de pesquisa GrupLAC, quanto para o CvLAC (ferramenta para armazenamento da informação de currículos dos pesquisadores). A partir desse momento a informação pode ser acessada ou processada em tempo real.

Como resultado da informação obtida, e após ter provado um instrumento para a medição dos grupos de pesquisa que permitiu discriminá-los em três categorias (A, B e C), a nível

nacional obteve-se para o final dos 2005, 238 grupos na categoria A, 278 na categoria B, e 453 na categoria C. O número de revistas indexadas era de 162.

A UPTC contava com 60 grupos classificados, oito deles em COLCIENCIAS, e 30 jovens pesquisadores (estudantes com bolsa de iniciação científica) Na época não existia maior preocupação pela retroalimentação dos grupos com os cursos de pós-graduação, situação que pode ter influenciado o lento desenvolvimento da oferta, agravada pela falta de pessoal qualificado para ministrá-los. As finais de 2002 existiam de um total de 1387 professores só 36 com título de doutor, 14 deles na Faculdade de educação.

No ano de 1981 o ICFES concedeu autorização para o funcionamento definitivo do curso de mestrado em Historia, mas suas raízes se remontam ao ano de 1977. Pela mesma época, surgiu o curso de mestrado em Orientação e Conselho Escolar.

O curso de História, ao igual que os outros cursos, excetuando o mestrado em Orientação e Conselho Escolar que foi desativado, foram modificando suas grades curriculares de maneira a se adequarem às novas exigências do Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Inicialmente, os cursos eram organizados pelas Unidades de Labor Acadêmico (ULAS), mas, a partir do ano 2004 (Decreto. 2566), todos os cursos de educação superior tiveram que expressar em créditos acadêmicos o tempo de trabalho do estudante. Com relação à duração dos cursos de mestrado foi definido o período de dois anos, para abranger as disciplinas da grade curricular, contando com até 18 meses para completar o período de integralização.

TABELA N° 15. CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO FINAL DO PERÍODO ESTUDADO (2005)

FACULDADE	CURSO	NÍVEL	A / I
Ciências Agrárias	Desenvolvimento Rural	M	A
Ciências Básicas	Física	M	A
	Matemáticas (convenio) U Nacional	M	A
Faculdade de Educação	Ciências da Educação	D	A
	Docência em Idiomas	M	A
	Geografia – convenio - Instituto Geográfico Agustín Codazzi – IGAC	M	A
	Docência Universitária	M	I
	Orientação Escolar	M	I

	História	M	A
	Linguística Hispânica	M	A
Ciências Econômicas e Administrativa	Economia	M	A
Campus Duitama-Fac. Engenharia	Automatização Industrial	M	A

A: Ativo I: Inativo .

Tabela elaborada a partir dos dados pesquisados no próprio programa.

Curso de Doutorado em Ciências da Educação

O Doutorado em Ciências da Educação foi criado na UPTC no ano de 1998, na área de História da Educação Latino-americana, e a primeira linha de pesquisa foi História da Universidade.

O doutorado pertence a uma ampla organização de universidades que conformam a rede denominada RUDECOLOMBIA, que aglutina dez IES. Cada uma delas funciona num estado diferente, chegando a dar cobertura nacional. As universidades que integram tal grupo: Universidade do Atlântico, Caldas, Cartagena (Bolívar), Cauca, Magdalena, Nariño, Quindío, Tecnológica de Pereira (Risaralda), Tolima e UPTC (Boyacá).

As universidades se organizam por áreas de pesquisa e por linhas, e vão revezando a oferta conforme a disponibilidade de docentes orientadores de teses. A organização de 1998-2005 foi da seguinte forma:

Área 1ª História da Educação Latino-americana. A área foi o alicerce para o início do curso no ano de 1998 junto com os grupos de pesquisa História da Universidade Latino-americana (HISULA), e A Ilustração na América Colonial (ILAC). Abrange estudos da história social da educação como disciplina nas relações e independência com fenômenos socioculturais.

Os grupos de pesquisa HISULA e ILAC aparecem classificados em categoria A em COLCIENCIAS. Adicionalmente o Doutorado coordena a Revista “História de la Educación Latinoamericana”, indexada em PUBLINDEX categoria C, editada em espanhol e Inglês.

As linhas de pesquisa são:

- Universidade Cidadania e Construção de nação: pretende explicar o impacto cultural e político da universidade nos projetos de construção de nação na América Latina, atrelando teorias, conceitos e metodologias da história da cultura nas análises comparativas do desenvolvimento histórico da universidade no contexto global.

Dita linha de pesquisa contribuiu na organização do curso de doutorado nas universidades de Cartagena, Nariño (2003, 2006) e. UPTC (1998, 2001, 2004).

- História Social da educação no Caribe séculos XVIII-XX (universidade de Cartagena/Bolívar): desenvolve pesquisas de impacto cultural e político da universidade nos projetos de construção de nação na AL e o Caribe colombiano.
- História Social da Educação (Universidade de Nariño): Estabelece relações entre a história da cultura, a história da educação e a produção intelectual nos projetos políticos do Estado-nação, com o propósito de lograr uma compressão integral das condições do desenvolvimento da educação no país e na região.

Área 2ª Pedagogia, currículo e didática: estudo de micro-desenhos e macro desenhos curriculares parte de experiências na organização tanto do conhecimento como da cultura desde o interior da sala de aula, ate o mais complexo como as instituições educativas.

Tabela N°16. ÁREAS LINHAS E GRUPOS DE PESQUISA CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO RUDECOLOMBIA-UPTC

Área	Universidade	Linha de Pesquisa	Grupos de Pesquisa
História da Educação Latino americana	UPTC/Boyacá/	*Universidade, cidadania e construção de nação. *Universidade e Direitos humano *História e Prospectiva das universidades Latino-americanas.	*HISULA *ILAC

	Nariño/Nariño	*Universidade, cidadania e construção de nação. *História da Universidade	*História, educação e desenvolvimento. GIDEP *Currículo e universidade *História Social da Educação
	Cartagena/Bolívar	*História social da Educação no Caribe séculos XVIII-XX	*Sociedade, cultura e política do Caribe. *Rede Universitária Avaliação da Qualidade capítulo Colômbia RUECA
Pedagogia, currículo e didática. °	Atlântico		GECIT, ENLACE
	Caldas/Caldas	*Currículo na formação de professores. *Formação de Educadores *Educação em Ciências	
	Cauca/Cauca Magdalena	*Sujeito, saber pedagógico e ciências. *Cultura, linguagem e comunicação. *Currículo e Pedagogia	
	Tolima/Tolima	*Didática das ciências *Currículo e sociedade	
	Cartagena/Bolívar	*Currículo, gestão e Avaliação	
	UPTC/Boyacá	*Currículo e inter culturalidade. *Formação de docentes	
	Pensamento educativo e comunicação	Tecnológica de Pereira/Risaralda	*Pensamento educativo e comunicação. *A educação e a comunicação nos processos de transformação cultural; cidade e comunicação. *Filosofia, linguagem e educação. *Políticas, sociabilidades e representações educativas

Fonte: Boletín Historia de la Educación Latinoamericana, RUDECOLOMBIA, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, N°13, abril de 2008, pp 1-30

Linhas: Cultura e Educação, Comunicação e Educação, Ensino das Ciências, Currículo e Universidade. Oferecidas na Universidade do Cauca, ano 2002, Universidade de Caldas e Tolima

nos 2005, neste ano a área mudou de nome de Pedagogia, currículo e didática, para Pedagogia e Currículo, com as linhas Educação em Ciências e Formação de Educadores.

Área 3^a Pensamento Educativo e Comunicação. Linhas: Filosofia, linguagem e educação; Políticas, sociabilidades e representações educativas. Universidade de Pereira, 2005.

O catálogo do doutorado compreende um núcleo comum ou saber pedagógico que compreende 12 créditos que poderão ser homologados, um componente investigativo ou de produção equivalentes a 52 créditos e um componente disciplinar de 16 créditos, para um total de 80 créditos. A duração é de quatro anos, em período integral.

Os professores que ministram os cursos pertencem as dez IES da rede estabelecida, e professores visitantes do exterior (Espanha, Argentina, Argentina, Venezuela e Brasil), desenvolvem disciplinas em forma concentrada.

O curso de doutorado em Ciências da Educação RUDECOLOMBIA iniciou em 1998, período que abrange o objeto da pesquisa, assim se decidiu analisar o total das teses defendidas (14), por serem produções elaboradas em diversos estados do país. O estudo analisa as 11 teses localizadas que foram defendidas entre os anos 2002 - 2005.

Mestrado em História

Iniciou-se no ano de 1978, e representa um dos mais importantes cursos que por tradição e continuidade permanecem ativos. O curso pretende formar pesquisadores docentes com especialidade na história. As linhas de pesquisa desenvolvidas no curso são três: História Social e da Cultura, História Social Política ou das Ideias e História Social e Econômica.

O currículo do curso contempla três áreas de estudo: uma teórica (15 créditos), uma historiográfica e pedagógica (20 créditos) e a de pesquisa (20 créditos). O total de créditos é 55. O tempo previsto para o curso é de dois anos, com uma carga horária de 14 horas semanais em período diurno e noturno, inclusive aos sábados.

O primeiro mestre se formou no ano de 1978, até o recorte do período deste estudo (2005) registra-se a titulação de 75 mestres. Dessas 75 dissertações foi analisada uma amostra de 19 pesquisas. (Conferir lista de defesas).

Mestrado em Geografia

Curso desenvolvido em convênio UPTC - Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), desde o ano de 1981. Entretanto, a primeira turma iniciou suas atividades no ano de 1984. Os mestres adquirem uma formação teórica, técnica e instrumental, que os habilita a realizar pesquisas que contribuam com a solução de problemas de espacialidade concretas, derivadas da interação natureza- sociedade e cultura.

O referido curso oferece quatro linhas de pesquisa: Ordenamento territorial, Organização de Espaço, Problemas Geográficos Ambientais, e Problemas Urbanos e Regionais. E está organizado em quatro áreas: fundamentação teórica e metodológica (17 créditos), fundamentação técnica (12 créditos), especialização (6 créditos) e pesquisa (15 créditos). O total de créditos é de 50. A duração prevista é de dois anos para cursar as disciplinas, e mais dois para desenvolver a pesquisa, e funciona em período noturno.

É preciso dizer que o Mestrado em Geografia aparece inserido como um curso da Faculdade de Educação, mas sua concepção está distante da formação docente, e as pesquisas desenvolvidas não têm elementos específicos que as caracterizem como da área educacional.

Na busca pela localização das pesquisas, se encontram relacionadas na biblioteca do IGAC on-line 71 dissertações, mas não estão disponíveis para consulta. Na biblioteca Central da UPTC, foram localizadas quatro pesquisas as que são tomadas como amostra para análise neste estudo.

Mestrado em Linguística Hispânica

A ressignificação e o aprofundamento da natureza da linguagem e da literatura, que permita criar uma proposta contemporânea e renovadora de pesquisa, são entre outras as bases em que se fundamenta o curso. Um dos objetivos é interagir com o estudante na construção dos

conhecimentos teórico – práticos, visando desenvolver um pensamento crítico, que lhe permita propor teorias, e técnicas de análise das línguas.

As linhas de pesquisa do curso são três: Linguística teórica e seu desenvolvimento na Colômbia, Sociolinguística e afins, e Pedagogia das Ciências da Linguagem.

O currículo do curso apresenta três grandes áreas: Linguística, Pedagógica e de Pesquisa. Funciona com o sistema de créditos, mas não estão determinados na informação preliminar. A duração é de dois anos para cursar as disciplinas, mais o período necessário para desenvolver a pesquisa. Os horários das disciplinas são as sextas-feiras à tarde e sábados.

A relação do número de dissertações produzidas desde a primeira turma 1989 até 2005, é de 21 das quais se tomou uma amostra de 15 para a análise.

Mestrado em Orientação e Conselho Escolar

Considera-se um dos primeiros junto com o curso de História. Foi organizado no ano de 1975 por professores que voltaram de fazer curso de mestrado no exterior (Estados Unidos, França) e funcionou por um período de dez anos aproximadamente.

Foram localizados registros de 39 dissertações, mas na biblioteca central da Instituição só nove delas foram localizadas. Essas nove pesquisas são tomadas como amostra para a análise.

Mestrado em Docência Universitária

O curso foi criado em convênio UPTC e Universidade Pedagógica Nacional UPN, direcionado ao aprimoramento das bases conceituais e metodológicas dos profissionais para atuarem no ensino superior. Iniciou-se no ano de 1995. Dados do curso não foram encontrados na UPTC e as dissertações não foram encontradas na biblioteca central. Porém foram localizadas em uma sala de assessoria a estudantes da FE duas dissertações, que se definem como macro projetos, devido à participação de seis pesquisadores em cada caso. É preciso salientar que em forma individual os pesquisadores desenvolveram suas dissertação e que ao final fizeram parte de um todo maior, é dizer o produto encontrado.

A população, objeto de análise.

O total das dissertações defendidas durante o período de 1980-2005, segundo os registros das coordenações dos cursos, das bibliotecas da Instituição ou on-line, é de 221. Desse total foram localizadas ou selecionadas 49 dissertações e 11 teses, conformando uma amostra de 60 produções, que correspondem aos 27,14%. Tal percentual pode ser considerado como representativo e válido para as análises que pretendemos. Neste caso, tomamos como critério a viabilidade técnica de acesso às fontes, independente de ponderações de caráter aleatório ou de correspondência entre a população e amostra considerando proporcionalidade por segmentos da população.

O capítulo buscou Identificar as condições históricas e institucionais que delimitaram a produção dos programas de pós-graduação no patamar do desenvolvimento científico e tecnológico do País.

O país, com graves e longos conflitos internos, produtos das fortes dificuldades econômicas, da desigualdade social, da corrupção política e administrativa, pouco se interessou pelo desenvolvimento da pós-graduação. Para uma região que tinha altos níveis de analfabetismo, resultava mais urgente investir no ensino fundamental e médio. Outros níveis educativos são considerados desnecessários, ou pelo menos não importantes para os planos das agências de fomento multinacional, e logicamente para as políticas públicas do País.

Identificar as influências dos programas de pós-graduação no melhoramento qualitativo dos sistemas educativos da Ciência e Tecnologia é uma tarefa complexa, mas os poucos avanços nas áreas científicas, na maioria das vezes, são o resultado de trabalhos isolados, feitos por cientistas ou grupos de pesquisa com muito pouco investimento nacional.

A constante durante os últimos vinte e cinco anos é um desenvolvimento marcado pela baixa qualidade nos cursos, a falta de professores com formação avançada – doutorado– nas diversas áreas, tanto em ciência quanto em tecnologia, agravado pelos deficientes aportes do governo para a educação Superior, mais especificamente para a pós-graduação.

CAPITULO III

CONFIGURAÇÃO E TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO: o lógico e o histórico

3.1. O lógico: Configuração da produção

Com o objetivo de caracterizar a produção dos cursos de pós-graduação da UPTC durante o período pesquisado se aprofundou sobre elementos teórico - metodológicos que facilitaram a inclusão da cada uma das teses e dissertações dentro de um determinado abordagem.

O capítulo esta organizado nos seguintes tópicos: 3.1. O lógico: abordagens epistemológicas: Abordagem Histórico-hermenêutica; Abordagem Empírico-analítica; Abordagem Crítico-dialético; 3.2. O histórico: as condições de produção.

O estudo das abordagens metodológicas foi organizado através de uma perspectiva lógica e histórica. Cada pesquisa foi estudada como uma totalidade lógica, e esse todo foi dividido em componentes lógicos, segundo a articulação de noções, categorias e relações sistematizadas na "*Matriz paradigmática*".

Tal matriz organiza quatro níveis que articulam categorias das mais simples as mais complexas. Os níveis mais explícitos e de fácil verificação são: técnico, metodológico, teórico e epistemológico. O nível epistemológico estabelece relações com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (categorias complexas), envolvidos na estrutura lógica das pesquisas.

A matriz paradigmática permite conferir a dinâmica na produção do conhecimento. Toda a fundamentação teórico-epistemológica foi desenvolvida amplamente no capítulo I. Na sequência se materializam os resultados da classificação da produção científica considerando um processo de síntese de elementos que delineiam uma perspectiva epistemológica predominante.

Habermas (1982) desenvolve estudos que relacionam a pesquisa científica com as visões de mundo. Em todo trabalho científico, o pesquisador está orientado por interesses ligados com as visões de mundo e com as pretensões que os pesquisadores têm com relação ao objeto ou

fenômeno que estudam. Assim, ele aponta três grandes interesses que orientam o trabalho de conhecimento da realidade. Tais Interesses foram os que orientaram a classificação das pesquisas.

Com o objetivo de recuperar a perspectiva histórica e analisar as relações do homem com o mundo, do homem com os outros homens e do homem na história, Habermas considera três conjuntos de relações que ajudam a desvendar as formas de realizar o processo do conhecimento e relacionar o sujeito com o objeto.

Esses conjuntos de relações são o conjunto trabalho/técnica/informação subjacente o enfoque empírico - analítico; o conjunto linguagem/consenso/interpretação que está subjacente ao enfoque histórico-hermenêutico e o conjunto poder/emancipação/crítica está subjacente ao enfoque dialético ou à teoria crítica da sociedade (SANCHEZ GAMBOA, 1998).

Nessas relações podem ser localizados os interesses técnico de controle, o interesse dialógico de consenso e o interesse crítico emancipador, os quais respectivamente são utilizados para garantir o controle; para melhorar a comunicação e para transformar e emancipar. De forma semelhante, nesse conjunto pode-se localizar os enfoques básicos da pesquisa, o empírico analítico, histórico hermenêutico e crítico dialético; para Habermas a esses enfoques correspondem aos três tipos de interesses humanos que orientam a produção do conhecimento científico: o técnico de controle, o dialógico de consenso e o crítico emancipador. Na tabela a seguir podemos visualizar esses conjuntos.

Nessa caracterização das abordagens, é importante esclarecer que a configuração das abordagens predominantes se constitui num processo de síntese, a *posteriori* da caracterização dos níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos e da recuperação da lógica que os articula. E não como um quadro de classificação posto como camisa de força, ou como um *a priori* onde poderiam se localizar as pesquisas, na tentativa de classificá-las num esquema previamente definido. O exercício da síntese e da mútua elucidação dos elementos e níveis, permitiu a caracterização que apresentamos a seguir.

TABELA Nº 17 ABORDAGENS METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UPTC (1980-2005)

CURSOS	ABORDAGEM				
	Empírico-Positivista		Histórico Hermenêutico		Crítico-Dialético
Doutorado História da Educação Latino-americana	D-07		D-01	D-06	
	D-08		D-02	D-09	
			D-03	D-10	
			D-04	D-11	
			D-05		
	2 (18.2%)		9 (81.8%)		0%
Mestrado História			D-21	D-31	D-22
			D-23	D-32	
			D-24	D-33	
			D-25	D-34	
			D-26	D-35	
			D-27	D-36	
			D-28	D-37	
			D-29	D-38	
			D-30	D-39	
	0%		18 (94.4%)		1 (5.6%)
Mestrado Orientação e Conselho Escolar	D-12	D-17			
	D-13	D-18			
	D-14	D-19			
	D-15	D-20			
	D-16				
	9 (100%)		0%		0%
Mestrado Lingüística Hispânica	D-40	D-46	D-48		
	D-41	D-47	D-49		
	D-42	D-51	D-50		
	D-43	D-52	D-54		
	D-44	D-53			
	D-45				
	11(73.3%)		4(26.6%)		0%
Mestrado Geografia	D-55		D-57	D-56	
			-	D-58	
	1 (25%)		1 (25%)	2 (50%)	
Mestrado Docência Universitária			D-59		
			D-60		
	0%		2(100%)		
TOTAL	23	38.4%	34	56.6%	3 5%

Fonte: Pesquisas analisadas classificadas por abordagens teórico-metodológicas. A tabela contém as abordagens, os cursos de pós-graduação, as pesquisas classificadas com a localização na matriz epistemológica. A letra D é a coluna e o número situa a linha dentro da matriz.

Na síntese se pode inferir que a produção das pesquisas de pós-graduação da UPTC durante os 25 anos analisados se concentra em maior número na abordagem hermenêutica, particularmente pela influência do historicismo que permeia a maior parte da produção (56,6%); na sequência as pesquisas com enfoque empírico-analítico, ou positivista (38,4%), e com menor representação as crítico- dialéticas, ou materialistas históricas (5%).

Abordagem Hermenêutica -Historica

A Pesquisa Hermenêutica prioriza o caminho da interpretação do objeto investigado, considerando os cenários, entorno ou contextos.

Na pesquisa (como em qualquer outra situação) a apropriação do conhecimento dá-se através do círculo hermenêutico: compreensão- interpretação-nova compreensão, (FAZENDA, 2009, p.63).

De essa forma se destaca a importância do ciclo hermenêutico (Gadamer) como um caminho ou forma que facilita a produção do conhecimento.

A hermenêutica como sinônimo da interpretação tem uma tradição já constituída

Em geral, remontar de um signo ao seu significado. O termo latino *interpretatio* (que em conjunto com o verbo *interpretari*, tem desde a idade clássica todos os significados do verbo correspondente em português) traduz o grego *ἑρμηνεύω* que tinha um significado mais restrito. Platão fala de *ἑρμηνεύω* num contexto em que faz a distinção entre objetos que não suscitam problemas para a inteligência e objetos que, ao contrário, apresentam problemas porque “afetam o sentido com impressões opostas entre si”; chamam-se “interpretações” justamente essas impressões opostas (*Rep.*, 523b ss.), e no o trabalho do intelecto voltado a eliminar suas contradições. “interpretar” parece portanto indicar (aqui como também em *Teet.*, 209a) o modo de perceber, de entender algo apresentado pelo mundo externo. Mais próximo do sentido moderno mostra-se o uso do verbo *ἑρμηνεύω* em *Íon* (535^a), em que se diz que os poetas são para nós intérpretes dos deuses. (ABBAGNANO, 2007. pp. 665-667)

Nas pesquisas hermenêuticas toma relevância o aspecto da historicidade (porque exige interpretação de aquilo que é historicamente remoto) e o elo com a linguagem e os textos estão no centro da noção de interpretação dada por Heidegger, para quem o homem está “lançado” no mundo, no sentido de que existência é já sempre qualificada por certa pré-compreensão do

mundo que está encarnada na linguagem de que cada um dispõe; Interpretação é então “a articulação da compreensão” que nos constitui como existentes (Sein und Zeit, &32), (ABBAGNANO, 2007, p.666-667).

A Hermenêutica filosófica investiga a competência interpretativa de falantes adultos desde o ponto de vista de como um sujeito capaz de linguagem e de ação pode compreender (*sich verständlich macht*), em um ambiente estranho, manifestações ou proferimentos incompreensíveis. A hermenêutica se ocupa com a interpretação como uma realização excepcional (*Ausnahmeleistung*), que só se torna necessária quando relevantes setores do mundo da vida (*Lebenswelt*) ficam problemáticos, quando certezas do fundo culturalmente ensaiado se rompem e os meios normais do entendimento falham. (HABERMAS, 1987, p. 136)

As pesquisas que se caracterizam por se relacionarem com essa abordagem teórico-metodológica representam o 56.6,% da produção estudada.

