

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ ALMIR BRITO DOS SANTOS

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS
AMAZÔNICOS NA REGIÃO NORTE BRASILEIRA: GÊNESE, EXPANSÃO E
PERSPECTIVAS**

Belém-PA
2025

JOSÉ ALMIR BRITO DOS SANTOS

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS
AMAZÔNICOS NA REGIÃO NORTE BRASILEIRA: GÊNESE, EXPANSÃO E
PERSPECTIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UFPA), com vistas à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Belém-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D722p dos Santos, José Almir Brito.
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO EM
TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS NA REGIÃO NORTE
BRASILEIRA: GÊNESE, EXPANSÃO E PERSPECTIVAS / José
Almir Brito dos Santos. — 2019.
159 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2019.

1. Pós-graduação em Educação. 2. Amazônia. 3. Gênese e
expansão dos programas. I. Título.

CDD 370

JOSÉ ALMIR BRITO DOS SANTOS

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS
AMAZÔNICOS NA REGIÃO NORTE BRASILEIRA: GÊNESE, EXPANSÃO E
PERSPECTIVAS**

Belém-PA, 04 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Presidente (PPGED/UFPA)

Prof. Dra. Antônia Costa Andrade
Membro Externo (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Membro Externo (PPGE/UFRN)

Profa. Dra. Arlete Maria Monte Camargo
Membro Interno (PPGED/UFPA)

Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
Membro Interno (PPGED/UFPA)

DEDICATÓRIA

Ao redigir esta dedicatória, recordo-me do histórico de percalços escolares e das sucessivas reprovações que enfrentei desde a infância. Relembro, inclusive, a impossibilidade de ingressar na instituição com a qual meus pais sonharam, por não ter sido aprovado em seus processos seletivos. Diante dessa trajetória, dedico esta pesquisa aos casos de fracasso escolar, evasão e exclusão com os quais crianças de populações socialmente vulneráveis, em especial as das Amazônias, são compelidas a lidar cotidianamente.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Roger Melo dos Santos e Letícia Melo dos Santos, cujos olhares e esperança em um mundo mais justo foram o combustível para a conclusão desta tese. Compartilhamos, em família, as renúncias e as alegrias inerentes ao percurso do doutoramento.

À minha esposa e companheira de todas as horas, Rosiane Costa Melo, expresso minha profunda gratidão pelo entusiasmo e pelas palavras de incentivo que me impulsionaram em uma jornada iniciada muito antes deste doutorado. Suas demonstrações de afeto minimizaram minhas ausências; sem o seu apoio, esta conquista seria inalcançável.

Ao meu pai, Manuel Otávio Silva dos Santos (*In Memoriam*), que partiu durante este percurso, e à minha mãe, Maria Adalgisa Brito dos Santos: a dedicação de ambos ao trabalho digno conduziu-me até este momento. Nada foi em vão.

Aos meus irmãos, Rosilene, Otávio e Jamison, pela fraternidade e cumplicidade que forjaram nosso caminho, desde o aprendizado das primeiras letras até o presente. Agradeço pelo apoio e pela união, com a certeza de que posso contar com vocês nos momentos mais desafiadores.

Por fim, dedico esta tese às comunidades amazônidas, permanentemente privadas do direito fundamental à educação de qualidade. Que a pós-graduação em Educação no território amazônico permaneça, incansavelmente, a serviço da emancipação dos povos oprimidos que resistem sob o jugo do capital nesta região.

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma tese de doutorado, embora sob a autoria de um discente, constitui uma construção coletiva. Trata-se do coroamento de um processo histórico, teórico e social acumulado, cuja conclusão exigiu significativas renúncias e dedicação. Por meio deste registro, manifesto minha mais profunda gratidão a todos que viabilizaram este percurso.

Expresso meu especial reconhecimento ao Dr. André Guimarães, orientador e amigo, pela honrosa tarefa de conduzir esta investigação. Agradeço pela paciência, pelo suporte afetivo e pelo rigor crítico, elementos indispensáveis não apenas à finalização deste trabalho, mas ao meu amadurecimento pessoal e acadêmico.

Estendo meus agradecimentos ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), em particular aos docentes da Linha de Políticas Educacionais. Sob o impacto de desafios globais sem precedentes, este corpo docente manteve a excelência acadêmica, oferecendo o suporte teórico e institucional necessário para o cumprimento dos requisitos deste doutorado. Tal êxito não seria possível sem o empenho e a dedicação integral dispensados à comunidade discente.

Aos colegas de turma, agradeço pelas profícuas discussões e trocas de experiências. O diálogo constante permitiu a observação de perspectivas outrora despercebidas, enriquecendo a pesquisa e consolidando uma consciência mais profunda acerca da minha responsabilidade social e científica.

Agradeço imensamente às Secretarias Municipal Santana/AP e Estadual de Educação, cujos mecanismos institucionais propiciaram as condições viáveis para que eu pudesse me dedicar, mesmo que parcialmente às exigências inerentes à pós-graduação.

Por fim, embora a brevidade destas linhas impeça a menção individual de todos os envolvidos, registro meu sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta tese trata sobre a implantação e configuração da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na região Norte do Brasil, especificamente em territórios amazônicos, no período de 2001 a 2022. Parte da compreensão da Pós-graduação como um campo social inserido em contextos históricos e estruturais mais amplos no modo de produção capitalista. O problema que originou a tese parte da seguinte questão: como se configura a Pós-graduação na área de Educação na região Norte do Brasil, em seus aspectos históricos, expansionistas, infraestruturais, financeiros e formativos, no período de 2001-2022? Diante disso, o objetivo geral é analisar a implantação e consolidação da Pós-graduação na área de Educação em territórios amazônicos no Brasil, particularmente na região Norte, destacando especificidades referentes à histórica, à expansão de cursos e matrículas, às condições materiais (infraestrutura e financiamento) e às perspectivas formativas. O método teórico-analítico tem como base o Materialismo Histórico-Dialético. A base empírica foi constituída a partir de três fontes: a) dados estatísticos da Pós-graduação, disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes); b) documentos que regulamentam a pós-graduação e a Pós-Graduação em Educação no Brasil e na região Norte; entrevistas com sete docentes que atuam ou atuaram como coordenadores de Programas. Os resultados indicam que a criação da pós-graduação em educação foi concomitante a pós-graduação em geral, ao longo de sua história a mesma teve relação com demandas educacionais populares. O estudo evidencia o movimento