**TABELA Nº 18. PROBLEMAS ABORDADOS NAS PESQUISAS
HERMENÊUTICO-HISTÓRICAS**

Curso	Localização	Problema	
D Ciências da Educação	D – 01	Colectivos de Educación Popular en Colombia 1972 - 1976 Practica y representaciones sociales	
	D – 02	Pensamiento Político sobre desarrollo de la Universidad Colombiana, periodo 1940 - 2000- Universidad Pensada Universidad Viva	
	D – 03	La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y Etno educativos. 1975-2000	
	D – 04	Transformación de los estilos de conocimiento en los estudios de comunicación mediática en Colombia, años 1962 a 1990	
	D – 05	Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del Magisterio de la primera mitad del siglo XX	
	D – 06	Historia de la Universidad de Cartagena: Reforma y Modernidad. 1920 – 1946	
	D – 09	Tradiciones y Tendencias disciplinares en la formación en Ciencias Sociales en la Universidad Estatal Colombiana: 1938 -2002	
	D – 10	Las escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870- 1886	
	D – 11	De la educación doméstica a la educación pública en Colombia, transiciones de la Colonia a la Republica.	
	M História	D – 21	Reformismo Militar en el ideario del General Gustavo Rojas pinilla
	D – 23	La influencia del tradicionalismo en el concordato 1887	
D – 24	La mentalidad Político Religiosa del hombre Neogranadino en la segunda mitad del siglo XIX 1850-1907		
D – 25	Historia socioeconómicas de las cofradías de Tunja, siglo XVIII		
D – 26	La violencia Política del treinta en la provincia santandereana de García Rovira		
D – 27	La ideología de los textos escolares de la Historia de Colombia, 1935-1960		

	D – 28	La criminalidad en la provincia de Tunja 1759-1800
	D – 29	Mentalidad Religiosa e imaginario Mariano 1891-1919 de la entronización del sagrado Corazón a la coronación de la virgen de Chiquinquirá
	D – 30	Historia del Movimiento 19 de abril M-19 (1970-1990)
	D – 31	La Universidad colombiana y el movimiento estudiantil 1970-1979
	D – 32	Historia del Putumayo: de la época Prehispánica a la colonización agropecuaria
	D – 33	El resguardo indígena de Chita en la mitad del siglo XVII
	D – 34	Historia de la cultura ciudadana en Bogotá 1991-2003
	D – 35	La escuela Normal superior de Bogotá un modelo de innovación curricular y pedagógico en Colombia 1936- 1946
	D – 36	La Universidad Pedagógica de Colombia y la Formación de Maestros 1953-1960
	D – 37	Compañía Industrial de Samacá "Fabrica de Hilados y Tejidos de algodón" 1884-1905
	D – 38	La avenida Caracas un texto histórico para leer la ciudad de Bogotá 1932-1948
M Lingüística Hispanica	D – 40	Hacia una metodología adecuada para la comprensión de textos Científicos
M. Geografía	D – 57	Análisis sociocultural de la relación grupos sociales y fauna silvestre urbana em Villavicencio
M Docencia Universitaria	D – 59	Pensamiento de estudiantes Universitarios sobre la clase académica
	D – 60	Elementos de la modernidad a considerar en los programas y situaciones de aula a nivel universitario para afrontar sus retos

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

A explicitação dos níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos e dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos que caracterizam essas pesquisas com predomínio da abordagens hermenêutica- histórica são expostos a seguir.

Nível técnico: As pesquisas da perspectiva hermenêutica- histórica têm preferência pelas técnicas qualitativas, como relato de experiências, entrevistas não-estruturadas, estudos de caso e relatos de vida

Das 34 pesquisas analisadas e classificadas na perspectiva hermenêutica, 28.5% utilizou fontes vivas, entrevistas não estruturadas 11.4%, relatos de vida 31.4 %, estudos de caso 2.8%, optaram pelas fontes bibliográficas 42.8%, arquivos oficiais 60%, paroquiais 11.4%, arquivos de Instituições educativas 14.3% e jornais 34.2%.

Percebe-se que a busca pelas fontes vivas como elemento fundamental na busca pelas respostas nas pesquisas hermenêuticas ganham um lugar privilegiado, reforçando o interesse pelas pesquisas de historia e historia da educação no século XX.

Vejamos alguns exemplos das técnicas utilizadas nas pesquisas hermenêuticas

M – 10: Levantamento bibliográfico; Fontes vivas, três grupos de educadores populares de Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular- CINEP-, Dimensión Educativa e Centro de Promoción Ecuménica y Social - CEPECS-

M – 21: Documentais: Biblioteca particular del General Gustavo Rojas Pinilla, Biblioteca Luis Angel Arango (Bogotá), Hemeroteca Luis López de Mesa (Bogotá), Biblioteca del Congreso Nacional. Fuentes primarias: discursos del general durante la presidencia, cartas y proclamas-. Periódicos: El espectador, El Tiempo, Diario Oficial Paz Justicia y Libertad, revistas. Fuentes Orales.

M – 59: Fuentes vivas - 15 estudiantes grupo focal, entrevista, discusión 8 estudiantes diferentes

Nível metodológico: Os métodos se consideram como pontos de partida para recuperar a lógica que articula os demais níveis teóricos, epistemológicos e os pressupostos filosóficos

Para relacionar o sujeito e o objeto nas pesquisas hermenêuticas, apresenta-se uma maior ênfase nas referências teóricas. Neste contexto, Sánchez Gamboa (2007, p. 86) afirma que talvez “seja por definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia”.

Das pesquisas caracterizadas neste grupo se espera que façam críticas as teorias, denunciem ideologias que possam estar ocultas, que decifrem os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações, ou expressem as contradições, os conflitos, ou interesses antagônicos.

Entre os autores mais referenciados foram encontrados alguns dos mais reconhecidos na Colômbia, Ocampo, J., Fals Borda O, Jaramillo, J., e autores estrangeiros como: Bernstein, B., Duby, G., e Porlan R. Os autores e obras mais citadas são:

BERNSTEIN, B. La construcción social del discurso pedagógico, 1990.

GONZÁLES, F. Iglesia y estado desde la convención de Rio Negro hasta el olimpo radical 1863-1878, 1987

FALS BORDA, El hombre y la tierra en Boyacá, 1979

DUBY, G. Historia social e ideología de las sociedades, 1976.

GARCIA E. El cambio escolar y desarrollo profesional un enfoque basado en la investigación en la escuela, 1990.

JARAMILLO, J. El proceso de la educación en la Republica, (1830-1986) En: Nueva Historia de Colombia, 1986.

DURKHEIM, E. Educación y sociología, 1989.

OCAMPO J. El proceso político militar y social de la Independencia, En: Nueva Historia de Colombia, 1989.

HENAO J. Historia de Colombia, 1951.

AUISTIN, J. Introducción a los métodos de análisis de discurso, 1979

BARNES, R. El placer del texto, 1974

BUSTAMANTE, G. El área del lenguaje y el rendimiento escolar. En: la palabra. N°1, 1992

DUCROT, O. El decir y lo dicho, 1786

ECCO, H. La estructura ausente, 1972

LABOY, W. El estudio del lenguaje en su contexto social. En: Forma y función, 1981

BRAUDEL, F. Las civilizaciones actuales. Estudio de Historia económica y social

ICCE, El maestro y su función orientadora.

PORLAN, R. Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza basado en la investigación, 1995.

Um ponto a ser considerado nas obras citadas são as datas de publicação, esse dado mostra a atualização das referências sendo que as pesquisas se realizaram a partir da década dos anos 1980. Os orientadores das teses e dissertações se apropriaram de literatura recente tanto nacional como estrangeira.

Tabela N° 19. AUTORES MAIS CITADOS NAS PESQUISAS FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICAS COMO REFERENCIA TEÓRICA.

N°	AUTOR	RECORRÊNCIAS	N°	AUTOR	RECORRÊNCIAS
1	BERNSTEIN, B.	13	10	OCAMPO J.	6
2	GIRALDO, F.	12	11	PORLAN R.	6
3	GONZÁLES, F	11	12	ACOSTA J.	5
4	ARIZA, A.	8	13	AUISTIN, J.	4
5	DUBY, G.	8	14	BARNES, R	4
6	GARCIA E	8	15	BUSTAMANTE, G	4
7	JARAMILLO, J.	7	16	DUCROT, O	4
8	FALS BORDA, O.	6	17	ECCO, H.	4
9	NEGRET, J.	6		LABOY, W.	4

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Nível epistemológico: Nas abordagens hermenêuticas o conceito de ciência é referido à compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, no esclarecimento dos pressupostos, das estruturas ocultas, das implicações, dos contextos nos quais se enraízam ou fundamentam os fenômenos. A compreensão presume a interpretação, por assim dizer, já que se pretendem desvendar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente. Nesse sentido, a hermenêutica é fundamental, já que ela averigua e elucida as fases ou etapas ocultas que se escondem atrás dos fenômenos.

A hermenêutica, em contraste com a ciência empírico-analítica, não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só proporciona as aparências. No entanto, a partir delas é possível, através da interpretação, descobrir a essência dos fenômenos.

Ela não caracteriza a consistência de fato do objeto da indagação filosófica, mas seu *como* [...] as coisas mesmas- por oposição às construções soltas no ar e aos achados casuais; em oposição à admissão de conceitos apenas aparentemente verificados e aos falsos problemas que se impõem de geração em geração como problemas verdadeiros, (ABBAGNANO, 2007 p.512).

Exemplo da noção de interpretação nas pesquisas encontradas:

(T – 3) Interpretação como fundamento da compreensão, "Reconstruir historicamente esas vivencias formativas nos han permitido apreciar continuidades y rupturas, coyunturas y contextos, y sobre todo, la conformación de nuevas identidades colectivas en una rizomatización de poderes de instituciones, de relaciones y de subjetividades" (p.2).

(T – 4) Explicitar o "implícito" (políticas, interesses, ideologias, contradições) num fenômeno dado. Estudo de três entidades, uma moderna da Igreja, ACPO, outra de Ensino Fundamental integral EFI, A segunda é o Fondo de Capacitación Popular (Estadual) A terceira é o CINEP, entidade com forte influência socialista. Memórias de simpósios, congressos, encontros das comunidades acadêmicas em estúdio, Fontes vivas

As abordagens hermenêuticas se caracterizam por uma determinada concepção de ciência. Vale ressaltar que Habermas (1987, p. 95) atribui à hermenêutica filosófica a busca da razão de uma conexão interna de questões de significação e de validade. Compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita. Compreender uma manifestação simbólica não significa, porém, aceitar sua pretensão de validade sem levar em consideração o contexto. A hermenêutica segundo Gadamer, tradicionalmente é

orientada pelo menos para favorecer a identificação da compreensão e a concordância ou acordo (*verständnis und Einverständnis*): “E estar de acordo não é, de maneira nenhuma, a condição necessária de uma atitude dialógica para com aquilo que se quer compreender” Habermas (1987, p. 95).

Exemplos de concepções de ciência nas pesquisas analisadas,

(S - 7) La interpretación de las distintas fuentes y el análisis que se hace de la información recolectada, complementada con las entrevistas, las encuestas y las historias de vida, permiten construir la historia de las Escuelas Normales de Manizales y reconocer su función formativa y social desempeñada en el periodo que se investiga, a través de la implicación que tuvieron las políticas, la normatividad y la incursión de teorías educativas y pedagógicas activas en los procesos de enseñanza, las prácticas pedagógicas, los planes de estudio y los métodos, entre otros referentes, necesarios en la formación del magisterio, (p. ix).

(S - 1) "Poder reconocer e interpretar los factores, que como elementos significativos, han permitido procesos de continuidad y de rupturas en la conformación de sus identidades colectivas [...] requiere de reconocimiento del contexto y de la diversidad cultural, que como redes rizomáticas de organizaciones diversas, se han venido relacionando con los equipos de trabajo de los educadores populares de los diferentes Centros de Educación Popular, (p. 6)

(S - 26) -Los estudios del fenómeno de la violencia en nuestro país han ignorado este periodo, el cual desembocó en violencias posteriores, surgidas desde 1946 hasta nuestros días, (p.1).

Pressupostos gnosiológicos. Fazem referência às concepções de objeto e de sujeito e sua relação no processo de conhecimento. Percepções de sujeito e de objeto diferentes geram a sua vez diferentes caminhos dessa relação

A hermenêutica centraliza o processo de conhecimento no sujeito, é dizer pretende o resgate da subjetividade e a primazia da interpretação. Vejamos alguns exemplos nas pesquisas analisadas.

(R - 8) El análisis de contenido ofrece la opción de evaluar, clasificar y calificar, clasificar unidades conceptuales que por ser evidencia de modas ayudan a develar, en el caso de las ideologías ciertas tendencias hegemónicas que se transmiten en los textos. A este procedimiento se suma el del análisis implícito, equivalente a una lectura entre líneas, la que mediante el conocimiento contextual abona al logro de nuevas interpretaciones, (p. 508).

(R - 29) Al arribar las huestes conquistadoras al "Nuevo Mundo" las primeras fundaciones llevaron nombres del imaginario mariano que traían y encontraron que en la mentalidad religiosa del nativo existían dioses tutelares femeninos que tenían que ver con la fecundidad, lo que les permitió un primer acercamiento al sincretismo

religioso que con el paso del tiempo se consolidaría para trazar una mentalidad religiosa del orden mestizo que aún gobierna, (p. 4).

(R – 59) Los estudiantes señalaron elementos que describen la clase académica, referidos no solamente al papel del docente, sino también a la importancia de la Universidad como institución educativa, la responsabilidad de los estudiantes en asumir su aprendizaje, la importancia de elementos, herramientas, espacios de trabajo diferentes del aula, (p. xv).

Pressupostos Ontológicos

Os pressupostos ontológicos na abordagem histórico-hermenêutica se identificam com noções de homem relacionado com interesse dialógico e de comunicação. Caracteriza-se por ter uma visão existencialista

Como categoria ontológica, a concepção de homem, nas pesquisas histórico-hermenêuticas, tem conotações relacionadas com as dimensões subjetivas e as vivências de atores ou sujeitos da pesquisa. O homem está relacionado com sua terra, com o médio onde interage, é um ser de relações, pessoa com uma história de vida própria, que necessita da comunidade para desenvolver atitudes dialógicas e solidarias.

Exemplos nas pesquisas analisadas:

(U - 6) La preocupación por la cuestión social se dejó ver en los movimientos de los años cuarenta a través de la divulgación de la ideología liberal en la que confiaban que experimentarían un cambio en la situación de las clases obreras. El asunto social también se expresó dentro de ese mismo movimiento pro liberal en la defensa de la democracia y la legitimidad, tan necesarias para el ello del país y para la permanencia del partido liberal en el poder. Desde la Facultad de Filosofía y letras se creó una tradición de un estudiante revolucionario que reclamaba la expresión de un pensamiento libre, cada vez que este estuviera en peligro de ser condicionado, (p. 380)

.(U – 10) Fue prioritario para los ideólogos y dirigentes de la época que se interesaran, principalmente, de la formación de los, maestros quienes debieron responsabilizarse de una tarea muy delicada e importante para el futuro del país, como fue la educación pública y la formación del nuevo ciudadano que se requería. Un ciudadano revestido de racionalismo, alto contenido cívico, con sentimientos de libertad y anhelos de progreso. Precisamente, el buen maestro fue aquel que sabía ubicar la enseñanza en un contexto social y cultural acorde a las circunstancias para que se pudieran encausar las generaciones por el sendero anhelado, (p. 599).

(U – 24) Demostró la hipótesis de que los hombres granadinos en la segunda mitad del siglo XIX, estuvieron caracterizados por el choque de la mentalidad teocéntrica tradicional y la moderna antropocéntrica, en la que la gran mayoría de liberales con ideas de libertad, igualdad y tolerancia, chocaron con los conservadores aliados con la Iglesia y defensores del tradicionalismo representado en la religión, la supremacía del poder espiritual sobre el poder temporal, el orden de lo establecido y la renuncia al cambio. (p. 139).

Categorias como *tempo, história, e realidade* são importantes para entender a concepção de *historicidade do objeto*, com a preocupação de identificar nas pesquisas as filosofias e ideologias que se escondem, mas que revelam a *visão de mundo*, implícitas nessas produções.

A concepção de tempo, como categoria gnosiológica é essencial aos pressupostos mais gerais que caracterizam a concepção ontológica da realidade. Podem-se encontrar duas classes de concepções: aquelas que não têm inquietação pelo tempo e são classificadas como *sincrônicas* (do grego *sygkronos* e do latim *synchronu*: sim tempo), divididas com as pesquisas de abordagem empírico-analíticas e fenomenológicas (estruturalistas). Outro grupo esta constituído pelas pesquisas que mostram interesse pelo tempo são *diacrônicas* (do grego *dia-kronos*: através do tempo), compartilhadas com pesquisas da abordagem fenomenológica e dialética.

Nas pesquisas relacionadas como histórico-hermenêuticas 47% não tiveram interesse pelo tempo e foram classificadas como sincrônicas e 53% foram classificadas como diacrônicas.

Abordagem empírico-analítica.

As pesquisas caracterizadas na perspectiva empírico-analítica correspondem a 36,7% do total das amostras selecionadas (tabela.Nº 29).

TABELA Nº 20. PROBLEMAS ABORDADOS NAS PESQUISAS EMPÍRICAS- ANALÍTICAS

Curso	Localização	PROBLEMAS
D Ciências da Educação	D – 07	La formación de la generación de independencia en Santa Fe a través de la ilustración 1771 – 1810
	D – 08	Representaciones en textos de lectura en Colombia: 1872 - 1931. Análisis de contenido e iconografía
M Orientação e Conselho escolar	D – 12	Percepción de los servicios de Orientación y Consejería dentro de la Comunidad educativa
	D – 13	Elaboración y tipificación de un cuestionario de intereses vocacionales para la educación Media Básica Secundaria
	D- 14	Intereses Predominantes en cada una de las modalidades de estudio existentes en el Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada (INEM)de Tunja.
	D - 15	influencia de las expectativas en el comportamiento
	D – 16	Evaluación de los servicios de Orientación y Consejería en los colegios de enseñanza secundaria del Departamento de Boyacá.
	D – 17	Influencia de la técnica de decisión en grupo en la cohesión de los alumnos de los grados de Educación Básica Secundaria
	D – 18	Tendencias Profesionales de los bachilleres de Boyacá en relación

		con las necesidades del Departamento
	D – 19	Identificar Cuál es la Influencia del medio Ambiente socio cultural sobre rapidez al interpretar imágenes percibidas visualmente por el niño
	D – 20	Necesidad de los servicios de Orientación y Consejería a Nivel de Educación Básica Primaria
M Lingüística Hispánica	D – 41	Incidencia del Código Sociolingüístico en el bajo rendimiento académico de los alumnos de quinto grado de Básica Primaria, en la ciudad de Tunja
	D – 42	Estructura Sintáctico-Semántica de la relación Preposicional: Hacia una experiencia al significado básico de las preposiciones de la Lengua Española
	D – 43	La semántica del campo lexical de la Vestimenta en el español hablado en Colombia
	D – 44	Hacia una Morfología generativa del español.
	D – 45	Hacia una Morfología generativa del español.
	D – 46	Sensibilidad a la manifestación de la diferenciación entre lo específico y lo no específico en niños hablantes Nativos de lengua española
	D – 47	Semejanzas y diferencias sintácticas y lexicales del texto oral y del texto escrito en español
	D – 48	Texto literario y fortalecimiento de la competencia comunicativa en sexto grado (contexto rural y urbano)
	D – 49	Las competencias lectoescritoras en el grado sexto: Experiencias en aula
	D – 50	El comic: teoría y aplicación didáctica
	D – 51	Propuesta Pedagógica para el aprendizaje del buen uso de la tude en español.
	D – 52	Comprensión y reseña de textos científicos y argumentativos: una didáctica basada en la naturaleza de la investigación científica.
	D – 53	Estudio sobre la variación temporal de algunas narrativas orales del Español Tunjano
	D – 54	La conciencia fonémica y sus accidentes en la lectoescritura
M Geografía	D – 55	Análisis geográfico del proceso reciente de urbanización en el municipio de Zipaquirá

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Nível técnico: Pesquisas empírico-analíticas, utilizam técnicas de registro e tratamento de informação especificamente quantitativas. Os dados são coletados mediante instrumentos estruturados (testes padronizados, questionários estruturados, guias de observação e outros), que permite o tratamento estatístico e a elaboração de quadros de relações, esquemas cartesianos, etc.

Exemplos encontrados nas pesquisas:

M – 20: Se utilizó una encuesta de opinión de tipo Liker, con cinco alternativas; consta cada una de 10 ítems o preguntas de selección y cinco de pregunta abierta, discriminado por personal docente, administrativo y padres de familia, (p. 80). Como complemento se utiliza una entrevista aplicada a cuatro personas de cada estamento, (p.82). Se aplicó una prueba piloto para determinar la validez, (p. 84).

M – 46: 18 informantes cuyas edades oscilaban entre tres y once años y un mes.

M - 55: Plano de Zipaquirá (Cundinamarca), mapas, informes.

Com relação a autores e obras mais citados, se encontra um clássico Durkheim, E., ao lado de Henao, J., e de outros menos conhecidos, tais como Jones, A., Forero, J., Arboleda, R., e González. As obras mais referenciadas

JONES, A. Principios de orientación y asistencia personal al alumno, 1970.

FORERO, J. Historia de Colombia, textos completo adaptado especialmente al segundo curso de enseñanza, 1951.

ARBOLEDA, R Lingüística en la educación básica. En: Forma y función, N°3, 1988;

CRITES, J Psicología de la vida profesional, 1970.

DURKHEIM, E. Educación y sociología, 1989.

HENAO J. Historia de Colombia, 1951.

ARBOLEDA, R Lingüística en la educación básica. En: Forma y función, N°3, 1988;

TABELA Nº 21. AUTORES MAIS CITADOS NAS PESQUISAS EMPÍRICO-ANALÍTICAS COMO REFERÊNCIA TEÓRICA.

Nº	Autor	Recorrências
1	JONES, A.	36
2	FORERO, J	14
4	ARBOLEDA, R	7
5	DURKHEIM, E.	6
6	HENAO J	5
7	GONZALEZ, H.	4
8	CRITES, J.	4

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Nível epistemológico. Nesse nível predomina como conceito importante a noção de *causalidade*. Para a abordagem empírico-analítica, a noção de causalidade é tida da maneira mais clássica, as causas são apreciadas como os eixos centrais da explicação científica.

Na produção analisada, com um percentual do 36,7%, encontraram-se algumas especificidades como:

a) pesquisas de ordem experimental ou empírica, onde a causalidade pode ser entendida em relação às categorias de: causa-efeito, estímulo resposta, variável independente – variável dependente. Foram localizadas na análise as pesquisas: S- 12; S- 13; S- 14; S - 15 . Total 4 (18,2%).

(S – 12) Proceso hipotético-deductivo: Para evaluar al X^2 en la tabla E (preparada por Fisher) con su valor calculado y el número correspondiente de grado de libertad. El número de $gl= (r-1) (c-1)$ donde $r=N^\circ$ de filas y $c=N^\circ$ de columnas en que están tabulados los datos (p, ?).

b) Pesquisas positivistas, onde a causalidade é considerada como concomitância, correlação de variáveis ou interação de elementos, pesquisas, localizadas na análise: S – 7; S –.8; S – 16; S – 17; S – 41, S – 42: S – 43; S – 44; S – 45; S - 46 : S – 50 S – 51; S - 52; S - 53; S – 55. Total 15 (68.2%). Exemplo:

(S – 43) Análisis y formación de las estructuras del significado de las palabras. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (2000, p. 12).

C) Pesquisas funcionalistas onde predomina a causa final, o “para que”, o *telos*, o propósito, a finalidade, ou a função de um determinado fato, sujeito ou personagem: S – 18; S – 19; S – 20. Total 3 (13.6%) .

(S 18) Detectar las tendencias profesionales de los estudiantes del grado once de Educación Media Vocacional en el departamento de Boyacá.

Outra das categorias que integram o nível epistemológico se refere à *concepção de ciência*: nas abordagens empírico-analíticas essa concepção está relacionada com a concepção de causalidade. O conhecimento dos fenômenos por suas causas exigem a explicação dos antecedentes ou condicionantes como um dos objetivos da ciência. Tal concepção permanece ancorada na racionalidade científica que demanda processos hipotético-deductivos, fundamentados em dados de origem empírica, na formulação de hipóteses, na comprovação o “*falsação*” das mesmas, que precisam de comprovações.

Pesquisas inseridas nesta abordagem seguem processos aplicados basicamente nas ciências naturais e abordam o objeto como um todo previamente delimitado, isolado e dissecado (análise sincrônica). Esse todo é dividido em partes ou variáveis, todas referidas ao mesmo objeto que podem ser relacionadas entre si (cruzamento ou inter-relação de variáveis).

Nas pesquisas classificadas como empírico-analíticas (22) é possível constatar um interesse especial com a causalidade dos fatos estudados. Exemplo:

(S – 7) La hipótesis que se demostró fue que "los contenidos ilustrados debieron aprenderse fuera de las aulas universitarias y de que la más importante con respecto a la introducción de los conocimientos inspirados por la ilustración en las aulas había sido la reforma presentada por Moreno y Escandón en 1774, (p. 67, Vol. I)

Pressupostos gnosiológicos: as pesquisas empíricas analíticas concentram o processo do conhecimento no objeto, enquanto, a fenomenologia no sujeito, e a dialética no próprio processo. As primeiras pretendem a “objetividade”, isto é, o processo cognitivo centralizado no objeto. Exemplos:

(R – 31) se asume el decenio de los años 70, por ser un periodo apropiado para valorar y caracterizar con objetividad el proceso de movimiento estudiantil en el desenvolvimiento social y el cual deja de por si muchas inquietudes que se pueden convertir en motivación para avanzar en el estudio de esta temática, (p.6).

(T – 45) Esta investigación toma como objeto de estudio la palabra, específicamente su estructura, el sistema de reglas y principios para generarla. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (2000, p. 16)

(T - 40) El trabajo está orientado a aplicar y evaluar, Cuaderno de Lingüística, (200, p.19)

Pressupostos Ontológicos: Nas abordagens empírico-analíticas, a noção de homem se relaciona com visões tecnicistas. Exemplos nas pesquisas podem ser:

(U – 16) Sujeto cognoscente que adquiere hábitos e toma atitudes.

(U – 55) En Zipaquirá la estructura urbana muestra cierta diferenciación territorial de funciones, como son las zonas de estratos bajos y las residenciales de estratos medios los cuales se especializan en sectores específicos del municipio, (p. 146).

Abordagem Crítico–dialética

As três pesquisas que se podem caracterizar pela organização de seus níveis na perspectiva da abordagem crítico-dialético focalizam os estudos a partir das seguintes problemáticas.

TABELA Nº 22. PROBLEMAS ABORDADOS NAS PESQUISAS CRÍTICO – DIALÉTICAS

M História	D- 22	El sindicalismo Boyacense, una aproximación a su historia, 1930-1974.
M Geografía	D – 56	Representación del territorio y el ordenamiento territorial, dentro de la geografía: reflexiones teóricas
	D – 58	El suroccidente de la sabana de Bogotá: Análisis multi- temporal de la transformación ambiental del Humedal de la Herrera, municipio de squera. Cundinamarca, Colombia.

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Nível técnico:

As pesquisas classificadas como crítico-dialéticas utilizam as técnicas anteriores, mais outras estratégias amplamente conhecidas como a “investigação militante” a “pesquisa ação” e algumas formas de “pesquisa participante” e técnicas historiográficas.

Importante lembrar o trabalho realizado pelo pesquisador colombiano Orlando Fals Borda como pioneiro nas investigações com técnicas de “pesquisa ação”, quem mudou a forma tradicional de observar ao interior a vida cotidiana das comunidades desde a década dos anos sessentas, mas nas pesquisas analisadas não se encontrou nenhum trabalho que fizera uso de dita opção.

Exemplos nas pesquisas:

M – 23: Búsqueda y análisis de documentos según criterios de periodicidad del movimiento sindicalista en el Departamento de Boyacá.

M - 56: Referencias de las Escuelas de pensamiento en geografía

**TABELA Nº 23. AUTORES MAIS CITADOS NAS PESQUISAS CRÍTICO- DIALÉTICAS
COMO REFERÊNCIA TEÓRICA**

Nº	Autor	Recorrências
1	COLMENARES G.	11
2	FALS BORDA O	11
3	CASTELLS, M.	4
4	HELLER, A.	4
5	MARX, C.	3
6	MARX, C. ENGELS, F.	3

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Os autores com maior número de citações, se encontra o sociólogo colombiano Fals Borda Orlando , ao lado de autores como Colmenares, Castells, M., Marx, C.,e Heller, A.

Vejamos a seguir as principais obras citadas:

COLMENARES G. Formas de la conciencia de clases en la Nueva Granada 1848-1854. En Boletín cultural bibliográfico, 1966.

FALS BORDA O. Subversión y cambio social, 1968.

FALS BORDA, O. El hombre y la tierra en Boyacá, 1973

FALS BORDA, O. Campesinos de los Andes, 1978

CASTELLS, M. Imperialismo y urbanización en América Latina, 1973

HELLER, A. Los movimientos culturales como vehículo de cambio. 1991.

MARX, C. El capital. Crítica de la economía política, Fondo de Cultura económica, 1977

HABERMAS, J. La reconstrucción del materialismo histórico, 1976

MARX, C.y ENGELS, F. Salários, precio y ganancia

MARX, C.y ENGELS, F. El manifiesto comunista, 1973

Concepção de ciência. Abordagens dialéticas, em analogia com as abordagens analíticas, não renunciam a origem empírica e objetiva do conhecimento, nem a distinção entre fenômeno e essência como o faz a fenomenologia. Realiza-se uma síntese entre os elementos de outras abordagens, articulando dimensões objetivas e subjetivas e processos explicativos e compreensivos.

Vejamos alguns exemplos nas pesquisas:

(S – 22) Este estudio intenta poner al servicio de los trabajadores boyacenses una serie de elementos que les permita clarificar si la acción reivindicativa, (denominada por Marx, como la lucha sobre los efectos y no sobre las causas de la extorsión salarial(citación), adelantada por ellos y su organizaciones ha sido una lucha, puramente economicista o por el contrario, si esta ha tenido repercusiones en el fortalecimiento de la conciencia de clase y connotaciones en el campo político e ideológico, (p. 18).

(S – 56) La geografía contemporánea mantiene sus viejos idearios: el de la geografía holística enraizada en Humboldt, el de la perspectiva de justicia y compromiso social de Kropolkin, inclusive la escuela regional no se desprende totalmente de sus construcciones de origen, a pesar de lo anterior, dentro de la historia teórica de la geografía el espacio y el territorio como nociones son de vieja procedencia, como conceptos y categorías de reflexiones epistemológicas y articulaciones disciplinarias; son de reciente aparición.

Pressupostos gnosiológicos. As pesquisas dialéticas privilegiam a “concretude”, construída na síntese da objetividade e a subjetividade. O concreto se constrói através de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento.

A "subjetividade", entendida como a presença marcante do sujeito na interpretação do objeto, é garantida no processo rigoroso da passagem da experiência fenomênica à compreensão da essência, através da recuperação da totalidade implícita ou do contexto no qual se insere o fenômeno. O acesso aos fatos é dado através da compreensão do sentido, em lugar da observação. A verificabilidade sistemática das leis no quadro da ciência analítico-empírica contrapõe-se a exegese dos textos (Habermas, 1983, p. 306).

Exemplos nas pesquisas Crítico-dialéticas:

(R – 27) Esta forma de ver el enfoque [...] por creer que se llagará al subjetivismo o al dogmatismo, lo cual es cierto si no se tienen en cuenta los factores de la dinámica propia del desarrollo social; otros en cambio, consideran que el hecho de que el investigador deje de ser imparcial, no significa que deje de ser objetivo, que partiendo de un conocimiento real e integral de la realidad y que utilizando categorías científicas como patrones aplicables a una realidad particular, no puede ver, analizar e interpretar los hechos con todas sus relaciones, causas y efectos. Cosa muy distinta sería ypor demás negativa, si su mente se encuentra bajo el efecto de la alienación ideológica, (p. 13).

(R – 56)- En los años 30 la geopolítica le determina a la geografía su visión de territorio. Sin embargo, logra desprenderse de ella, con la escuela anglosajona [...] geógrafos como Hartshome, Whittlesy y Jean Gottaman, apreciaron el territorio desde una óptica cronológica, con una unidad de análisis: la nación, un recuento de lo físico desde la taxonomía catastral. El territorio se convirtió en una expresión de tipo funcional del estado, denominado organismo espacial funcional, (conclusiones, p?).

Pressupostos ontológicos. Nas pesquisas dialéticas o homem é concebido como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos.

Exemplos nas pesquisas:

(U – 22) El arraigo y el tradicionalismo en Colombia, tienen orígenes en la época de la conquista, cuando se impuso esa ideología, como consecuencia de los convenios establecidos entre algunos pontífices y la corona española. Por tal motivo desde ese momento, se inició un proceso de penetración ideológica que confluyó en la caracterización del pueblo colombiano como eminentemente católico. Entre las situaciones históricas que pusieron de manifiesto la influencia del tradicionalismo en la nación colombiana pueden citarse para la segunda mitad del siglo XIX, los conflictos entre la Iglesia Católica y el Estado Colombiano y posteriormente el periodo de la Regeneración (p.206).

(U – 60) Desde los primeros tiempos de ocupación del humedal y su área de influencia, las formas de explotación y producción han sido principalmente de tipo comunitario, reguladas por elaborados sistemas de redistribución de los beneficios y obligaciones. Estos dieron, paso durante la colonia, a formas productivas en que se apropió el trabajo y la producción indígena, a través de la institución de la encomienda, en la cual el beneficio recaía individualmente en el encomendero. Para hacer eficiente este proceso, el adoctrinamiento y la concentración espacial en pueblos de indios, cumplieron un papel fundamental. Durante la Colonia, en el suroccidente de la Sabana de Bogotá predominó el mayorazgo, institución de baja productividad que favoreció la consolidación del latifundio, el cual ha coexistido con el minifundio. (p. ?).

Síntese: movimento e perspectivas da produção

De acordo com a proposta inicial de articulação entre as dimensões lógicas e históricas e, considerando a *matriz epistemológica* que além da reconstituição da lógica que explicita e relaciona os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico e revela os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (matriz paradigmática), também revela as dimensões históricas da produção (dimensões histórico-sociais).

Após ter apresentado os resultados relativos às características epistemológicas da produção científica na área da Educação da UPTC, destacaremos a seguir, alguns resultados relacionados com a dinâmica dessa produção, considerando a evolução das abordagens durante o período analisado (1980-2005).

Na compreensão da dimensão ontológica e de acordo com os pressupostos embasados no materialismo histórico tem um importante destaque a explicitação dos conflitos ou controvérsias entre as diversas perspectivas epistemológicas, assim como o movimento e evolução dessas perspectivas no período analisado.

Com relação à sinalização dos confrontos entre as perspectivas epistemológicas retomamos a categoria *visão de mundo*, ou concepção de *realidade* para indicar essas

controvérsias e a concepção de *tempo*, que ajuda a ilustrar essas diferenças. Tanto a categoria visão de mundo como a concepção de tempo como categorias de análise se referem aos pressupostos mais gerais que caracterizam a concepção ontológica de realidade implícita nas diferentes abordagens.

Nas pesquisas analisadas se encontraram duas classes de concepções de tempo: com visão **sincrônica**, relaciona algumas pesquisas empírico-analíticas e Histórico – hermenêuticas, e com visão diacrônica se encontraram pesquisas Histórico - hermenêuticas e dialéticas.

As pesquisas com preocupação sincrônica têm a seguinte caracterização, segundo Habermas.

A preocupação sincrônica, que aparece na articulação dos dados num universo de fatos estruturados, transparece nas ciências do espírito no processo de seleção fatural pela compreensão, embora sem a preocupação com a elaboração de leis gerais do suceder histórico, integra-se no âmbito de preocupação da ciência empírico-analítica: na preocupação de uma descrição de uma realidade estruturada, assumindo ante a mesma uma postura teórica (Habermas, 1983, p.302).

Neste contexto, se pode afirmar que as pesquisas com uma concepção sincrônica percebem os fenômenos estudados enquanto colocados num cenário, ou dentro de um ambiente externo, ou contexto mais amplo, ou entendido como sistemas dentro de um macro sistema, ou dentro de condições que os circunstanciam. O fenômeno, estudado é isolado, tendo como pano de fundo fixo o contexto, o ambiente externo ou o cenário. Exemplos nas pesquisas sincrônicas:

(W – 14) Momento em que se faz coleta de informação.
(W – 55) aplicação da prova.

Nas pesquisas com abordagens Hermenêuticas, a realidade é percebida como totalidade presente, universo de significados, fonte de múltiplos sentidos, universo oculto, que aparece e, ao mesmo tempo se esconde, mas que, fundamentalmente, está aí mais ou menos estático, ou como essencialidade permanente ou invariante. Os fenômenos estão aí para serem compreendidos. Embora adquiram "movimento" no conflito das interpretações, eles são a manifestação de uma essência permanente (o invariante).

A visão anterior é confrontada com as pesquisas diacrônicas. Esse confronto se revela nas críticas que as pesquisas diacrônicas forjam à visão homogênea e não confusa da sociedade

(realidade mais ampla), e à visão estática dos modelos positivistas, funcionalistas e estruturalistas, que privilegiam a concepção ontológica do mundo, que optam pela descrição dos objetos colocados num universo ordenado, sujeito a leis permanentes.

Nas pesquisas analisadas e classificadas como sincrônicas, aparecem os objetos mostrados na forma de um perfil:

- (Y – 16) os perfis do educador
- (Y - 11) o perfil dos pais de família
- (Y –15) o perfil dos alunos.

Como fotografias, Registro do instante em que se faz a coleta da informação, ou num limite congelado de tempo.

- (N-17) Aplicação do teste padronizado.
- (N- 15) Aplicação questionário padronizados

A visão **diacrônica** se apresenta tanto nas pesquisas que se relacionam com as abordagens dialéticas, como nas hermenêuticas. A evolução no tempo é importante nas análises das pesquisas hermenêuticas pela existência viva e dinâmica. A diacronia é mais marcante nas pesquisas dialéticas que consideram a história como eixo da explicação e da compreensão científicas, e têm na ação, uma das principais categorias epistemológicas. Exemplo da diacronia nas pesquisas histórico- hermenêuticas:

- (W-10) Descrição de acontecimentos que evoluíram e se transformaram.
- (W -27) Período 1935-1960.

A abordagem dialética, com ênfase na diacronia, pode ser comparada ao filme dada a preocupação com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos. Pode-se definir como processos de evolução e transformação do fenômeno, ou geração de uma contradição que gerou o fato transformador, ou que demonstra preocupação com as mudanças. Na pesquisa três dissertações claramente se caracterizam dentro dessa perspectiva.

- (W – 22) Transformação conjuntural, contradição na dinâmica dos fenômenos.
- (W– 56) Processos de evolução e transformação do fenômeno.

A categoria mais ampla corresponde à *visão de mundo*, que pode ser percebida como uma forma organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa e organiza os múltiplos elementos implícitos que estabelecem a prática habitual do pesquisador.

A visão de mundo, como instrumento conceptual de trabalho científico, permite compreender a produção humana como um todo coerente em si mesmo, e, ao mesmo tempo, como uma obra contextualizada na realidade viva, histórica que determina a formação desse conjunto coerente. (GOLDMANN,1979, p. 14-17),

Na busca por revelar a lógica interna de cada uma das produções analisadas que explicita, numa primeira etapa, a sua totalidade, não se esgota na identificação dos elementos constitutivos dessa totalidade, implícita em cada texto, é preciso, procurar elementos externos que contribuam para a sua compreensão. A categoria “*visão de mundo*” permite reconstruir a lógica que organiza os elementos da produção científica - técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, mas essa mesma categoria sinaliza nexos com as perspectivas postas nas condições histórico-sociais e que determinam as formas como se constroem as totalidades orgânicas reveladas pela lógica interna.

Desse modo, é possível explicitar os nexos com as condições sociais e históricas dessa produção, mostrando os interesses, as apreensões, as diferentes influências culturais, teóricas e políticas que os homens (pesquisadores atuantes), tiveram nas situações concretas durante o desenvolvimento de seus trabalhos. A visão de mundo se define, como uma categoria que explicita a relação entre o *conhecimento e interesse*, entre as formas ou modos de produção do conhecimento e os determinantes histórico-sociais que se sintetizam na categoria *interesses humanos* e que comandam, ou orientam esse processo produtivo (Habermas, 1982).

A relação se esclarece entendendo, que quando se pesquisa constrói - se um conhecimento e, essa construção é um reflexo das determinações sociais, preocupações e interesses particulares que guiam o processo cognitivo e, na sua concretude, o fato de pesquisar.

Interesses de ordem institucional, decisões administrativas e políticas que orientam esses cursos de pós-graduação, a composição, organização e estrutura dos Cursos, as propostas acadêmicas, as tendências teóricas predominantes no seu corpo docente constituem a visão ou visões de mundo do grupo social no qual se insere o pesquisador.

O desenvolvimento das tendências epistemológicas não pode ser independente das condições histórico-sociais das quais surgem, nem das discussões, debates e conflitos em torno das grandes questões filosóficas, políticas e educacionais de um período específico.

Mas essa lógica por si mesma não se esclarece, ela se explica pela história. O lógico é imagem do histórico em configuração de abstração em sistemas articulados de categorias. Desse modo, se faz história de algo que surge se constitui e evolui. O lógico fornece a chave do estudo da história e o histórico pressupõe, melhora, corrige, complementa e desenvolve o lógico.

Conceitos e articulações explicitados através de categorias e diversas concepções predominantes, fizeram que processos de análises e sínteses definissem a caracterização das abordagens epistemológicas. Entretanto, essas caracterizações não são retratos fixos da produção. É possível revelar movimentos e tendências se inserirmos na linha do tempo que delimita a produção alguns critérios de periodização. Uma periodização simples, relacionada com os cortes das décadas (80,90 e 2000-2005), já apresenta indicadores desse movimento e das perspectivas das abordagens.

TABELA Nº 24. TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS

ABORDAGEM	ETAPAS						TOTAL
	1980		1990		2000-2005		
Empírico-analítico	10	90%	11	40.7%	2	9%	23
Histórico-hermenêutico	1	10%	15	55.5%	18	82%	34
Crítico-dialético	0	-	1	3.8%	2	9%	3
Total	11	100%	27	100%	22	100%	60

Fonte: dados da pesquisa

No balanço da produção de teses e dissertações dos programas de pós-graduação da UPTC período (1980-2005), foi possível observar que, a abordagem empírico-analítica no primeiro período teve predomínio quase que absoluto em termos estatísticos (90%), se comparada com a produção da abordagem fenomenológico-hermenêutico (10%) e a abordagem crítico-dialético que não teve nenhum registro. (Ver tabela 24).

No segundo período, aponta-se um forte descenso (40%) das produções com enfoque analítico, ao mesmo tempo, o aumento da abordagem

Fenomenológica (55.5%); e no final do período consolidou-se como a mais desenvolvida (82%) .

Outro aspecto importante foi o aparecimento das primeiras dissertações com enfoque crítico-dialético, a primeira no ano de 1990 e duas nos anos de 2002 e 2004 respectivamente. Embora ainda a quantidade não seja representativa o número pode estar abrindo uma nova perspectiva epistemológica nas pesquisas em períodos posteriores.

Na produção das pesquisas do curso de Orientação e Aconselhamento Escolar (com um componente curricular que se adéqua a Psicologia Educacional), o porcentual da produção da UPTC, representa 90%, na primeira etapa (anos 1980).

Historicamente o enfoque empírico-analítico norteou a formação de pesquisadores vindos inicialmente das escolas normais, e posteriormente das faculdades de educação, onde a capacitação para a pesquisa se fundava nessa tradição, basicamente, através da disciplina metodologia da pesquisa científica, e dos manuais de pesquisa que davam destaque as técnicas quantitativas, estabelecidas na concepção de ciência e nos princípios do método positivista.

Essa conjuntura é resultado da inserção cultural, condicionada pela formação dos professores que estudaram no exterior (alguns deles realizaram estudos de pós-graduação, mas, não se titularam), que ao voltarem ao país tiveram (e continuam a ter) como tarefa a organização dos cursos de pós-graduação, e com eles chegaram novas disciplinas, novas metodologias e formas de orientação.

Aspectos importantes sobre o predomínio das abordagens nos países de América Latina são explícitas nas afirmações de Córdoba,

"A reduzida disponibilidade de produção bibliográfica de origem nacional, ou mesmo latino-americana, torna inevitável a importação de bibliografias, modelos, técnicas e equipamentos de países mais desenvolvidos. O problema situa-se então, no grau de criticidade com que se fazem tais "importações". Certamente não é incomum o recém-doutorado chegar ao país e ter dificuldades em se adaptar às novas condições de trabalho, por não ter à sua disposição equipamentos àqueles com que operava no exterior. De forma análoga, é uma preocupação saber que a problemática pela qual se interessam os recém-chegados corresponde a interesses da sociedade brasileira ou é mera transposição acrítica de paradigmas científicos e de modelos teórico-metodológicos formulados para abordar

temas de interesse de sociedades com outro nível de desenvolvimento, em contexto sociocultural distinto" (Córdoba e outros, 1986, p. 176).

Uma visão histórica, do embate teórico entre os paradigmas que orientaram a pesquisa socioeducativa na América Latina no período pesquisado, o traz Latapi (1994), que mostra a dependência epistemológica na América Latina e assinala possíveis causas do problema.

Em maior o menor grau as ciências sociais nos países latino-americanos têm conservado uma relação de dependência com os países centrais, principalmente com os Estados Unidos, a França e o Reino Unido. Para a investigação sócio-educativa isso há significado a importação (a través dos alunos de pós-graduação que estudam em esses países, da presença nas reuniões acadêmicas o de projetos conjuntos de pesquisa o transferência de tecnologia) dos paradigmas teóricos fundamentais vigentes em esses países (LATAPI, 1994, 46).

No segundo grupo de pesquisas com ênfase na abordagem histórica- hermenêutica, os resultados são inversos se comparados com as analíticas durante as três etapas estudadas. Na primeira etapa teve uma produção menor (10%), na segunda etapa progrediu (55,5%), e na terceira etapa (cinco anos), alcançou uma significativa hegemonia (82%).

Ditos resultados poderiam ser coerentes com as turmas de mestres e doutores formados dos cursos de mestrado em História e do doutorado em Ciências da Educação, na área de História da Educação Latino-americana. A abordagem epistemológica com maior representatividade nos cursos de pós-graduação da UPTC é a hermenêutico-histórica.

Os conhecimentos das perspectivas epistemológicas nas ciências da educação que são trabalhadas nas IES Colombianas oferecem ferramentas para visar entender os enfoques presentes na produção da pós-graduação da UPTC, segundo estudos de Wulf (1999), citado por Lamar (2011, p. 209), afirma que,

Tem predominado três perspectivas epistemológicas na ciência da educação: a pedagogia empírica que visa a normatividade; a pedagogia das ciências do espírito, que se preocupa pelos valores, significado e compreensão; e a pedagogia crítica da educação que, partindo da Escola de Frankfurt, defende o caráter político da educação e a necessidade de o professor ser reflexivo e pesquisador..

Da mesma forma Zuluaga (2003), citada por Lamar (2011, p. 211), critica a concepção das ciências da educação e a substituição do conceito articulador de ensino pelo conceito de Educação.

Lamar (2011) fez um levantamento bibliográfico sobre a epistemologia e conhecimento na educação na América Latina e concluiu o seguinte:

Historicamente, na América Latina, têm predominado o positivismo, a teoria crítica, a fenomenologia e a hermenêutica. Mas, aproximadamente, desde as décadas de 1980 e 1990 há uma crescente crítica à perspectiva positivista, ainda que as outras mencionadas também sejam criticadas. Além disso, surgem novas perspectivas que questionam as visões tradicionais, como fazem o pós-modernismo, o neopragmatismo e a teoria da complexidade. Porém, existem chamados de alerta na adoção de tais abordagens em relação à realidade sócio histórica latino-americana. Portanto, ainda que se advogue por uma filosofia latino-americana, apontam-se desvantagens nela, como, por exemplo, os autores que trabalham com a interculturalidade, pois têm se concentrado nas idéias originárias da Europa e América do norte e não têm considerado outros olhares. (LAMAR; 2011, p. 217).

Contextualizando epistemologicamente a produção dos cursos de pós-graduação da UPTC, se pode afirmar que, embora seu desenvolvimento tenha tido mais de trinta anos, as condições históricas do país não permitiram avanços significativos durante os primeiros vinte anos.

A falta de um verdadeiro interesse do Estado pela inserção dos estudantes de graduação nos cursos de pós-graduação há originado políticas excludentes ao comum da população, donde predomina o fator econômico, como resultado da esmagadora mercantilização da pós-graduação.

As recentes Reformas Universitárias, pouco tem contribuído para mudar essa realidade, pelas decisões políticas que tem como objetivo, recortes financeiros que inviabilizam ainda mais o acesso tanto a educação superior como a cursos de mestrado ou doutorado.

Os enfoques teórico-metodológicos, têm tido, variações significativas ao longo do período, mas, instaurou-se a pesquisa histórico-hermenêutica como a predominante. Tal constatação suscita interrogantes sobre a necessidade da ampliação do debate epistemológico sobre os modos de produção do conhecimento científico e suas relações com os interesses predominantes na sociedade e na cultura acadêmica, que se instalou nos programas de pós-graduação.

Tal debate poderá ser positivo na medida em que apresente os limites das abordagens teórico-metodológicas e amplie as formas de problematizar as necessidades regionais com uma visão crítica da realidade, alertando para as implicações ideológicas e políticas de construções

idealistas ou fundadas puramente nas constatações empíricas, sem os debates e sem as polêmicas necessárias à construção do conhecimento científico.

A Pós-Graduação gradualmente vai amadurecendo e deve assumir a responsabilidade de travar esses debates urgentes donde as críticas construtivas no coletivo dos pesquisadores mudem a cultura do trabalho desarticulado, silencioso, normatizado e burocratizado que parece determinar a produção dos programas de pós-graduação.

A busca por novos objetos de pesquisa educacional e nas demais áreas do conhecimento, em todos os casos deverão privilegiar problemáticas que desenvolvam a racionalidade crítica e potencializem propostas de mudança, que contribuam com o desenvolvimento da região, aspecto presente apenas num número reduzido das pesquisas, que visualizam movimentos de transformação e de compreensão crítica da realidade histórico-social na qual se inserem as práticas profissionais e a problemática da educação.

Os professores e orientadores inseridos numa determinada tendência deverão assumir posturas flexíveis frente às várias opções metodológicas, teóricas, e epistemológicas, dando preferência à orientação de dissertações ou teses que contribuam com o desenvolvimento da ciência na diversidade de suas formas e perspectivas, mas, que atendam prioritariamente aos problemas da região e do país e não as formalidades acadêmicas impostas pelos rituais da titulação.

A positiva aliança estratégica do curso de doutorado em Ciências da Educação da UPTC, com as outras IES do país (RUDECOLOMBIA), é uma imensa janela que se abre para o intercâmbio de experiências de pesquisa; a diversidade de professores e orientadores (nacionais e internacionais), que ministram as diversas disciplinas, com referenciais teóricos divergentes, a acumulação de massa crítica, a ampliação de conhecimentos a respeito de algumas problemáticas abordadas, sem dúvida enriquece a visão de mundo de quem faz o curso, e de quem o administra, essa interdisciplinaridade deverá ser reflexo nas novas produções que estejam constantemente adequando-se às discussões atuais na América Latina e o Caribe.

Diversas posturas epistemológicas favorecerão a crítica acadêmica e enriquecerão a formação crítica do novo pesquisador, elas permitem a aproximação ao conhecimento desde

diversas perspectivas e oferecerão a possibilidade de adotar uma determinada tendência, dependendo da explicitação consciente da visão de mundo implícita nessa abordagem.

A problemática da universidade colombiana, altamente elitizada e burocratizada, com forte intromissão das entidades internacionais de fomento (BM/BID), terá que enfrentar agudos embates, criar resistências contra a privatização do sistema educativo, opondo-se a privatização do sistema de pós-graduação e dando oportunidade para a produção científica, com base no investimento público e com resultados que sejam também socializados visando sua constituição do conhecimento científico como um bem público em benefício da sociedade como um todo. que pode-se adequar para o período estudado na UPTC, mas que não se assume como referencia direita.

3.2. O histórico: as condições da produção

A periodização dos cursos de pós-graduação na Colômbia e especificamente na UPTC, durante o período 1980 – 2005 se pode localizar historicamente em varias etapas análogas no contexto latino americano e o Caribe. O relatório *“La educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005, la metamorfosis de la educación superior - Caracas, mayo de 2006. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe (IESALC)”*, tras uma classificação de RAMA, (2006), que pode-se adequar para o período estudado na UPTC, mas que não se assume como referencia direita.

Se pode dizer que timidamente os cursos foram aparecendo á final da década dos setentas e a Faculdade de educação foi pioneira com os cursos de Orientação e Conselho Escolar e História. A procura pela formação avançada inicialmente ao interior da universidade partia dos docentes, mas a carência dos cursos nas diversas áreas do conhecimento no país propiciou a busca no exterior. Ao final do período da pesquisa ainda a mobilidade dos professores era grande em nível de doutorado.

No caso particular os professores que ministraram o curso de educação na área de Orientação e Conselho Escolar (iniciou 1977), fizeram estudos de mestrado em educação em Califórnia (Estados Unidos), no início dos anos de 1970 com bolsa de estudos financiada pelos

governos. Caso semelhante do Orientador com maior número de Teses e dissertações orientadas no mestrado em História (5), e doutorado em Ciências da educação (2), quem fez o doutorado em México (1965-1968)

No capítulo da história da pós-graduação no país se faz menção ao nascimento dos cursos no país, confirmando o início da pós-graduação nas áreas médicas. Começou a oferta com cursos de especialização e posteriormente foram abrangendo as áreas das engenharias e as ciências naturais (1958-1974).

Da produção da UPTC na década dos oitenta foram registradas 46 dissertações assim: do curso de mestrado em Orientação e Conselho Escolar (32), de História (6) e de Geografia (8).

Na década dos anos de 1990 a produção da UPTC foi de 110 dissertações, quase triplicou a produção da década anterior. Estas distribuídas nos cursos de mestrado em História (42), Geografia (38), Linguística Hispânica (20) e Docência Universitária (10).

Nos primeiros cinco anos da década dos 2000 foram registradas, 52 dissertações e 13 teses, para um total de 65, claramente pode prever-se uma projeção muito superior ao finalizar a década.

Durante os anos de 1990, Colômbia foi afetada pelo embate político e de violência generalizada entre forças do governo, movimentos de esquerda e o narco-terrorismo. Além dessa violência que deixou órfãos, viúvas, desemprego, adicionou-se a política recalcitrante de neoliberalismo extremo imposto por Gaviria, quem se dedicou a vender o patrimônio colombiano materializado na privatização da maioria das empresas públicas.

A década fechou com um retrocesso dos 6.6% no setor público, dos 564.362 estudantes de pós-graduação das EIS matriculados, conseguiram-se formar 189.320 (33.55%) estudantes, determinando uma evasão de 66.45%.

Esses indicadores mostram o real concreto da situação da pós-graduação no país. A situação continua a se agravar como resultado das políticas vindas dos organismos internacionais controladores da ordem interna nos países subdesenvolvidos. Para o Banco Mundial a educação superior deve ser espaço da atuação exclusiva do setor privado, e propõe um sistema de fundos

para a criação de bolsas de estudo com destinação para os capazes, que não tenham os recursos. Colômbia criou instituições como Colfuturo, Icetex, dentre outras.

Colômbia ao igual que os outros países cresceram exponencialmente. Entre 1992 e 2002 o total dos cursos era de 2382 e passou para 6439, que representou um incremento inter-anual de 14%; na pós-graduação de 572 cursos que existiam em 1990, passou para 2229 em 2002, com uma taxa anual de 24% e na graduação de 1810 cursos em 1990 passou para 4201 no 2002, com uma taxa de crescimento de 11% inter- anual, é dizer inferior ao 50%.

Concluindo, na Colômbia para o ano 1990 a pós-graduação representava 24% de todos os cursos do país, e para o final de 2002 a cifra representava 34.5% do total, (RAMA, 2006, pp. 46-47). Embora as cifras sejam representativas, isso não impede afirmar que existe uma forte restrição para o ingresso ao comum da população.

A partir dos dados se vislumbra uma tendência na qual os países com maior tamanho e grau de desenvolvimento na área como México e Brasil, podem estar desencadeando uma divisão acadêmica internacional como crescentes receptores de estudantes no nível de pós-graduação.

[...] al interior del sector público se constata una alta concentración de los postgrados en unas pocas universidades públicas y dentro de ellas en aquellas de mayor nivel y antigüedad. Esta concentración de los postgrados se da mayoritariamente en las llamadas Macrouiversidades públicas, así como en las universidades especializadas. El caso de México con el alto peso de la UNAM es una expresión de ello, mostrando que esas universidades parecen irse perfilando Lentamente como instituciones de investigación, de “research” en el modelo de las universidades norteamericanas. Esta compleja discusión ha sido formulada por el rector de la Universidad Nacional de Colombia al proponerse la radical reorientación de la universidad hacia los postgrados, atrayendo a los mejores especialistas del país y reduciendo el peso de los pregrados. Tal situación es dominante en la mayor parte de las universidades públicas de Brasil. Asociado a ello, se constata que los doctorados en la región se concentran predominantemente en estas instituciones, (RAMA, 2006, p. 47).

Como resultado da expansão o governo nacional criou o Consejo Nacional de Acreditación (CNA) cujo propósito e “garantir à sociedade que as IES conservem os mais altos padrões de qualidade, tanto quanto seus objetivos” (Instituído pela Lei 30/1992, Art.53). Esse

organismo mudou de nome recentemente para Sistema Nacional de Acreditación en Colômbia (SNA).

O CNA possui um modelo específico para avaliar a qualidade dos mestrados e doutorados no país, que responde a padrões internacionais de medição, como a European Network for Quality Assurance (ENQA) e a Joint Quality Initiative, elas têm contribuído no debate para estabelecer a isonomia dos componentes, padrões e indicadores de qualidade da União Europeia

O enfoque metodológico denominado “Lineamentos”, e utilizado nas avaliações. Composto por 10 fatores, 25 características e 95 indicadores. Os fatores determinam categorias mais abrangentes e se inserem no processo contendo umas mais recessivas, mais que retroalimentam os gerais, tais fatores são: a) observação de objetivos do programa coerentes com a visão e missão da Universidade, b) Estudantes, c) Professores – Investigadores, d) Processos acadêmicos e bases curriculares, e) Pesquisa, geração do conhecimento e produção artística., f) Articulação com o entorno, g) Internacionalização, alianças estratégicas, e inserção em redes científicas globais, h) Recursos humanos e ambiente institucional, i) Ex-alunos e análise de impacto, j) Recursos físicos e gestão administrativa e financeira

Nas avaliações dos programas de pós-graduação as categorias mencionadas anteriormente são analisadas em forma minuciosa, e os dados são conferidos na sua totalidade por dois pares acadêmicos, constituídos por docentes, investigadores ou profissionais destacados que possuem formação acadêmica na área. Os cursos avaliados recebem pontuações que determinam a viabilidade do programa o seu cancelamento.

As novas regras do Estado centralizador estabelecem ajustes fiscais principalmente nos países em via de desenvolvimento para adequá-los ao novo contexto mundial, obedecendo às novas formas de avaliação institucional ou programas acadêmicos com controle a estudantes, além da onda do *productivismo* acadêmico.

Deste modo, em vez de reciprocidade, ou simetria, na realidade encontramos uma *hierarquia de exploração estruturalmente protegida*. Sob o sistema do capital estruturado de maneira antagonista, a verdadeira questão é a seguinte: qual é a classe de indivíduos que realmente produzem a “riqueza da nação” e qual a que se apropria dos benefícios dessa produção; ou em termos mais precisos, que classe de indivíduos deve ser confinada

à função subordinada da execução e que indivíduos particulares exercem à função do controle – como “personificações do capital”, na expressão de Marx, (MÉSZÁROS, 2010, p. 68)

Um dado importante a destacar nos estudos de pós-graduação é o constante aumento de cursos de especialização, mas, ministrados por IES privadas. Os cursos de mestrado têm uma procura muito menor no país. Com os poucos cursos de doutorado a hegemonia é do setor público.

A massificação dos programas de pós-graduação se deu na década dos anos de 1990 e tem tido características bem diferenciadas. A primeira com relação à oferta: IES privadas oferecem cursos que não exigem investimentos na infraestrutura física, por tanto a gama de cursos é menor que nas IES públicas que não poupam na adequação de espaços físicos, que deriva em maiores índices de qualidade (credenciamento).

Da flexibilidade nos horários, as Universidades particulares pelo geral carecem de regulamentação, mais na prática são mais eficazes e rápidas na conclusão dos cursos, respondendo as lógicas do mercado.

La mercantilización de la educación superior a nivel de los postgrados ha determinado que su oferta, en la mayor parte de los centros universitarios, siga las lógicas de mercado y no las lógicas de calidad, restringiendo por ende su oferta y elitizando la demanda. Esta dinámica mercantil se produce tanto en el sector privado (que carece de fuentes de financiamiento públicas diferentes de las matrículas) como en el sector público dado que en la mayor parte de los países están sujetas a políticas de autofinanciamiento que han propendido a que los postgrados sean los mecanismos a través de los cuales las universidades incrementan sus presupuestos y compensan financieramente a sus docentes. En varios países de la región en las universidades públicas los postgrados deben autofinanciarse, en algunos casos inclusive obligatoriamente, como en Bolivia y Ecuador. (RAMA, 2006, p. 49)

No caso específico da UPTC, todos os cursos de pós-graduação têm um valor medido em Salário Mínimo Mensal (SMMLV), embora pose-se inferir que nas faculdades públicas seriam um serviço público, gratuito e para todos, a Constituição Política Colombiana (1991) acrescentou que seria gratuita só para quem não pudesse arcar com os custos, na realidade seriam a maioria dos colombianos, (Políticas do BM).

Ante a impossibilidade de encontrar um curso que se adeque a os interesses particulares dos estudantes de pós-graduação em cada uno dos países natos, os estudantes se vem obrigados a viajar ao estrangeiro. Na AL países como México e Brasil são os de mais procura pela ampla tradição e desenvolvimento em ciência e tecnologia, mas muitos jovens se aventuram a viajar a Europa e Ásia. Outros que não conseguem incorporar-se mediante bolsas de estudo acedem a estudar em forma virtual.

La mercantilización de la educación superior a nivel de los postgrados ha determinado que su oferta, en la mayor parte de los centros universitarios, siga las lógicas de mercado y no las lógicas de calidad, restringiendo por ende su oferta y elitizando la demanda,

Como resultado de la contradicción entre diferenciación de saberes y escalas económicas, dada la alta segmentación y la poca cantidad de alumnos al ser un servicio para las elites, se está dinamizando la internacionalización de la educación superior.

Tal tendencia se reafirma en que muchos de los circuitos de escolarización de alta calidad están localizados en el extranjero que facilitan su incorporación a través de diversas modalidades de becas. Para el 2002 se había determinado la existencia de 122.949 estudiantes latinoamericanos estudiando en el extranjero. 98.842 de los cuales se localizaban en USA, Alemania, España, Francia y Reino Unido. Ello significa que los estudiantes latinoamericanos que estudian fuera de la región son el 0.95% del total de estudiantes de la región, siendo la mayor parte de ellos estudiantes de postgrado, (RAMA; 2006, p. 53)

Outro estudo do ano 2002 registrou que 1.3% da matrícula, (164.000) alunos estudavam em forma virtual, sendo que 14% eram de graduação, 50% eram de cursos de atualização e 36% eram de pós-graduação. Isso quer dizer que 10% do total de estudantes eram de pós-graduação.

Importante salientar que deve existir certa urgência na discussão da cobertura em nível de pós-graduação presencial por ser ela quem mantém altos índices de qualidade. Informes mostram a baixa qualidade da educação em cursos a distancia, mas é uma opção para a população que não possui tempo nem recursos financeiros para frequentar uma universidade em tempo integral.

A importância de localizar historicamente a pesquisa produzida nos cursos de pós-graduação da UPTC durante o período de 1980-2005, esta na necessidade de uma possível localização dos cursos, dentro da classificação estabelecida para AL por RAMA (2006). Resultados iniciais apontam a localizar ditos cursos da UPTC na primeira etapa do desenvolvimento nos cursos de pós-graduação, embora todas as etapas sugeridas (7) tenham-se

desenvolvido em forma similar até o final do estudo (2005), mas os cursos de mestrado não tinham cobertura em todas as faculdades e existia um único curso de doutorado.

Retomam-se nas análises históricas quatro dimensões: recorte temporal das pesquisas, recorte temático, fontes pesquisadas e reflexões teórico metodológicas. Cada curso pelas especificidades deveu ser analisado em forma separada.

TABELA Nº 25. PERÍODOS PESQUISADOS NA PRODUÇÃO DO DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Período/Evento (séculos)	Doc. Ciências da Educação UPTC (1980-2005) %	Periodização Amostra sistematizada na Matriz epistemológica
Antes do XIX	9.1%	D-07
XIX	0%	-
Final do XIX / Início do XX	9.1%	D-08
XX	63.6%	D-01; D-02; D-03 ;D-04;D-05; D-06;D-09
Outros	18.2%	D-10; D-11
Total	100%	11

Dados da pesquisa.

Das pesquisas analisadas o 9.1% tiveram uma demarcação em temáticas anteriores ao século XIX e final do XIX e início do XX. Evidenciou-se falta de pesquisas do século XIX e uma porcentagem importante (18.2%) teve diversidade nas series temporais. Os dados mostram a demarcação das series temporais, evidenciando-se que, 63,6% concentram os estudos no século XX.

Para ALVES (1998, p. 196), ratificando a supremacia das pesquisas na área de História da Educação no século XX afirma,

[...] de certa forma, a presença imponente do século XX nesse nosso evento confirma o que já se tem observado sobre a incidência e a insistência do olhar sobre a educação neste século, já ele tem oferecido ao historiador da educação maior quantidade e variedade de fontes, (ALVES, 1998, p. 196).

Temáticas e fontes produzidas: Com relação às temáticas abordadas, nas pesquisas do curso de doutorado em Ciências da Educação na área da História da Educação Latino-americana foram identificadas as seguintes: Instituições educativas (36.3%); História das ideias pedagógicas

(36.3); Etnia raça e gênero (9.1%); Currículo e história das disciplinas escolares (9,1%); impressos e práticas de leitura (9.1%). (Tabela Nº 26).

As temáticas de maior interesse para os pesquisadores se situam nas áreas de instituições educativas, e história das ideias pedagógicas.

TABELA Nº26. TEMÁTICAS TRABALHADAS NAS PESQUISAS DOUTORADO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO UPTC

	Temas	Nº de tese	%	Amostra sistematizada na Matriz epistemológica
1	Escolas alternativas educação não formal	1	9.1	D-1
2	Instituições (Colégios, escolas normais, sociedades, etc.)	4	36.3	D-5; D-6; D-10; D-11
3	História das idéias. Pedagógicas	4	36.3	D-2; D-4;D-7;D-10
4	Etnia, raça e gênero.	1	9.1	D-3
5	Currículo e história das disciplinas escolares	1	9-1	D-9
6	Impressos e práticas de leitura	1	9.1	D-8
	TOTAL	11	100	11

Fonte: Tese analisadas matriz epistemológica. .

Com relação às fontes produzidas e mobilizadas nas pesquisas de Historia da Educação em geral apontam a continuidade de utilização de fontes tradicionalmente manipuladas, tais como, a legislação e os relatórios oficiais, ao mesmo tempo, outras fontes foram utilizadas tais como; memórias e autobiografias, imagens, fotografias, revistas pedagógicas, jornais, matérias escolares, filmes, música.

Nas pesquisas do doutorado encontrou-se que um 54% utilizaram fontes vivas em entrevistas e histórias de vida. Tal preocupação pela busca dos protagonistas das histórias demonstra a ênfase nas temáticas do século XX.

Existe ao mesmo tempo preocupação pela localização dos acervos documentais, aguardando-se políticas públicas relativas á preservação dos documentos educacionais, com miras a futuras pesquisas na área. Do mesmo modo há uma crítica ao uso de fontes primarias

como fontes oficiais, tais como impressas, manuscritas, textuais, imagéticas, mas foram utilizadas (35%) nas dissertações e teses. O cursos de mestrado em História, compartilha as mesmas fontes.

Estudos de Catani e Faria Filho (2002) trazem um inventario dos autores com os quais os pesquisadores têm dialogo, encontrando-se mudança nas perspectivas historiográficas tais como a marxista, a história cultural, historias das mentalidades. Nas teses analisadas a perspectiva marxista ainda não é muito utilizada, os referenciais aparecem nas três pesquisas caracterizadas como crítico- dialéticas. As demais perspectivas historiográficas têm amplo tratamento.

Caracterização do Mestrado em História

O mestrado tem umas características bem diferenciadas, por que embora ele esteja inserido nos cursos de pós-graduação em Educação, as pesquisas não trabalham temas da área pedagógica ou educacional. De igual maneira se levaram em conta, as linhas de pesquisa do curso como equivalentes aos eixos de estudo.

TABELA N ° 27. PERIODICIDADE NAS PESQUISAS DO MESTRADO EM HISTÓRIA

Período/Evento (séculos)	Mestrado em História	%	Amostra sistematizada na Matriz epistemológica
Antes do XIX	3	15.8%	D-26; D- 29; D-33
XIX	1	5.2%	D-24
Final do XIX/ Inícios do XX	3	15.8%	D-25; D-30; D-34 D-37
XX	11	58%	D-21; D-22; D-23; D-27; D-28; D-31; D-34; D-35; D-36; D-38, D-39
Outros	1	5.2%	D-32
Total	19	100%	19

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Na periodicidade das pesquisas o mestrado em História teve uma maior ênfase em estudos do século XX (58%); outros recortes significativos se encontram antes do século XIX, e com igual porcentagem os de finais de século XIX e inícios do XX (15.8%), e de outros períodos mais distantes (5.2%).

Comparativamente com os recortes das pesquisas do doutorado, se encontrou igual interesse pelo século XX.

Das temáticas abordadas, se optou pela classificação existente na denominação das linhas de pesquisa, os resultados são apresentados a seguir.

Tabela N° 28. ÁREAS TEMÁTICAS MESTRADO EM HISTÓRIA

Área	N°	%	Amostra sistematizada na Matriz epistemológica
História Social, Política ou das idéias	12	63.1%	D-21; D-22; D-23; D-24, D-26, D-27, D-28; D-30; D-32; D-33; D-34; D-36; D-39
História Social e da Cultura	5	26,3%	D-29; D-31; D-35; D-38; D-39
Historia Social e Econômica	2	10.6%	D-25; D-27
Total		100%	19

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

A temática que predomina nas pesquisas do mestrado em história é na área temática de História Social, política ou das ideias (63.1%), confirma um campo de pesquisa na área dentro da instituição. Outras temáticas importantes são as relacionadas com a História Social e da Cultura (26,3) e em menor numero aparecem temáticas com enfoque da História Social e Econômica (10,6%).

Das fontes utilizadas encontrou-se uma forte tradição nos documentos oficiais, nos arquivos das instituições educativas, arquivos particulares, arquivos paroquiais, jornais e em menor medida uso das fontes vivas.

Mestrado em Orientação e Aconselhamento Escolar

O curso nasceu como resposta a demandas do MEN para formar quadros de professores que acompanhassem o desenvolvimento da educação técnica no país. Os Institutos Nacionais para o Ensino Médio Diversificado (INEM) foram criados em todas as capitais dos departamentos (Estados) colombianos a início dos anos de 1970.

Eles ofereciam uma ampla oferta de modalidades técnicas e com o intuito de proporcionar ferramentas que ajudassem a os estudantes a tomar uma decisão correta no sétimo grau de educação média, se criou o serviço de orientação e aconselhamento escolar.

As faculdades de educação tiveram que organizar às pressas os cursos, assim nasceu o mestrado na UPTC, em 1977.

O curso teve uma marcada ênfase em temáticas psicológicas. Foram localizadas duas áreas bem relacionadas: uma voltada para a avaliação do serviço dentro da escola (22%), e um segundo grupo com a preocupação pela definição de perfis vocacionais ou profissionais dos alunos em relação a interesses, habilidades e comportamentos (78%).

TABELA Nº 29. ÁREAS TEMÁTICAS MESTRADO EM ORIENTAÇÃO E CONSELHO ESCOLAR

Área	Nº	%	Amostra sistematizada na Matriz epistemológica
Avaliação do serviço de Orientação e Conselho Escolar	2	23.4	D-12; D- 16; D- 20
Interesses, habilidades e comportamentos dos estudantes	6	66.6	D-13; D- 14; D- 15, D-17; D- 18; D- 19
Total	9	100	9

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Mestrado em Linguística Hispânica

Os eixos que suportam a estrutura do mestrado são específicos do campo da linguística, o que permitiu uma classificação determinada pelas linhas de pesquisa do curso. Encontrou-se que na amostra de 15 dissertações, 46.6% correspondiam a linguística aplicada, 40% a linguística general e o 13.4% a semiologia.

TABELA Nº 30. ÁREAS TEMÁTICAS MESTRADO EM LINGÜÍSTICA HISPÂNICA

Área	Nº	%	Amostra sistematizada na Matriz epistemológica
Linguística aplicada,	7	46.6%	D-40; D-41; D-46; D-49; D-51; D-52; D-53
Linguística general	6	40 %	D-42; D-43; D-44; D-45; D-47; D-48

Semiologia	2	13.4%	D-50; D-54
Total	15	100%	15

Fonte: Dados da pesquisa, localizados na matriz epistemológica.

Das fontes utilizadas nas pesquisas do mestrado em linguística hispânica se encontraram informações recolhidas com instrumentos estruturados, testes padronizados, guias de observação, entrevistas e questionários estruturados.

Mestrado em Geografia:

Pelas dificuldades expostas anteriormente com relação à localização se analisaram as quatro dissertações que foram encontradas na Biblioteca central da UPTC. A amostra permitiu agrupá-las na linha de pesquisa cujo objeto estudado é Ordenamento territorial (100%). Pesquisas localizadas na matriz epistemológica (Colunas/Linhas: D-55; D-56; D-57; D-58).

As fontes utilizadas nas pesquisas do mestrado em geografia são divergentes: aparecem informações recolhidas por meio de instrumentos estruturados, entrevistas, questionários e fontes vivas.

Mestrado em Docência Universitária:

As dificuldades na localização das dissertações não permitiram um maior acesso as análises da produção. Dessa forma, as duas dissertações localizadas têm como temática central, o currículo universitário (Pesquisas localizadas na matriz epistemológica (Colunas/Linhas: D-59; D-60).

As fontes encontradas nas pesquisas são entrevistas, questionários estruturados, e estudos de caso.

No capítulo se analisou a lógico e o histórico nas pesquisas, reconstituindo a trajetória das produções dos cursos de pós-graduação da UPTC durante o período de 1980 a 2005. Encontrou-se que na caracterização das pesquisas segundo os paradigmas epistemológicos, o enfoque histórico – hermenêutico é o mais predominante.

Da mesma forma se pode concluir que historicamente a produção de teses e dissertações da UPTC no período se encontra na primeira etapa de desenvolvimento, tanto pela abrangência dos cursos dentro das faculdades, como pela quantidade de professores com título de doutor que ministram as disciplinas e orientaram as teses e dissertações.

CONCLUSÕES

Estudos sobre a epistemológica da produção científica não tem tradição no país, acredita-se que este pode ser pioneiro e pode prestar importante auxílio na visibilidade dos paradigmas científicos que orientam a produção. Os enfoques teóricos metodológicos implícitos nas obras científicas, a visão de mundo que são reflexo das condições históricas donde cada pesquisa foi produzida determinam a tendência epistemológica que orienta cada pesquisa.

Essa análise epistemológica partiu da reconstituição interna das pesquisas selecionadas (60) nas dimensões lógica e histórica. A articulação com o subsídio da matriz paradigmática permitiu explicitar e relacionar os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico e revelou os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, presentes em cada obra científica.

Com respeito ao total das dissertações defendidas durante o período de 1980-2005 (221). Foi selecionada uma amostra de 60 pesquisas que inclui 49 dissertações que correspondem a cinco cursos de mestrado e 11 teses do doutorado em Ciências da Educação. Essa amostra de 60 pesquisas corresponde a 27,14% do total da produção dos programas de pós-graduação da UPTC.

O lógico e o histórico permitiram revelar algumas características fundamentais da produção, tais como:

a) um vácuo na estrutura das dissertações pela falta da explicitação das bases epistemológicas que dão suporte a produção desse conhecimento. Tal dificuldade é mais visível nas primeiras dissertações do curso de Orientação e Aconselhamento Escolar (década dos anos 1980). É notório, nessa produção, a ênfase nas técnicas quantitativas no tratamento de dados e a relativa falta de discussão teórica. Porém, essa produção oferece indicadores relacionados com o enfoque empírico analítico-positivista.

b) marcada ausência na maioria das pesquisas de uma caracterização do enfoque epistemológico que delimite o tratamento explícito das técnicas, fontes e referenciais teóricos que revelem com segurança o enfoque epistemológico que as norteiam.

c) o entorno sociocultural, as necessidades e problemáticas que deveriam primar como critérios de relevância da pesquisa se apresentam em forma reduzida. As pesquisas estudadas manifestam pouco interesse pelos temas relevantes na formação dos professores. Essa relativa ausência é notória em cursos vinculados à faculdade de educação.

d) com relação à caracterização epistemológica da produção, em síntese, pode se inferir que a produção das pesquisas de pós-graduação da UPTC durante os 25 anos analisados se concentra em maior número na abordagem histórica- hermenêutica, ou historicista (56,3%); na sequência as pesquisas com enfoque empírico-analítico, ou positivista (38.4%), e com menor representação as crítico- dialéticas, ou materialistas históricas (5%). Durante o período estudado não se encontraram teses nem dissertações que possam se caracterizar dentre dos enfoques pós-modernos.

e) os resultados também indicam que os programas de pós-graduação da UPTC, durante o período, tiveram mudanças fundamentais nos enfoques epistemológicos trabalhados nas pesquisas, no primeiro período década dos anos de 1980 o enfoque empírico analítico teve maior representação, no segundo e terceiro períodos da década dos anos 1990 e dos anos 2000 o enfoque histórico-hermenêutico consolidando-se como o mais utilizado.

f) o enfoque crítico-dialético teve pouca relevância, e as três dissertações que o desenvolveram pertencem a diversos períodos e a diversas áreas (história e geografia). Embora, seja a abordagem menos trabalhada, se apresenta como alternativa e representam as pesquisas com significativa relevância científica e preocupação social .

g) com relação aos orientadores, o levantamento sobre os registros existentes na plataforma Cvlac-COLCIENCIAS (Colômbia), para verificar a visibilidade científica da sua produção, percebeu-se que os orientadores das 60 pesquisas analisadas, 37% encontra-se registrados nessa plataforma, o restante (63%) carece dessa visibilidade. Com relação à titulação dos orientadores; constatou-se que das sessenta pesquisas analisadas 31.67% foram orientadas por doutores, 15% por mestres, 3.3% por orientadores apenas com graduação. No restante 50.3% não foi fatível verificar sua titulação. A falta de informação e da valorização desses registros origina baixos indicadores nacionais em Ciência e Tecnologia. Um dos indicadores mais

importantes dos programas de pós-graduação e a falta de doutores na universidade e no país que assumam a orientação das dissertações e teses; situação difícil nas universidades, quem por falta de titulação devem aceitar mestres como coordenadores dos cursos, e orientadores das dissertações.

j) com relação às referências utilizadas nas pesquisas, dois autores colombianos amplamente conhecidos tiveram destaque, o sociólogo Orlando Fals Borda com várias obras citadas, e o historiador Javier Ocampo López, cada um deles são representantes de uma tendência epistemológica diferente; Crítico dialético, e histórico hermenêutico respectivamente.

i) a rede de universidades RUDECOLOMBIA, se destaca no fortalecimento do curso de doutorado de Ciências da Educação, entretanto nos registros da época analisada mostram ausência de grupos de pesquisa com tradição na área, e poucas publicações nas revistas indexadas das várias universidades vinculadas a essa rede¹⁵.

Fatores históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais da comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida se constituem em elementos essenciais para a realização das análises epistemológicas, tais fatores constituem a cosmovisão implícita em cada uma das pesquisas, como foi amplamente sustentado neste estudo, na dimensão histórica das análises ¹⁶, elementos macroestruturais, que interferem nas condições da produção da pesquisa, nesse sentido mudanças nas políticas nacionais de ciência e tecnologia, poderiam mudar significativamente essas condições e os resultados sociais dessa produção científica.

Nesse sentido, as reformas universitárias que, em hipótese, deveriam influenciar as pesquisas, parecem não terem contribuído para tornar mais próspero o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da pós-graduação, devido à influência de políticas externas, pouco preocupadas com este nível educativo.

¹⁵ Alertamos para essa informação, limitada ano de 2005, uma vez que no período mais recente (2009) já se registrou diversos grupos de pesquisas cadastrados em COLCIENCIAS.

¹⁶ SANCHEZ GAMBOA e SILVA, <http://Proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581>.

Os novos modelos centrados nas pedagogias das competências que influenciam a formação de recursos humanos, que respondem a interesses capitalistas do “produtivismo acadêmico” limitam os espaços de reflexão ao interior das administrações universitárias, e obrigam a sustentar políticas de retorno imediato de investimentos dos próprios alunos, uma vez que a falta de financiamento público e subsídios estatais, obriga a sistemas de pagamentos de matrículas com altos custos. A pós-graduação, tanto na universidade pública, como na universidade particular tem custos muito altos a serem financiados pelos próprios alunos, limitando as condições da produção da pesquisa, já que os estudantes, além de comprometer investimentos pessoais na sua capacitação como pesquisadores, devem simultaneamente exercer outras atividades para poder arcar com as despesas de sua formação; situação generalizada na América Latina, que sem dúvida atenta contra a qualidade das pesquisas.

A procura por cursos de especialização e mestrados menos onerosos e que exigem poucos investimentos, instalações e infraestrutura menos complexas motivam a expansão do sistema de pós-graduação considerando critérios de viabilidade econômica, sem levar em conta as necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico da região e do país.

As políticas oriundas dos organismos internacionais controladores da ordem interna nos países em desenvolvimento (Banco Mundial, FMI, BID) não tem como prioridade a educação superior e a pós-graduação, e menos ainda se é subsidiada pelos governos. Diretrizes dessas agências priorizam a atuação privilegiada do setor privado, e propõem um sistema de fundos para a criação de bolsas de estudo com destinação para os mais capazes, gerando processos de elitização da pesquisa e de controle dos seus resultados. Colômbia criou instituições como Colfuturo, Icetex, que pretendem beneficiar a pessoas de estratos médio e alto e provenientes dos estados que possuem maior desenvolvimento nas IES tanto públicas como privadas. Tal política confirma essa elitização da pesquisa.

Na atualidade novas perspectivas aparecem para os colombianos que tenham propósitos de ingressar a fazer um curso de pós-graduação no exterior, organismos de apoio internacional como no caso concreto do Brasil que oferece através da CAPES e o CNPq convênios de cooperação multinacional e concedem bolsas de estudo para mestrado e doutorado de 24 e 48 meses, no Programa de Estudante Convenio de Pós-graduação (PEC-PG), tais entidades

contribuem de forma eficaz, embora limitada com a formação dos pesquisadores e o desenvolvimento científico e tecnológico da região, inclusive da Colômbia, que vem tendo destaques na concessão de bolsas nesses programas. Outras entidades como a OEA beneficiam jovens pesquisadores com bolsas de estudo para diversos países do mundo.

Visando a melhoria dos cursos de pós-graduação o país criou o CNA, inicialmente com o intuito de estabelecer normas para o funcionamento das IES que os ofereceram, mas infelizmente tal exigência não foi produto de uma reflexão ao interior das universidades, foi resultado de novas formas de controle às IES impostas pelas agências internacionais. A avaliação institucional, avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação, avaliação a estudantes, além da onda do “produtivismo acadêmico” são estratégias que fortalecem os interesses do capitalismo competitivo a escala global.

Embora na Colômbia se tenha uma legislação interna para os cursos de pós-graduação, os dados apontam as suas limitações por serem cursos insuficientes, deficientes, e, às vezes incompletos ou deficitários. O informe IESALC/UNESCO-2006 registra com destaque a falta de qualidade acadêmica desses cursos, e revalorização dos propósitos comerciais das instituições que os promovem.

Segundo dados do Observatório da Universidade Colombiana, em 2007 existiam 3.841 doutores e a maioria deles tinham se formado no exterior; de esse total 2.277 trabalham no país em Instituições de educação superior; 1.010 em centros de pesquisa ou em outras organizações e 554 moravam no exterior. Esses dados indicam a insuficiência de doutores para assumirem o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa no país.

Dados obtidos do relatório do MEN (2008) de indicadores de desenvolvimento da pós-graduação no período 2002-2005 mostram a caracterização do nível no país; os cursos de especialização representavam 91.1%, os mestrados 7.8% e os doutorados nacionais o 0.2%. Esses indicadores confirmam a necessidade de políticas e investimentos reais visando à consolidação da pesquisa científica.

Segundo informe do CNA (2008), afirma-se que nos últimos dez anos a Colômbia tem-se estagnado na formação de nível doutoral. Enquanto no país está-se formando 100 doutores por

ano, o nível de formação anual no Chile é de 500, no México é de 1000 e no Brasil mais de 11.000. Com relação ao tamanho da população, o número de doutores que se forma por milhão de habitantes na Colômbia é significativamente menor que esse países ibero-americanos, já com a distância com os países desenvolvidos é muito maior.

Apresentamos esses números para defender a tese de que a pós-graduação na UPTC e no país esta na primeira fase de desenvolvimento, tanto no desenvolvimento da infraestrutura e abrangência, como na consolidação de tendências teórico-metodológicas da pesquisa científica.

Os enfoques teórico-metodológicos, têm tido, variações significativas a longo do período, mas, a pesquisa histórico-hermenêutica consolidou-se como uma tendência predominante. Tal constatação suscita interrogantes sobre a necessidade da ampliação do debate epistemológico sobre os modos de produção do conhecimento científico e suas relações com os interesses predominantes na sociedade e na cultura acadêmica, que se vem instalando nos programas de pós-graduação.

Tal debate poderá ser positivo na medida em que apresente os limites das abordagens teórico-metodológicas e amplie as formas de problematizar as necessidades regionais com uma visão crítica da realidade, alertando para as implicações ideológicas e políticas de construções idealistas ou fundadas puramente nas constatações empíricas, sem os debates e sem as polêmicas necessárias à construção do conhecimento científico.

A Pós-Graduação gradualmente vai amadurecendo e deve assumir a responsabilidade de travar esses debates urgentes, onde as críticas construtivas no coletivo dos pesquisadores mudem a cultura do trabalho desarticulado, silencioso, normatizado e burocratizado que parece determinar a produção dos programas de pós-graduação.

A busca por novos objetos de pesquisa educacional e nas demais áreas do conhecimento, em todos os casos deverão privilegiar problemáticas que desenvolvam a racionalidade crítica e potencializem propostas de mudança, que contribuam com o desenvolvimento da região, aspecto presente apenas num número reduzido das pesquisas, que visualizam movimentos de transformação e de compreensão crítica da realidade histórico-social na qual se inserem a práticas profissionais e a problemática da educação.

O curso de doutorado em Ciências da Educação da UPTC, com as outras IES do país (RUDECOLOMBIA), devera facilitar o intercambio de experiências de pesquisa; a formação de grupos matriciais que propiciem o aprofundamento e a discussão das problemáticas socioeducativas imperantes nas diversas regiões de influencia. O aprofundamento de perspectivas teórico críticas terá que fundamentar as novas produções, respondendo assim á acumulação de massa crítica, a ampliação de conhecimentos a respeito de algumas problemáticas abordadas, que sem duvida enriquecera a visão de mundo de quem faz o curso, e de quem o administra. Essa interdisciplinaridade deverá ser reflexo nas novas produções que estejam constantemente se adequando às discussões atuais na América Latina e o Caribe.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.
- ACERO, J. El crédito educativo. Mecanismos de promoción del talento colombiano e instrumentos de la democratización de la educación Nacional, En, **Educación Superior y desarrollo**. Santa Fe de Bogotá. D.C. Enero - marzo, Vol 5: [s.n.], 1986.
- ALBUQUERQUE, J. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores do campo no início do século XXI, Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2011
- ARANA, H. G. **O Positivismo**: reabrindo o debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- AROCENA, R. & SUTZ. La Universidad latinoamericana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas In: TRINDADE H. **O ensino Superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo**. Montevideo: Universidad de la República, 1999.
- AROCENA, R.; SUTZ, J.. **La universidad latinoamericana del futuro**: tendencias, escenarios, alternativas. México - Historia - Séc. XVI - XX: Unión de Universidades de América Latina, 2001. 365p. (Colección UDUAL; v. 11). p. 351-364.
- BACHELARD, G. **Epistemologia, trechos escolhidos**. De Dominique Lecourt Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.
- BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.
- BENGOECHEA, S. et.al. **La investigación empírica y razonamiento dialéctico**. México: Revista Mexicana de ciencias Políticas y Sociales., 1978.
- BLANCHE, R. **A epistemologia**. Lisboa; Rio de Janeiro, RJ: Presença: Martins Fontes, 1975.
- BOURDIEU P. **A Sociologia**. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2003.
- BRICEÑO, R.C., MEJIA, M. **La educación superior en Colombia**. Bogota Colombia. [s.n.], 1991.
- BRUNNER, J.J. **La educación Superior en América Latina: cambios y desafíos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- BURNS, R. **Educación para el desarrollo y educación para la paz**. Perspectivas, UNESCO, Paris, (2), 1981.

CALEFFO, D. **Epistemologia da pesquisa educacional**: análise da produção sobre ética e educação nas universidades públicas paulistas (2000-2005). 2009. 248 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000476231>>. Acesso em: abril 2011.

CHAVES, M. F. **A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004 : balanço e perspectivas**. 2005. 3v Tese (pós-doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: Categorias e Leis da Dialética**. trad.. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COLOMBIA, DNP. **Álvaro Uribe Vélez** (2002-2006). Hacia um estado comunitário. <http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/PND.pdf> (acesso maio 2 de 2011)

COLOMBIA, DNP. **Andrés Pastrana Arango** (1998-2002). Los compromisos fundamentales de la sociedad: reconstrucción del tejido social. http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Pastrana2_Compromisos_Fundam.pdf (acesso abril 13 de 2011)

COLOMBIA, DNP. **Belisario Betancur** (1982-1986): Inequidad y deficiencia. http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Betancur_Polit_social.pdf (último acceso abril 2 de 2011)

COLOMBIA, DNP. **César Gaviria** (1990-1994) Parte II. La revolución Pacífica. http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/gaviria_Estrategias_del_plan_2.pdf (acesso abril 28 de 2011)

COLOMBIA, DNP. **Ernesto Samper Pizano** (1994-1998). El tiempo de la gente. http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Samper_tiempo_gente.pdf (acesso abril 7 de 2011)

COLOMBIA, DNP. **Julio César Turbay Ayala** (1978-1982): Plan de integración social http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Turbay_Polits_Programas_Sociales.pdf (último acceso fevereiro 9 de 2011)

COLOMBIA. **COLCIENCIAS**. <<http://www.colciencias.gov.co/>> 17 de Junho de 2011. (acesso: 17 de Junho de 2011).

COLOMBIA. **Colciencias. modelo de medición**. Julho de 2008. <http://www.eia.edu.co/SITE/LinkClick.aspx?fileticket=y17hHCXRa0o%3D&tabid=314> (acesso: 13 de abril de 2010).

COLOMBIA. **CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN** . Mayo de 2010 de 2010. http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_lineam_MyD.pdf?binary_rand=7259 (acceso: 2 de Noviembre de 2011).

COLOMBIA. **Ministério de Educação Nacional**. 15 de Junho de 2011. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-156293.html> (acceso: 15 de Junho de 2011).

COLOMBIA. **Ministerio de Educación Nacional. Sub dirección de desarrollo sectorial. Estadísticas de la Educación Superior**. 5 de Noviembre de 2010. (acceso: 5 de Noviembre de 2010).

COLOMBIA. **Departamento Nacional de Planeación**. «Avances y retos de la política social en Colombia- Fevereiro 2008.» <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Inicio.aspx>-. Fevereiro de 2008. (acceso: 16 de Noviembre de 2010).

COLOMBIA: Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas". **Agenda prospectiva regional de ciencia y tecnología para Boyacá**. Bogotá: COLCIENCIAS, 2004.

COMBESSIE, J.(Org). **Investigación educativa e innovación**: un aporte a la transformación escolar. Santa fe de Bogotá: Mesa Redonda Magistério, 1998.

COMTE, A. Cours de philosophie positive. In **Oeuvres d'Auguste Comte**. Paris: Anthropos, vol. 6, 1969.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1981. 255 p

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 8.ed. São Paulo, SP: Nacional, 1977

DURTHAN, E.O. **O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. Novos estudos**. . Cebrap, 1998.

FERRARI, P. **A dinâmica da pesquisa na área de Filosofia e Educação no programa de pós-graduação em educação da FE/UNICAMP** : teses de doutoramento defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA (1985-2002), Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2008.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de filosofia abreviado**. 2. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1972.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1980.

GARCIA, A. **La Crisis de la Universidad. La Universidad en el proceso de la sociedad Colombiana**. Santa Fe de Bogotá: Plaza y Janés, 1985.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- GONDRA, J. (org.) **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Autoria de Carlos Eduardo Vieira. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 352 p. ISBN 8574903701
- GRANGER, G. **A ciência e as ciências**. São Paulo, SP: UNESP, 1994.
- HABERMAS, H. **Dialética e Hermenêutica**. Porto Alegre, L &PM, 1987.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. **Teoría analítica da Ciência e Dialética**: in ADORNO, T. et al. **La disputa del positivismo en la Sociología Alemana**. Barcelona: Giraldo, 1973
- HABERMAS, J. Teoria analítica da Ciência e Dialética: conhecimento e Interesse. In **Textos escolhidos**. São Paulo, SP: Abril Cultura, 1983.
- HISTEDBR. **Navegando**, disponível in:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm (acceso: 18 de outubro de 2010).
- ICFES. **La Educación Superior en Colombia. Compilación Normativa. Decreto 3658 de 1981, Relativo a la Formación Avanzada o de Pos-gradados**. Santafé de Bogotá, D.C, 1990.
- ICFES. **La Educación Superior en Colombia: compilación normativa. Decreto 3658 de 1981, Relativo a la Formación Avanzada o de Pos-Grados**. Santa fé de Bogotá, DC: 1990.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). **Informe Sobre La Educación Superior En América Latina Y El Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior**. Caracas: mayo de 2006.
- KOPNIN, V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1975.
- LAMAR, A. Epistemologia e conhecimento na Educação da América Latina: algumas perspectivas. In: PACIULLI, N., ESCOLANO, B., HERRERO, H. (Org). **Educação e conhecimento para um futuro sustentável**. Campinas, SP: Alínea, 2011, pp. 205-220.
- LATAPI, P. **La Investigación Educativa en México**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1994:
- LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1970.
- LIBREROS, D. (Org). **Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balance y Perspectivas**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

- LOWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACH, E. **Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen**, Iena: Fischer, 1990.
- MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1º. ed. Expressão Popular, São Paulo, SP: 2008.
- MARDONES, J. M. **Filosofia de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica**. Barcelona: Anthropos, 1994.
- MASTERMAN, M. A natureza do paradigma, in LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MEJIA, J. «Banco de datos IRESIE.» **Revista de la educación Superior**. 1994. Disponível em:http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?pg=19&indice=revista&busqueda=REVISTA%20DE%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR&par=&a_inicial (acceso: 12 de Maio de 2010).
- MEJIA, J. «**La educación Superior en Colombia**.» **Revista de la Educación Superior**, 1994: 69-124.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução, Paulo César Castanheira, Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MOSQUERA, R. **Mayoría de Edad para la Universidad Colombiana. Historia de Una Reforma**. Senado de la República de Colombia, Comisión IV, Santa fé de Bogotá, 1993.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- OROZCO, L., PARRA, R. e SERNA, H. **¿La universidad a la deriva?.** Santafé de Bogotá,: Tercer Mundo.
- PATIÑO, J. F. **La Reforma de la Universidad Nacional de Colombia**. Santa fé de Bogotá: Universidad Nacional, 1966.
- PATIÑO, J.F. La reforma de la Universidad Nacional de Colombia.in:PARRA, S., JARAMILLO, B.**La educación Superior en Colombia**. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1985.
- PINSKY, C., PRADO, C. **Fontes históricas**. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

PLATT, A. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90**: o constructo sócio conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social). Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. 6. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1996.

RAMOS LAMAR, A. **A pesquisa educacional e a concepção "kuhniana" da ciência**: o caso das teses de doutorado da FE/UNICAMP. 1998. 196f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000127514>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2011.

RIBEIRO, D. **La universidad latinoamericana**. Caracas: Universidad central de Venezuela, 1971.

RUIZ, G. F., MATA LLANA, G. M. **Informe, diagnóstico e Perspectivas de los estudios de Pos grados em Colômbia**. Bogotá: ASCUN/ISALAC/UNESCO, 2005.

RYAN, A. **Filosofia das ciências sociais**. Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1977.

SANCHEZ GAMBOA, S. Dialética na pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In SANCHEZ GAMBOA, S - **La formación del Investigador en Educación y las Tendencias Epistemológicas**. In Revista Física e Cultura, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, vol 1, n.2, jul de 1990, pp. 71-88.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**: Um estudo sobre as dissertações do mestrado em educação da UNB 1976-1981. 1982. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**: Campinas: Práxis, 1996.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação., Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000017725>>. Acesso em: 1 nov 2011.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fe de Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS FILHO, C., SANCHEZ GAMBOA, S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 111 p.

SANTOS FILHO, Jose Camilo dos (autor); SANCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 111 p.

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1980.

SILVA, R. **Problemas de investigación sobre la Universidad Colonial**. In Revista Colombiana de Educación. Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones. N° 12 Segundo semestre, 1983. P 115- 116.

SOUZA, J.P, **Epistemologia da educação física**: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991 – 2008), tese de doutorado, faculdade de Educação, Unicamp, Campinas 1911.

SPENCER, H. Progress: its law and cause. **The Westmisster Review**, vol. 67, p. 445 e ss Apr. ,1957

TEDESCO, J. C. Los paradigmas de la investigación educativa. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, CIUP, No 18, ene-jun, 1986, p. 7-35.

TORRES, C. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

TRINDADE, H & JEAN-MICHEL BLANQUER (Org). **Os desafios da educação na America Latina**. Petropolis, RJ: Vozes, 2002 .

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. <http://www.us.es/acerca/patrimonio/historia>. (acceso: 20 de dezembro de 2010).

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. <http://registro.uptc.edu.co/> (acceso: 23 de novembro, 2011).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Agenda Universitária 2009-2010**: Rettec Artes Gráficas, 2009-2010 103 p.

URSUA, N. **Filosofia de la Ciencia y Metodología Crítica**. Bilbao: Desclée de Brouver ,1981.

VASCO, C. E. **Tres estilos de trabajo em las ciências humanas**. Bogotá: CINEP, Documentos ocasionales n. 54, 2ª ed. 1990.

VIDAL, D., FARIA FILHO, L. **As lentes da historia**: estudos de historia e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANEXOS

ANEXO 01

TESE E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS DURANTE O PERÍODO 1980-2005

DISSERTAÇÕES DE HISTÓRIA

Nº	ANO	AUTOR	TITULO	LINHA DE PESQUISA
1	1979	Miryam Baez Osório	Educación y Política en los primeros años republicanos en Colombia 1821-1844	Historia Social y Cultura
2	1980	Eduardo Pérez Ochoa	La guerra irregular en la independencia de la nueva granada y Venezuela 1810-1830	Historia Social y/o de las ideas
3	1989	Justo Fidel Soto Medina	El ideario de los civilistas y su influencia en la consolidación nacional 1821-1843	Historia Social y/o de las ideas
4	1989	JulioCesar Arias González	El reformismo militar en el ideario del General Gustavo Rojas Pinilla 1953-1957	Historia Social y/o de las ideas
5	1989	Armando Antonio Guerrero Rincón	La economía del Reino y la producción del trigo en la provincia de Tunja siglo XVIII	Historia Social y Económica
6	1989	Héctor José Lara Romero	Las formas de la religiosidad en el altiplano Cundiboyacense 1550-1650	Historia Social y de la cultura
7	1989	Julio Mondragón Castañeda	Las ideas de los pensadores y caudillos Boyacenses en el radicalismo colombiano 1850-1886 tomo I y II	Historia Social y/o de las ideas
8	1990	Nevardo Murcia Porras	El sindicalismo Boyacense, una aproximación a su Historia 1930-1974	Historia Social y/o de las ideas
9	1990	Luz Mery Casallas Olaya	Estudio de los testamentos en la ciudad de Tunja en la primera mitad del siglo XVIII	Historia Social y Económica
10	1990	José Amadeo Rodríguez Acosta	Hacienda y comunidades campesinas en Monquirá 1920-1950	Historia Social y Económica
11	1990	Yolanda Peñalosa Barrera	La desamortización y sus efectos fiscales en la provincia de Tunja y Tundama	Historia Social y Económica
12	1990	Celina Jaramillo Cardona	La influencia del tradicionalismo en el concordato de 1887	Historia Social y/o de las ideas
13	1990	Edmundo Junco Veloza	La participación política en el proceso electoral de Boyacá, a partir de la década de 1930. Tomo I,II	Historia Social y/o de las ideas
14	1991	Rosa María Avendaño	Demografía Histórica de la ciudad de Tunja a través de los archivos parroquiales 1750-1819	Historia Social y de la cultura
15	1991	Rubby Alvarez de Huertas	La mentalidad político Religiosa del Hombre Neogranadino en la segunda mitad del siglo XIX	Historia Social y/o de las ideas
16	1992	María Martha Espinel de Galvis	El cabildo de Tunja y la Alcabala 1600-1650	Historia Social y/o de las ideas
17	1992	María Elena Torres de Pinto	El Funcionamiento socio-económico de los Jesuitas en Boyacá 1611-1767	Historia Social y Económica
18	1992	Rosa Elena Cuervo de Sichaca	Formas de manejo económico de la tierra en la provincia de Tunja de 1810-1850	Historia Social y Económica
19	1992	Rosalba Pinzón de Blanco	Historia Socioeconómica de las cofradías de Tunja siglo XVIII	Historia Social y Económica
20	1992	Gladys Esther	La violencia en Boyacá 1946-1950.	Historia Social,

		Rojas de Segura	Protagonismos político del directorio departamental Conservador	Política y/o de las ideas
21	1992	Miryam del Carmen Dueñas	Los abastos en la ciudad de Tunja durante el siglo XVIII	Historia Social y Económica
22	1992	Ana Flor barrera Arias	Protesta rural y acción del Estado del agro boyacense en 1930-1980	Historia Social y Económica
23	1992	Luz Esther Castro Salinas	La criminalidad en la provincia de Tunja 1759-1800	Historia Social, Política y/o de las ideas
24	1994	Hernando R Barahona Delgado	El radicalismo en el Estado Soberano de Boyacá 1853-1886	Historia Social, Política y/o de las ideas
25	1995	Josefa de los Dolores Romero Romero	Comportamientos desviantes del matrimonio católico en Tunja y pueblos vecinos en el periodo 1700-1756	Historia social y de la Cultura
26	1995	María Rafaela Velandia Blanco	Historia de la Romería y culto de Nuestra señora del Milagro en el Santuario de "El Topo" de Tunja 1932-1992	Historia social y de la Cultura
27	1995	Miguel Angel Mesa Romero	Historia del Movimiento 19 de abril de 1970-1990	Historia Social, Política y/o de las ideas
28	1995	Rosa Helena Alfonso de Mejía	La criminalidad en Boyacá: Procesos y homicidas 1930-1960	Historia Social, Política y/o de las ideas
29	1995	Rosa Yolanda Mesa de Sánchez	La violencia política del 30 en la provincia Santandereana de García Rovira	Historia Social, Política y/o de las ideas
30	1996	José del Carmen Buitrago Parra	Campesinos y guerrilleros en el oriente del Tolima y región del Sumapaz. El frente democrático de Liberación nacional 1953-1956	Historia social y de la Cultura
31	1996	Héctor Pulio Pérez Ángel	La hacienda Caribabare, estructura y relaciones de mercado 1767-1810	Historia Social y Económica
32	1996	Rafael Antonio Velásquez Rodríguez	La ideología de los textos escolares de la Historia de Colombia 1935-1960	Historia social y de la Cultura
33	1997	Fanny Vargas Hernández	Boyacá de la guerra de 1995 a la guerra de los mil días	Historia social y de la Cultura
34	1997	Blanca Ofelia Acuña Rodríguez	Centro documental de educación normalista en Boyacá	Historia social y de la Cultura
35	1997	Víctor Raúl Rojas Peña	Mentalidad Religiosa e Imaginario Mariano 1881-1919	Historia social y de la Cultura
36	1997	María Cecilia Gaitán Cruz	Salud, Política y Religión, Hermanas de la caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen de Colombia 1873-1929	Historia social y de la Cultura
37	1998	Rigoberto Rueda Sánchez	De la guardia de las fronteras a la contrainsurgencia elemento de la evolución política e institucional del ejército colombiano 1958-1965	Historia Social, Política y/o de las ideas
38	1998	Justo Heli Casas Aguilar	Historia del Putumayo de la época prehispánica a la colonización agropecuaria	Historia Social y Económica
39	1998	Edda Cecilia Mojica Salazar	La Universidad Colombiana y el Movimiento Estudiantil de 1970-1979	Historia social y de la Cultura
40	1999	Alba Luz Bonilla	El resguardo indígena de Chita en la segunda	Historia Social y

		de Pico	mitad del siglo XVIII	Económica
41	1999	Leonilde Perez de Bello	La Educación en Boyacá durante la década 1870-1880	Historia social y de la Cultura
42	1999	Marlene Sánchez Moncada	Representación de la mujer en Bogotá 1880-1920	Historia social y de la Cultura
43	2000	María Eugenia Vargas Contreras	Las danzas y los trajes en la fiesta republicana: un estudio sobre la danza los trajes en la región centro-oriente de la Nueva Granada entre 1750-1850	Historia social y de la Cultura
44	2000	Lina Adriana Parra Báez	La Universidad pedagógica de Colombia y la formación de los maestros 1953-1960	Historia social y de la Cultura
46	2001	Olga Yaneth Acuña Rodríguez	Campañas políticas electorales Boyacá 1930-1950	Historia Social, Política y/o de las ideas
47	2002	Carlos Alberto Prias Caicedo	El clero Boyacense y las ideas de Rojas Pinilla 1953-1871	Historia Social, Política y/o de las ideas
48	2003	Carlos Arturo Ospina Hernández	Historia de la cultura ciudadana en Bogotá 1991-2003	Historia social y de la Cultura
49	2003	Elvia Isabel Casas Matiz	Los espacios rebeldes en Bogotá 1960-1970. (Historia, comunicación y espacios.	Historia social y de la Cultura
50	2003	Roberto Ávila A.	Tunja, imagen fotográfica a finales de siglo XIX	Historia social y de la Cultura
51	2004	Nubia Elena Pineda de Cuadros	Compañía industrial de Samacá	Historia Social y Económica
52	2004	Abel Fernando Martínez Martín	De cómo Colombia se convirtió en una primera potencia leprosa del mundo y Boyacá en una inmensa leprosería. El lazareto de Boyacá, lepra, medicina, iglesia y Estado 1869-1916	Historia social y de la Cultura
53	2004	Javier Emidio Parra Arias	El tejido festivo en Tunja 1808- 1892	Historia social y de la Cultura
54	2004	William Leguizamón Acosta	Desarrollo del Liberalismo económico en Colombia	Historia Social, Política y/o de las ideas
55	2004	Doris García de Moncada	La arquitectura y el poder en Bogotá durante el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla 1953-1886	Historia Social, Política y/o de las ideas
56	2004	Carmen Elvira Semanate Navia	La escolaridad y las voces de las maestras egresadas de la escuela Normal Santa Gertrudiz 1957-1972	Historia social y de la Cultura
57	2004	Mayerly Rosa Villar Lozano	Las residencias de la elite Bogotana interacciones socio-culturales 1930-1948	Historia social y de la Cultura
58	2004	Lidia Mercedes Medina de Socha	Mejoramiento social y cultura un reto en la educación priMaría en Boyacá	Historia social y de la Cultura
59	2004	Teresa de Jesús González González	Representación de la mujer en Bogotá 1930-1975	Historia social y de la Cultura
60	2004	José Orlando Jaimes Nieto	Una ventana para ver la ciudad. El park way 1944-2000	Historia social y de la Cultura
61	2004	Jaime Leguizamón	Tenencia de la tierra en el partido de tenza en la segunda mitad del siglo XVIII	Historia Social y Económica

		Merchán		
62	2005	Armando Monroy Parra	Sociedad y Política en el Estado soberano de Boyacá 1863-1886	Historia Social, Política y/o de las ideas
63	2005	Alejandro Oses Gil	La historia natural en la época del Nuevo Reino de granada	Historia social y de la Cultura
64	2005	Claudia Figueroa	La Escuela Normal Superior de Bogotá un modelo de innovación curricular y pedagógico en Colombia.	Historia social y de la Cultura
65	2005	William Fernando Puentes González	La avenida Caracas un texto histórico para leer la ciudad de Bogotá 1932-1948	Historia social y de la Cultura
66	2005	Jaime Tovar Borda	Radicales, religionarios y artesanos, sociabilidad y política: Bogotá 1855-1870	Historia Social, Política y/o de las ideas
67	2005	Sonia Esperanza Duarte Quiroga	El crédito en la colonia al interior de una economía desmonetizada, el caso del convento de Santo Domingo de Tunja, y la hacienda de San Joseph 1771-1810	Historia Social, Política y/o de las ideas
68	2005	Carlos Arturo Álvarez de la Roche	Una ciudad ideal en Bogotá. La ciudad universitaria en Bogotá.	Historia social y de la Cultura
69	2005	Carlos Eduardo Rodríguez Martínez	Surgimiento de barrios obreros en la ciudad de Tunja, el barrio El Topo	Historia social y de la Cultura
70	2005	María Nelly Sánchez Monroy	Fanáticos e ilustrados, sociabilidad asociativa: Bogotá 1821-1850	Historia social y de la Cultura
71		Germán Alberto Amaya Guio		
72		Yenny Milena Díaz Cotrino		
73		Rosalba Sánchez		

DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM LINGÜÍSTICA HISPÂNICA

Nº	Ano	Autor	Tema	Linha de Pesquisa
1	1990	Manuel Ricardo Motta Ávila José Humberto Motta Ávila	Estructura Sintáctico-Semántico de la Relación Preposicional: hacia la aproximación al significado básico de la lengua española	Lingüística General
2	1990	Hilda Espitia de Páez- Mariela García de Rocha	La semántica del campo Lexical de la vestimenta en el español hablado en Colombia-	Lingüística General
3	1991	Inés Hurtado de Corredor Eugenia Baldión de Amaya	Estructura Sintáctica y semántica de las oraciones Complejas por Subordinación condicional. Lecciones de Lingüística española.	Lingüística General
4	1991	Héctor Miguel Cely Acevedo	Semántica de los verbos que denotan preparación de alimentos en el Español de	Lingüística General

			Colombia.	
5	1993	Juan Eduardo Ochoa Fonseca	Semejanzas y diferencias sintácticas y lexicales del texto oral y del texto Escrito en Español.	Lingüística General
6	1992	Adelina Valenzuela Herrera Bercely Sánchez	Hacia una morfología generativa del Español-	Lingüística General
7	1995	Blanca Páez de Gaona Elsa Barreto de Castañeda	Texto literario y fortalecimiento de la competencia comunicativa en sexto grado.(Contexto rural y urbano)	Lingüística General
8	1998	Zoila Blanca de Cárdenas Sierra –Berha Cecilia Sánchez de Uricoechea	Estudio sobre la variación temporal de algunas narrativas Orales del Español Tunjano-	Lingüística General
9	1989	María Teresa Forero de Forero – Julio Enrique Niño Cuervo	Hacia una metodología Adecuada para la comprensión de Textos científicos.	Lingüística Aplicada
10	1990	Sonia Mireya Jiménez de Gómez – Ana Belén Sáenz Tolosa	Incidencia del código Sociolingüístico en el bajo rendimiento académico de los alumnos de quinto grado de Básica PriMaría en la ciudad de Tunja.	Lingüística Aplicada
11	1992	Rosa Marlein Aranguren R., Ana Oliva Soto Sarmiento	Sensibilidad a la manifestación de la diferenciación entre lo Específico y lo no Específico en niños hablantes nativos de Lengua Española.	Lingüística Aplicada
12	1995	Clara Bonilla de Sánchez Beatriz Bonilla de Carvajal	La competencia Lecto-escritoras en el grado sexto: Experiencias en el aula.	Lingüística Aplicada
13	1995	Luzmila Blanco de Buitrago- Nelly Echeverry de Williams	Comprensión y reseña de textos científicos y argumentativos: una didáctica basada en la Naturaleza de la Investigación Científica.	Lingüística Aplicada
14	1996	Cesar Augusto Romero Farfán – Joselyn Corredor Tapias-	Propuesta pedagógica para el aprendizaje del Buen uso de la tilde en español.	Lingüística Aplicada
15	1996	Jorge Ernesto Puentes A. Rita Cecilia Merchán vega	La dramatización lúdica: Una alternativa para el desarrollo de la competencia Comunicativa en el Mundo Adolescente	Lingüística Aplicada
16	1997	Tulio Castro Rodríguez Maráa Elena Villamor	Experimentación de estrategias metodológicas para la producción Textual-	Lingüística Aplicada
17	1997	Héctor Juvenal Bustos Ruiz	El Comic: Teoría y aplicación didáctica.	Lingüística Aplicada
18	1997	Félix Eduardo Ochoa López	Aproximación al discurso de las matemáticas en la escuela-	Análisis de Discurso
19	1998	Héctor Julio Ávila Rodríguez Esperanza Villamizar Contreras	Análisis Semiolingüístico en textos periodísticos, imagen, acción y pedagogía	Análisis de Discurso
20	1998	Alfonso Barón Moreno Martha Elena Medina B.	Análisis Semántico Pragmático del Discurso de la docencia.	Análisis de Discurso
21	2003	Sandra Moreno Clara Inés Salamanca	La conciencia fonémica y sus accidentes en la lectoescritura	Semiología

DISSERTACOES DEFENDIDAS MESTRADO ORIENTACAO E CONSELHO ESCOLAR

N°	ANO	AUTOR	TITULO
----	-----	-------	--------

1	1976	ZORRO de F. Aura I.	El valor predictivo de las calificaciones de secundaria
2	1977	MUÑOZ, B. César, QUINTERO, Álvaro	Análisis psico-estadístico del test de aptitud verbal.
3	1977	GALLARDO, Luis A. RODRIGUEZ, Julio R. ROSALES, Ramón E.	Influencia de la Consejería grupal intensiva y abierta en la modificación de conductas verbales de los alumnos afectados por la timidez.
4	1977	CAMARGO, G. Juan	Influencia del status social en las preferencias profesionales de los alumnos de sexto bachillerato de la Normal de la ciudad de Pasto.
5	1977	CORONADO, V. Marco A. CABRERA de C. Hilda HERRERA, M. Leonor	Tipificación de la escala de intereses vocacionales de Kinder en los niveles cuarto, quinto y sexto de educación media de los planteles educativos del departamento Norte de Santander.
6	1977	LORENZO, R. Rosa CROLLO, C. Sara	Autoimagen del niño con problemas de articulación verbal.
7	1979	MORENO, Parra	Influencia de la adaptación familiar y emocional sobre el rendimiento académico.
8	1980	Alfredo A. Pupo Gómez- Hilda Espinosa Huertas Myriam Kure Kattah	La deserción Escolar a nivel Primario en las Escuelas oficiales y Privadas del sector rural y urbano del municipio de Tunja
9	1981	Clara Cortes de Sarmiento Dora Leonor Sanabria González	Influencia de la orientación Profesional breve y sistemática en las preferencias vocacionales
10	1981	Mary Betty Zamora de Camargo	Intereses predominantes en cada una de las modalidades de estudios existentes en el INEM de Tunja.
11	1984	Belén Omaña de Jaimes	Influencia de las expectativas en el comportamiento
12	1982	Genie Poveda de Osorio	Influencia del medio ambiente sociocultural sobre rapidez al interpretar imágenes percibidas visualmente por el niño-
13	1982	Mabir Sánchez de González- Mariela Pérez Gómez	Interés vocacional de V y VI de bachillerato de los colegios diurnos y nocturnos de Tunja.
14	1983	Aura Esther de Malagón	Pautas de crianza con niños de 0 a 12 meses de edad en diferentes clases sociales.
15	1983	Esperanza Suarez Castañeda –Beatriz Pinzón de Diaz	Elaboración y aplicación de un cuestionario de intereses vocacionales para la educación media.
16	1984	Bertha Marina Chaparro de Terán Esperanza Helena Idrobo Lozano	La estimulación temprana en el área de motricidad gruesa en niños de tres a quince meses de edad.
17	1984	Rodrigo arias Duque	Incidencia de la comunicación y de la satisfacción matrimonial en la solución de conflictos de parejas de clase media.
18	1984	Blanca Bautista Villamizar	Incidencia de la baja escolaridad en las conductas delictivas que presentan los recursos del Barne.
19	1984	Ana Rosa Parra Barrera	Identificación de los problemas de pre-aprendizaje en los niños usuarios de los Hogares Infantiles del Departamento de Boyacá dependientes del ICBF-
20	1985	Olga María Cely de Rodríguez – Lilia Esperanza fajardo	Influencia de la marihuana en el aprendizaje de un laberinto de ratas
21	1985	Rodolfo Alarcón Neira	Empleo del tiempo libre del escolar de secundaria de

		Lilia Alarcón Avella	Boyacá en las ciudades de Tunja, Duitama y Sogamoso.
22	1985	Felix María Suareaz Lagos	Manejo de la agresividad en el salón de clases.
23	1985	María S. Contreras de Fonseca- Pedro António Fonseca Cano.	Influencia del aprestamiento de la motricidad fina en el aprendizaje de la lectura y la escritura-
24	1985	Elvia Isabel Jiménez Gloria Dalila Alfonso de Jaimés	Influencia de la desintegración familiar en el rendimiento académico de los alumnos en los grados séptimo y noveno en colegios de Tunja-
25	1985	Hernando Neisa W- Ligia Sosa L-	Necesidad de los servicios de orientación y consejería a nivel de educación Básica PriMaría.
26	1985	Blanca Emma Gutierrez Prieto –Jorge Eduardo Ruiz	Influencia socio-económica en la comprensión y expresión oral, en los niños de 6 a 8 años de la ciudad de Tunja.
27	1985	Silvestra Gómez de castro Germán Preciado Chaparro	La co-educación y la percepción del sexo opuesto.
28	1985	Bertha Iris Velosa Poveda Luz Dóris Vargas Pérez	Comparación del Rendimiento académico en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, y ciencias sociales entre el plan de estudios del Decreto 1419/1978 y el plan de estudios del Decreto 1710/63
29	1986	Lilian Eugenia Barrera de Malagón Gerardo Rodríguez	Estudio de la validez productiva de la prueba espermental aplicada como instrumento de selección en el área infantil de la Escuela Superior de Música de Tunja.
30	1986	Flor Ofelia Leal de Torres- Hilda Cecilia Sánchez Gutiérrez	Psicofármacos mas usados por los jóvenes que cursan décimo y undécimo grados de bachillerato.
31	1986	Omaira Cadavid de Beltrán –Gloria Yaneth Sánchez S.	Incidencia de la marihuana en la atención y la resolución de tareas abstractas.
32	1986	Adela Omayra Díaz de Cervantes	Aplicación de principios de modificación de conducta a un caso de problema de aprendizaje-
33	1986	Ana Delia Barón Durán – María Geluy Ruiz de Villate	Identificación de los problemas de aprendizaje a nivel de escolaridad priMaría privada en el Departamento de Boyacá
34	1987	Wilson Jaimés Martínez	Inventario de motivos y características de la drogadicción en la población escolar de secundaria de la ciudad de Bucaramanga.
35	1987	José de Jesús Ortiz Fernández- Nelson Torres Vega	Incidencia de la adicción a la marihuana y al bazuco en la motivación académica de estudiantes adolescentes.
36	1987	Susana Esteban Quintero	Principales problemas en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje provocados por la infraestructura escolar en las Escuelas Públicas de Tunja.
37	1987	Julio Cesar Briceño Sandoval – Gabriel Cortes González	La deserción escolar a nivel de secundaria en planteles Oficiales Y privados de la ciudad de Tunja-
38	1987	Tulia de Castañeda	Influencia de la técnica de decisión de grupo en la cohesión de los alumnos de los grados de educación básica secundaria.
39	1987	Beatriz Campos Gaona	Identificación de Problemas de aprendizaje en niños de las

		Flor Ángela Pérez Rincón	Escuelas PriMarías Oficiales del Departamento de Boyacá
--	--	--------------------------	---

TESIS DE DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCACAO REDE UNIVERSIDADES DE COLOMBIA

RUDECOLOMBIA

N°	ANO	NOME	TITULO
1	2005	Luis Evelio Álvarez Jaramillo	Transformación de los estilos de conocimiento en los estudios de comunicación mediática en Colombia 1962-1990
2	200	María teresa Álvarez	Elites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto 1904-1930
3	2002	Miriam Báez Osorio	Las escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia, en el periodo radical 1870-1886
4		Martha Lucia Barriga	La educación musical en Bogotá 1880-1920. Una historia Social
5	2003	Carlos Ramiro Bravo Molina	La formación de Licenciados en Ciencias Sociales en la Universidad Estatal Colombiana: de la Revolución en Marcha (1934) al Frente Nacional.
6	2003	Néstor Roberto Cardoso Erlam	Representaciones en textos de lectura en Colombia 1872-1931. Análisis de contenido e iconografía.
7	2005	Norman Estupiñan Quiñones	Colectivos de educación popular en Colombia (1972-1996) practica y representaciones sociales.
8	2005	Daniel Garcés Aragón	La educación afro colombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos. 1975-2000
9	2005	Barbara Yadira Garcia	De la educación domestica a la educación pública en Colombia: transiciones de la colonia a la república.
10		Morelia Pabón Patiño	Institucionalidad de la educación ambiental en la Universidad Estatal del centro Oriente 1972-1999: instauración de un ideal de formación.
11	2004	Dora Piñares de la Ossa	Reforma y modernidad la historia de la Universidad de Cartagena 1920-1946
12	2005	Jorge Tomás Uribe	La formación de la generación de la independencia a través de la ilustración. 1774-1945
13		Jose Edmundo Calvache	Las facultades de educación en Colombia durante "el frente nacional" 1958-1974. Balance y prospectiva
14	2005	Nidia Diaz Diaz	Pensamiento político y desarrollo de la Universidad Colombiana. 1940-2001
15	2007	Eduardo Gómez Cerón	La Universidad del Cauca y los derechos de los pueblos indígenas -Una investigación histórica y curricular e acerca de la construcción de relaciones de sentido.
16		Edith González Bernal	Formación del tutor para la Educación a Distancia y los ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Colombiana 1974-2002
17	2007	Margoth Guzmán Munar	Etnoeducación y cambio en las etnias Inga y Cofan del Putumayo 1975-2000
18		Lina Adriana Parra Báez	La formación de maestras universitarias colombianas entre 1950-1960
19	2007	Martha Patricia Pérez Herrera	Ambientes escolares en torno a la creatividad desde un estudio comparativo de siete instituciones de Colombia en el periodo 1991-2006

20	2007	Josué Norberto Ramón Suárez	Historia y Sentido de la Escuela Rural. De la escuela Unitaria a la educación media. 1964-2005
21	2008	Nubia Cecilia Agudelo	Sentido de la formación de administradores (as) en la educación Superior Colombiana.
22		Miguel Hugo Corchuelo Mora	Un giro en la educación en Ingeniería en la Universidad del Cauca.
23		Liliana del Basto Sabogal	Lo público y la sociedad civil en el contexto de la Universidad.
24		Javier Gómez Guerra	Representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente universitario en la formación de licenciados en artes plásticas y/o visuales: concepciones e incidencias-
25		Edmundo Mora Guerrero	El enfoque comunicativo y la enseñanza del inglés: una aproximación histórico-filosófica. 2000-2003
26		Henry Portela Guarín	Instrucción y formación. Campo de análisis: formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la reforma curricular de 1998
27		Juan Martín Velasco	Implicaciones curriculares en un entorno global de la relación educación dinámica socioeconómica desde una visión (micro) multicultural.
28		Diego Villada Osorio	El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano.
29	2007	William Leguizamon Acosta	Formación de abogados en la Nueva Granada durante los últimos años de la Colonia y primeros de la República de la Ilustración al utilitarismo 1774-1842
30	2008	Luz Marina Henao Restrepo	El uso de la metáfora en la escritura universitaria en el eje cafetero (1983-2002)
31	2008	Isabel Goyes Moreno	La enseñanza del derecho en Colombia 1886-1930
32	2008	Rodrigo Ospina Duque	Calidad de la Educación desde la convergencia de criterios en modelos de evaluación de la Educación Superior
33	2008	Reynaldo Mora Mora	Historia de las prácticas curriculares en los procesos de formación de licenciados en ciencias sociales 1973-1998
34	2009	Alba Nidia Triana Ramírez	Historia de la educación PriMaría Rural en Colombia 1946-1994
35	2009	Sol Mercedes Castro Barbosa	La mujer docente universitaria en Colombia – Proceso de formación académica e inserción laboral en la universidad (1935-1975)
36		Helda Alicia Hidalgo	Análisis de los métodos de enseñanza del inglés utilizados en el departamento de lingüística e idiomas de la Universidad de Nariño: una historia entre 1960-1998

DISSERTACIONES DEFENDIDAS NO MESTRADO DE GEOGRAFIA UPTC-INSTITUTO GEOGRÁFICO AGUSTÍN CODAZZI

N°	Año	Autor (a)	Título
01	2004	TABORDA, María Alejandra	Representaciones Del territorio y Del ordenamiento territorial de La geografía: reflexiones teóricas. Bogotá
02	2002	RICARDO, María Aminta	Participación comunitaria en el ordenamiento territorial caso aplicado al municipio de Tenjo.
03	2002	RESTREPO, B. Gloria María	Dimensión conceptual del territorio-
04	2003	HERNANDEZ, R.	Precisión de la cartografía básica: estudio de caso

		Luis A.	municipios de Mosquera, Funza y Madrid.
05	2003	SERNA, Ramón A.	El suroccidente de la sabana de Bogotá: análisis multitemporal de la transformación ambiental del Humedal da la Herrera- municipio de Mosquera-Cundinamarca-Colombia.
06	2004	RIVERA, P. Jorge A.	Análisis geográfico de la transformación y degradación en el tramo urbano del corredor río Consotá, Pereira 1983-2003
07	2004	TABORA, C. María	Representación del territorio y del ordenamiento territorial dentro de la geografía: reflexiones teóricas.
08	2001	SANCHEZ, S. Olga	Organización espacial del municipio de Facatitiva como centro de relevo: una mirada a su región funcional.
09	2003	MARTÍNEZ B. Sandra	El ordenamiento territorial y la construcción de territorialidades negras en la región del Medio Atrato.
10	2002	QUINTANA M. Guillermo	Análisis geográfico del proceso reciente de urbanización en el municipio de Zipaquirá.
11	2003	PEREZ, C. Magda L.	Aportes de las clasificaciones por métodos convencionales, redes neuronales y análisis de texturas en estudios geográficos, caso de uso: "sinergia entre imágenes Landsat y Radarsat de la sabana de Bogotá.
12	2002	PIMIENTO, Isabel	Organización espacial del Sistema Metropolitano Binacional Colombo-Venezolano, conformado por San José de Cúcuta, Villa del Rosario, Los Patios, San Antonio y Ureña.
13	2002	RUIZ, R. Sandra L.	Caracterización y análisis espacial de los sistemas Agrarios presentes en el municipio de Cota, Cundinamarca.
14	2002	CASTRO, F. Mario F	Zonificación ambiental como marco de referencia para el reordenamiento del territorio: caso aplicado al municipio de Uribante – Estado Táchira-Venezuela.
15	2002	SÁNCHEZ, P. Olga L.	Análisis sociocultural de la relación grupos sociales y fauna silvestre urbana en Villavicencio.
16	2002	PATIÑO, G. Zaida L.	Ciudad: espacio público y ciudadanía (desde la perspectiva geográfica) 2002.
17	2002	Muñoz, C. Teodomiro	Avances y retrocesos de la descentralización en Santafé de Bogotá. Distrito capital 1992-1999
18	2001	GUTIERREZ, R. Franz J.	Diseño metodológico para el diagnóstico de la organización funcional del sistema urbano en los planes de ordenamiento territorial departamental: el caso de Córdoba
19	2001	RIANO, U. Elizabeth	Transformaciones de los asentamientos Ticuana en la ribera del Río Amazonas colombiano.
20	2001	RINCÓN, L. Hugo H.	Organización espacial y funcional del municipio de Florencia Caquetá.
21	2001	VELEZ, M. Fabio	Factores, patrones y tendencias del crecimiento vartical en el área urbana de Medellín.
22	2001	TORRES R. Francia L	El paisaje y su incidencia en el ordenamiento urbano caso ladera oeste de la ciudad de Cali.
23	2002	CARVAJAL, S. Nohora	Configuración territorial del Guaviare durante el periodo 1978-1998
24	2001	BUITRAGO, B. Oscar	Factores determinantes de los precios de la tierra rural en los municipios contiguos a Bogotá.
25	1997	QUINTERO, A. María F	Efectos socio-espaciales de la reubicación de la comunidad indígena Páez en la vereda la estación municipio La Plata-Huila.
26	1997	BONILLA B. Myriam	Espacialidad de los problemas de flujo vehicular en las zonas periféricas de Santafé de Bogotá, caso de Bosa.

27	1996	THOMAS B. Javier	Los sitios de paso y la organización espacial., Bogotá.
28	1995	GUERRERO, V, Manuel	El proceso de la descertificación y la erosión en la región central andina: Tatacoa, Guatavita, Villa de Leyva.
29	1994	MARATO L. Jorge	Estructuración socio-espacial de la región del Ariari, departamento del Meta.
30	1995	PEÑA, S. Luis	Ciudad Bolívar y la geografía del crimen.
31	1995	DIAZ, M. Francisco	Identidad regional en el microsistema urbano regional de Tunja.
32	1995	GODOY G. Rubín D	Proceso de ocupación y variación espacial de la población en el Caquetá y Putumayo 1850-1994
33	1995	CAICEDO P. Julio R	El uso del suelo en la cuenca del Muña.
34	1995	CASTAÑO, Ñ. Luis	Efectos geográfico-ambientales de la localización industrial en Santafé de Bogotá.
35	1995	PEÑARANDA, S. Marco	Educación y ecología en el medio urbano: un análisis crítico.
36	1994	BAHAMON, C. Inocencio	Impacto del distrito de riego de San Alfonso- Huila, sobre una comunidad tradicional. 1994
38	1994	LOZANO, Useche Stella	Incidencias del desastre de Armero en la industria de Ibagué.
39	1987	MASSIRIS, C. Angel Miguel	Racionalidad espacial de la actual división político-administrativa de Colombia: hacia una nueva regionalización departamental.
40	1988	SARMIENTO, G. Hilda M	La modernización entre campesinos, aparcerías: el caso de Tenza Boyacá.
41	1990	SERNA C. Jesús	La recreación hebdoMaría y su incidencia en la sub-urbanización de la sabana de Bogotá.
42	1988	DELGADO M. Ovidio	Ocurrencia de barrios piratas en Bogotá ,Colombia-
43	1988	RAMIREZ, G. Jorge	Crecimiento urbano en Medellín, 1930-1985.
44	1989	TORRES de C. Rosa	El sector noroeste de Bogotá: contratos espaciales y dinámica física y social.
45	1989	AGUIRRE S. Rodrigo	Etapas de la evolución urbana, vivienda y diferenciación socio-espacial en Manizales.
46	1989	RODRIGUEZ, Raul H.	Urbanización de Florencia análisis socio-espacial urbano regional.
47	1988	HERAZO, R. Josefa	Influencia de algunos elementos climáticos en el cultivo del algodón en el departamento de Córdoba.
48	1990	MARTÍNEZ R. Martha	Metodología sistémica aplicada al estudio de las características físicas de la cuenca hidrográfica del río Seco.
49	1993	RAMOS, Marco T	Hacia una integración fronteriza colombo-ecuatoriana. Una aproximación geográfica.
50	1993	ORTEGA B. Héctor	Crecimiento y distribución espacial de la población urbana en el departamento del Cauca.
51	1993	LEZAMA M. Francisco	Estructura agraria y desarrollo rural en Colombia.
52	1993	VEGA, V. Reina V.	Flujo de recreacioncitas hacia los parques de la ciudad de Santafé de Bogotá.
53	1993	CÚDRIS G, Lider	Espacio y hacienda ganadera en el departamento de Sucre.
54	1993	SEQUEDA O. Olga T	Organización espacial de los servicios de salud Pública: unidades regionales de Zipaquirá y Ubaté.
55	1993	PEREZ CH. James	El impacto espacial de un evento inmigratorio en la

			estructura urbana de una ciudad intermedia; Montería-Colombia 1988-1990
56	1993	ESPINOSA R. Miguel A.	Crecimiento urbano de Ibagué 1938-1989
57	1993	MURCIA G. Denisse	Eficiencia en el uso del suelo de la región centro-occidental de la sabana de Bogotá para la producción lechera.
58	1992	BARAJAS D. Ana F.	Variación espacial en la localización de residencias de chocoanos en Santa fe de Bogotá.
59	1992	GRACIA D. Luis	Espacios humanizados en las viviendas de Santafé de Bogotá D.C. en el caso de la comuna 56.
57	1992	RODRIGUEZ D. Danilo	De la colonización a la agroindustria en el caso de Villa Nueva en el Piedemonte Occidental de Colombia. Cambios socio espaciales.
58	1992	JIMENEZ B. Luis H	Las tendencias espaciales y temporales de los comerciantes informales, estacionarios y ambulantes de Santafé de Bogotá.
59	1992	ORDOÑES H. Temistocles.	Industrialización en el corredor Socha-Sibaté.
60	1992	ESPINOSA L. Rodolfo	Efectos de la expectativa en la configuración espacial: proyecto "vuelta a occidente" Cali.
61	1991	CARANTON, P. Danilo	La organización Espacial como instrumento de desarrollo municipal: el ejemplo de Tenjo Cundinamarca.
62	1991	ZULELTA, A. Orlando	Impacto socio-espacial de las actividades de servicio automotriz en la estructura urbana de Santafé de Bogotá, el caso de la alcaldía menor de Puente Aranda.
63	1991	SAENZ V. José R	Desarrollo de las ideas geográficas en el contexto educativo colombiano y su evolución respecto del pensamiento geográfico universal.
64	1990	RUMIE C. María O	La vivienda popular del trópico húmedo: el caso de Istmina, Colombia.
65	1991	COY V. Uriel	Pobreza urbana y desigualdad espacial en Santafé de Bogotá, el caso de la comuna 25 en la alcaldía de Ciudad Bolívar.
66	1991	AVELLA de B. Nohora S	Efectos de La localización industrial en La urbanización y desarrollo regional de la provincia de Sugamoxi, Boyacá.
67	1991	ANDRADE S. Porfirio	Localización y difusión de la floricultura en Colombia: el caso de la sabana de Bogotá.
68	1991	MARTINEZ, Gloria E	Marginalidad en el crecimiento urbano de la ciudad de Villavicencio.
69	1991	MORENO R. Efrain	Factores que han incidido en los usos del suelo en Quibdó 1951-1985
70	1990	GONZÁLEZ , L. Francisco	Condiciones para el desarrollo regional en la provincia de norte y Gutiérrez 1990
71	1991	DURANGO V. Jairo	Difusión espacial de la agricultura en Colombia, condiciones de éxito y posibilidades de adopción en Córdoba.

Anexo 02

PRIMEIROS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO IES COLOMBIANAS ANO 1998

Instituição	Criação	Cursos Doutorado	Linhas de pesquisa
UNIVERSIDADE NACIONAL DE COLOMBIA – UN Pública	<p>A Universidade nacional da Colômbia foi pensada por alguns dirigentes do País com a característica de ser pública estadual. Criada em 1867 pela Lei 66 do Congresso Nacional. Depois da independência os dirigentes da Nova Granada em prenderam projetos de modernização sendo esta um deles. A mais importante IE do País.Tem campus nas cidades de Bogotá, Medellín, Manizalez, Palmira, etc. Entre 1903 y 1940 se crearon en la Universidad más de 20 carreras, entre las que se encuentran: Arquitectura, Enfermería, Farmacia, Ingeniería Química, Medicina Veterinaria, Odontología y Química. A finales de la década de los 60 se le dio impulso a los programas de maestría en la Universidad Nacional y en país. Los primeros programas, a nivel de maestría fueron creados entre 1967 y 1973 y en 1986 abrieron sus puertas los primeros programas doctorales del país en áreas como la física y Matemáticas.</p> <p>No ano de 1998 tinha 76 cursos de graduação e 140 de pós-graduação, dos quais 9 eram de doutorado</p>	<p>Filosofia: Portaria 46- 48 de 1978. O departamento de Filosofia da UN se fundou no ano de 1946 e foi o primeiro em ensino laico da Colômbia..</p> <p>Duração: 6 meses tempo integral.</p> <p>Custo: No ano 1997 o valor da matrícula U\$ 1200</p>	<p>Filosofia moral, Política y do direito;</p> <p>Filosofia Analítica, de La lógica e do linguagem;</p> <p>Fenomenologia: filosofia da Mente;</p> <p>Filosofia Grega, medieval e moderna.</p>
		<p>História: Portaria 66 de 1995. Conselho Superior Universitário.</p> <p>Duração: Hasta cinco anos. Tempo integral. Novas turmas cada 2 anos.</p> <p>Custos: U\$ 1350 por semestre</p>	<p>Hist. Colonial de América Latina e Colômbia:</p> <p>Historia Social, cultural e econômica do Período.</p> <p>Hist. De América Latina e Colômbia, s XIX e XX:</p> <p>Hist. Social, cultural, Política e econômica no contexto latino-americano.</p>
		<p>Física: Portaria 32 de 1986, Conselho Superior Universitário. Inicia 1992</p> <p>Duração: 3 a 5 anos. Tempo Integral</p> <p>Custos: U\$ 6000 semestre.</p>	<p>Semicondutores</p> <p>Supercondutividade</p> <p>Óptica</p> <p>Física Teórica: altas energias, Óptica quântica, superfícies, Física Nuclear.</p>
		<p>Ciências Químicas: Portaria 5 de 24/05/1986</p> <p>Duração: tempo aproximado 4 anos. Tempo integral.</p> <p>Custos: U\$ 1700 semestre. A USP oferece bolsas de doutorado para estudantes de baixa renda.</p>	<p>Bioquímica, Catalises Heterogênea, produtos Naturais Vegetais, Produtos Naturais marinhos, Química Teórica, Química de aromas, Química de carvões , Síntese Orgânica e Inorgânica, e Termodinâmica,</p>
		<p>Matemáticas: Portaria 33 de 1986 do Conselho Superior da Universidade.</p> <p>Duração: 3 a 5 anos, tempo integral.</p> <p>Custos: U\$ 1350</p>	<p>Análise</p> <p>Topologia</p> <p>Álgebra</p> <p>Lógica</p>
<p>Ciencias Agropecuarias: Portaria 65 de 1995, Consejo Superior Universitario.</p>	<p>Fisiologia de cultivos</p> <p>Melhoramento Genético Vegetal.</p>		

		Duração: 3 a 5 anos Custos: U\$ 1050 semestre	Proteção de Cultivos.
		Veterinária: Portaria 04 de 12/05/1995 Duração: 3 a 5 anos, tempo integral. Custos: U\$ 1350	Morfofisiológica da Implantação e Mortalidade embrionária em bovinos e ovinos. Hipertensão Pulmonar em aves.
		Engenharia Hidráulica: Portaria Conselho Superior 082 11/09/1991 Duração: Tempo integral Custos: U\$1350	Planejamento e Manejo dos recursos Hidráulicos Hidrologia estocástica Sistemas Hidrológicos Hidrologia da água subterrânea. Hidráulica:.
UNIVERSIDADE DEL VALLE – Univalle Pública	Fundada em 1945 em Cali (Valle del Cauca). Tinha para 1998 sete Faculdades, três Institutos, 61 cursos de graduação e 101 pós-graduação. Tem 10 campus na região e 18.000 estudantes.	Física: Convenio 293, 18/12/1991 Instituto Colombiano para el Fomento de La Educación Superior Duração: 3 a 5 anos Custos :U\$ 1300 semestre Ciências Químicas: Portaria 070 de 28/05/1992 , ICFES. Duração: 3 a 5 anos Custos: U\$ 1270 semestre	Metalurgia física. Transições de fase, Fundamentos Conceptuais da Física, Gravitação quântica e Geometria, Estado solido Teórico, Películas delgadas Supercondutoras. Síntese e mecanismos em química Orgânica. Compostos Organometálicos Produtos naturais Eletroquímica Diagnostico da contaminação
		Ciências Biológicas: Portaria. : ICFES, 208 de 1/10/1992 Duração: Seis semestres com quatro de residência Custos: U\$ 1600 semestre	Biologia Marinha Biologia molecular Biologia da Conservação Botânica, Ecologia Entomologia, Genética Sistemática, Zoologia
		Ciências Biomédicas: Portaria 136 de 7/6/1993 ICFES Duração: cinco anos Custos: 7,5 salários mínimos	Biologia Molecular de Parasitos Imunodeficiências Resposta Imune em TBC, Imunológica de La reprodução, Genética Molecular, Entomologia Molecular, Regulação Genética da resposta Imune, Biotecnologia da Reprodução Animal, Neurociência, Virologia.
UNIVERSIDADE DE ANTIOQUIA – UA Pública	Fundada em Medellín, iniciou no dia 20 de junho de 1803, contava com 14 Faculdades, 4 Institutos, 60 programas de graduação e 93 de pós-graduação.	Filosofia: Portaria 316 do 7/02/ 1992 – ICFES Duração: de 3 a 5 anos, tempo integral Custo: U\$ 870 semestre	Ética, Filosofia Política, Estética e filosofia da arte, fil. Hermenêutica, Epistemologia anglojajona contemporânea, teoria da argumentação, história das ciências dos s XVI e XVII, Wittgenstein período 2º, Metafísica Biologia Molecular de Parasitos.

		<p>Ciências Básicas Biomédicas: ICFES, Portaria 216 de Julho 1992</p> <p>Duração: 3 anos, tempo integral.</p> <p>Custo: oito salários mínimos semestre</p>	<p>Imunodeficiências, Resposta Imune em TBC, Imunológica de transplantes, Imunológica da Reprodução, Genética Molecular, Entomologia Molecular, Regulação Genética da Resposta Imune, Biotecnologia da Reprodução, animal, Neurociências, Virologia.</p>
<p>UNIVERSIDADE INDUSTRIAL DE SANTANDER – UIS</p> <p>Pública</p>	<p>Fundada no ano de 1949, importante no nordeste Colombiano, catalogada como a quarta IES oficial do País e segunda em matéria de Pesquisa. Tinha 45 cursos de graduação, 4 de doutorado, 2 de mestrado, 32 cursos de especialização.</p>	<p>Física: Portaria 141 de 1993, MEN 2517 De Junho 12 De 1996</p> <p>Duração: 4 a 5 anos.</p> <p>Custos; U\$ 1720 semestre.</p>	<p>Óptica, Física de superfície e plasma, Espectroscopia estado Sólido y Novo materiais, Física Teórica.</p>
		<p>Engenharia Química: Decreto ICFES 212 de 27/09/1991</p> <p>Duração: 3 a 5 anos</p> <p>Custos: U\$ 2000 semestre</p>	<p>Grupo de Pesquisa em Controle e Simulação de Processos, Centro de Pesquisa em Catalises. Centro de pesquisa em Minera-metalurgia Centro de Pesquisa em corrosão Grupo de Pesquisa em Asfaltos Grupo de Pesquisa em estudos ambientais. Grupo de Pesquisa em Tecnologia do carvão Centro de Pesquisa em Ciência y tecnologia de alimentos</p>
<p>PONTIFICIA UNIVERSIDADE JAVERIANA PUJ</p> <p>Privada confessional Católica</p>	<p>Criada no ano de 1623 em Bogotá (DC) pela Companhia de Jesus, Reconhecida pelo Estado Colombiano como IES, com campus em Bogotá e Cali. Conta com 17 Faculdades, 7 Institutos de pesquisa.</p>	<p>Filosofia: Portaria 078/ICFES do 7/07/1988.</p> <p>Duração: Três anos tempo integral</p> <p>Custo: U\$ 1500 semestre</p>	<p>Ética, Epistemologia, Filosofia da linguagem.</p>
		<p>Teologia: Portaria 068 Do 7/07/1988 do ICFES</p> <p>Duração: dois anos mínimo</p> <p>Custos: U\$ 910 semestre</p>	<p>Teologia Bíblica, Teologia sistêmica, Teologia Prática (moral, pastoral, liturgia, teologia espiritual, direito canônico).</p>
		<p>Ciências Biológicas: resolução 2519 de 2/06/1996</p> <p>Duração: 3 a 5 anos tempo integral.</p> <p>Custos: U\$ 1600 por semestre</p>	<p>Genética de populações, Genética humana, Ecologia Animal, Biologia Vegetal, Limnologia, Bioquímica Nutricional, Metabolismo, Biofísica Molecular Computacional, Imunológica Molecular, Imunopatologia, Imunoparasitologia, Caracterização Molecular de Enfermidades infecciosas, Interação molecular Solo Planta,</p>

UNIVERSIDADE DE LOS ANDES Privada	Fundada em 1948 em a cidade de Bogotá. No ano de 1963 foi criado o curso de biologia e microbiologia que permitiu posteriormente oferecer o curso de doutorado em Ciências Biológicas.	Ciências Biológicas: ICFES Portarias 216 Do 4/10/1992 e 414 do 21/12/1992 Duração: 3 anos mínimo, tempo integral Custos: U\$ 3000 semestre. Genética Humana Etologia e Fisiologia Animal Zoologia e Ecologia Animal Parasitologia Tropical	
UNIVERSIDADE EXTERNADO DE COLOMBIA Privada	Fundada no ano de 1886 por professores radicais que tinham sido expulsos das universidades oficiais e confessionais, como albergue as liberdades de ensino e pesquisa, abolidas pela ditadura militar da Regeneração. Tinha na época 11 cursos de graduação, 61 cursos de pós-graduação – Doutorado, Mestrado e especialização. Além da sede tem mais seis campus em outras cidades.		
UNIVERSIDADE COLEGIO MAYOR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO Privada Confessional	Fundada no dia 18 de dezembro de 1653 pelo arcebispo de Bogotá Fray Cristóbal de Torres, professor da U de Salamaca, autorizado pelo Rey Felipe IV.		
UNIVERSIDADE PONTIFICIA BOLIVARIANA (UPB) Privada Confessional	Criada segundo decreto canônico em 1936, elevada a categoria de Pontificia por decreto da Sagrada Congregación de Seminarios e Universidades em 1945. Com domicilio em Medellín, tem campus na região de Antioquia e fora.		
UNIVERSIDADE PEDAGOGICA NACIONAL DE COLOMBIA Pública	Criada pelo dto. 197 de 1995. A UPN foi reorganizada pelas leis 73 de 1962, 3153 de 1968, 088 de 1976 e 080 de 1980. O art. 136 da Lei 30 de 1992 determinou que a UPN seria a Instituição assessora do MEN para elaborar e definir as políticas relacionadas com a formação de docentes.		
UNIVERSIDADE PEDAGOGICA E TECNOLÓGICA DE COLOMBIA Pública	Doutorado em Ciências da Educação, área História da Educação Latino-americana, outubro de 1998		
CENTRO DE ESTUDIOS DE LA SALUD (CES)	Instituição sem animo de lucro, fundada em 1977,		
CORPORACIÓN PARA INVESTIGACION	Instituição sem animo de lucro, fundada no ano de 1970 por resolução 135 do governo de estado de Antioquia com		

ES BIOLÓGICAS (CIB)	funções redefinidas em 1993. Tem convênios com varias universidades para fazer pesquisa na área de doenças infecciosas.esta localizada na cidade de Medellín e tem 8 linhas de pesquisa. Fez convênios com o CES e a UPB para organizar o curso de doutorado em ciências médicas.		
DOCTORADOS INTERINSTITUCIONAIS			
Antioquia, Valle, Nacional(Bog), Pedagógica Nacional, Industrial de Santander.		Educação: Antioquia, Valle, Nacional(Bog), Pedagógica Nacional, Industrial de Santander. Dto. 2791 de 1994 e Res. 1991 de 16/05/1996 do MEN, registro ICFES 73101 de 1996. Duração: três anos, tempo integral. Custos: U\$ 2000 semestre	Educação matemática: U Nacional. e Valle. Educação em Ciências naturais: Pedagógica Nacional. Pedagogia experimental e teórica: Antioquia. Linguagem e educação: Valle. História da educação e da Pedagogia, comparada:U Valle, Antioquia.
Centro de estudios de la salud (CES) Corporación para Investigaciones Biológicas (CIB) Universidad Pontificia Bolivariana		Ciências Medicas: Resolução 5635 de 13/11/1996 Duração: 4 a 5 anos Custos: U\$ 2500	Fisiopatologia, Defensas Imunes, Técnicas Modernas de Diagnostico em Enfermidades Infecciosas

Anexo 03

GRUPOS DE PESQUISA DA UPTC CLASSIFICADOS COLCIENCIAS ANO 2009

FACULDADE DE CIENCIAS ECONÓMICAS E ADMINISTRATIVAS

N°	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoria	Curso
1	1999	Grupo modelos de desarrollo en América Latina - MODEAL	Luís Eudoro Vallejo Zamudio	C	Economía
2	2001	Observatório regional de gestão empresarial MIPYME	Norlando Sánchez Rueda	C	Administração de Empresas
3	2003	Observatorio de análisis y coyuntura económica regional y urbana OIKOS	Edilberto Rodríguez Araujo	C	Economía
4	1998	Laboratório de empresa	Henry César Augusto Bernal Campos	Reconhecido Uptc	Administração de Empresas
5	2002	Estudios económico-sociales regionales	Francisco Giraldo Isaza	Reconhecido Uptc	Economía
6	2003	La sociedad económica en colombia	Carlos Delgado Gómez	Reconhecido Uptc	Economía
7	2003	Finanzas empresariales	Gladis Yaneth Mariño Becerra	Reconhecido Uptc	Administração de Empresas
8	2006	Competitividad y desarrollo local	Dolly Camacho	Reconhecido Uptc	Administração de Empresas
9	2006	Desempeño de la economía en colombia (DESECOL)	Sebastián Fernando Fonseca Niño	Registrado	Economía
10	2006	Crecimiento y desarrollo social colombiano (CREDESCOL)	Elvis Yamir Correa Ramos	Registrado	Economía

FACULDADE DE DIREITO E CIENCIAS SOCIAIS

N°	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoria	Curso
1	2006	Derecho internacional	Daniel Rigoberto Bernal Gómez	Registrado	Direto y Ciências Sociais
2	2006	Derecho laboral y seguridad social	Ricardo Antonio Bernal Camargo	Registrado	Direto y Ciências Sociais

FACULDADE ENGENHARIA

N°	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoria	Curso
1	2003	Interdisciplinario e interinstitucional de investigación en ingeniería mecánica con	Álvaro Díaz Chávez	A	Engenharia Metalúrgica

		énfasis en la preservación del medio ambiente			
2	2000	Desarrollo en infraestructura vial - GRINFRAVIAL	Jorge Nevardo Prieto Muñoz	B	Ingeniería de Vías y Transportes
3	2000	Desarrollo en planeación y operación del transporte-GIDPOT	Luis Alfredo Vega Báez	B	Ingeniería de Vías y Transportes
4	2003	Geomática y ambiente GIGA	Rigaud Sanabria Marín	B	Engenharia Civil
5	1997	Materiales siderúrgicos	Álvaro Hernando Forero Pinilla	C	Engenharia Metalúrgica
6	1997	Interdisciplinario e interinstitucional de carbones y carboquímica	María Del Pilar Triviño	C	Engenharia Metalúrgica
7	1999	Grupo investigación en ingeniería sísmica y amenazas geoambientales	Luis Alberto Cáceres	C	Engenharia Civil
8	2000	Grupo de investigación en nuevos materiales y sus tecnologías de fabricación -NEWMATEF-	Efraín García Russi	C	Engenharia Metalúrgica
9	2003	Investigación y desarrollo en operación del tránsito	Flor Ángela Cerquera Escobar	C	Ingeniería de Vías y Transporte
10	2006	Integridad y evaluación de materiales "GIEM"	Yaneth Pineda Triana	C	Engenharia Metalúrgica
11	2007	GTECNI-IA	Beitmantt Giovanni Cárdenas Quintero	Reconhecido Uptc	Engenharia de Sistemas
12	2003	Grupo de investigación en informática, electrónica y comunicaciones - INFELCOM	Germán Amézquita Becerra	Reconhecido Uptc	Engenharia de Sistemas
13	2003	Grupo de investigación en software - gis	Mauro Callejas	Reconhecido Uptc	Engenharia de Sistemas
14	2003	Ingeniería de software	Juan José Camargo Vega	Reconhecido Uptc	Engenharia de Sistemas
15	2006	GICA grupo de investigación en construcción antisísmica	Luis Rafael Prieto Serrano	Registrado	Engenharia Civil

FACULDADE CIENCIAS DA SAUDE

Nº	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoria	Curso
1	1997	Historia de la salud en Boyacá	Abel Fernando Martínez	B	Medicina
2	2000	Municipio saludable por la paz	Nancy Aurora Agudelo Cely	B	Enfermagens
3	2001	Grupo de investigación en salud publica GISP	Fred Gustavo Manrique Abril	B	Medicina
4	2003	Clínica y salud	Fernando Juárez Acosta/Nancy Flechas	C	Psicologia
5	2003	Exclusiones y resistencias en el cuidado de la salud GERCUS	María Nubia Romero Ballén	Reconhecido	Enfermagens
6	2001	Desarrollo humano, cognición y	Claudia Patricia Navarro	Reconhecido	Psicologia

		educación	Roldán	Uptc	
7	2005	Salud trabajo y calidad de vida SATRACAVI	Ana Gemma Barrantes Muñoz	Reconhecido Uptc	Psicología
8	2006	GURU	Ana Victoria Blanco Avella	Registrado	Psicología
9	2006	Grupo de investigación en psicología clínica y de la salud	César Armando Rey Anacona	Registrado	Psicología

FACULDADE DE ESTUDOS A DISTANCIA

N°	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoría	Curso
1	2001	Ideas "investigadores para el desarrollo empresarial y agroindustrial sostenible"	Maria Emilia Villarreal	B	Interdisciplinar
2	2006	Tica tecnología investigación y ciencia aplicada	Ariel A Rodríguez Hernández	Reconhecido Uptc	Interdisciplinar
3	2006	Grupo de investigación en mercadeo y ciencias agroambientales (CIMA)	Samuel Vargas Vargas	Registrado	

CAMPUS CHIQUINQUIRÁ

N°	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoría	Curso
1	1996	Derechos humanos y medio ambiente	Manuel Humberto Restrepo Domínguez	Reconhecido Uptc	pós-graduação
2	2003	Grupo de investigación en gemas y minerales	Luis Carlos Quintero Martínez	Reconhecido Uptc	Tecnología em Gemología
3	2004	Historia, educación, economía y sociedad: HECOS	Sonia Mabel Boada García	Reconhecido Uptc	Contaduría
4	2004	Tecnologías para la gestión del conocimiento-TEGEC	Marco Javier Suárez	Reconhecido Uptc	Administração de Empresas
5	2007	Gemología y minerales preciosos - g2	Edwin Yovanny Alba Vásquez	Registrado	Tecnología em Gemología

CAMPUS DUITAMA

N°	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoría	Curso
1	2000	Grupo de energía y aplicación de nuevas tecnologías	Julio Enrique Duarte	C	Educação Industrial
2	2002	Construyendo comunidad educativa	Nubia Cecilia Agudelo Cely	C	Administração Industrial
3	2002	Didáctica para la enseñanza de la ciencia y tecnología en niños	Julio Enrique Duarte	C	Educação Industrial
4	1997	Animación cultural y desarrollo social sostenible "MUISUATA"	Nohora Elizabeth Alfonso Bernal	Reconhecido	Administração Turística y

					Hoteleira
5	2003	Estadística	Sandra Patricia Cárdenas Ojeda	Reconhecido	Matemática e Estadística
6	2000	Grupo de diseño "TALLER XI"	Claudia Isabel Rojas Rodríguez	Reconhecido Uptc	Desenho Industrial
7	2001	Urdimbre cultural	Norman Estupiñán Quiñones	Reconhecido Uptc	Administração Turística y Hoteleira
8	2002	KALLAWAYA	Raúl Antonio Arias Ortega	Reconhecido Uptc	Administração de Empresas Agropecuárias
9	2004	CERES	Efraín Martínez Quintero	Reconhecido Uptc	Administração Agroindustrial
10	2004	Emprender	Pedro Ignacio Moya Espinosa	Reconhecido Uptc	Administração Turística y Hoteleira
11	2001	GUÍA	José Contreras Benitez	Registrado	Multidisciplinar
12	2004	Caleidoscopio	Nancy Dioneth Briceño Moreno	Registrado	
13	2006	Omega	Segundo Oliverio García Palencia	Registrado	Engenharia Mecânica

CAMPUS SOGAMOSO

N°	Ano criação	Nome	Coordenador	Estado/ Categoria	Curso
1	1999	Procesamiento de señales dsp-uptc	Eduardo Avendaño	B	Engenharia Eletrônica
2	2000	Ingeniería geológica	Héctor Fonseca Peralta	B	Engenharia Geológica
3	2003	Observatorio	Leonel Romero Páez	B	Engenharia Industrial
4	2005	Prospectiva contable	Cecilia Torres Medina	C	Contadoria
5	2002	Geoquímica ambiental	Aura Leticia Chávez Romero	Reconhecido Uptc	Engenharia de Minas
6	2003	Robótica y automatización industrial gira	Nelson Barrera Lombana	Reconhecido Uptc	Engenharia Eletrônica
7	2003	GIMAT Multidisciplinario en adecuación de tecnologías	Ramiro Antonio Prieto Parra	Reconhecido Uptc	Engenharia Industrial
8	2003	Logyca.iso (logística,calidad y productividad)	Consuelo Ruiz Cárdenas	Reconhecido Uptc	Engenharia Industrial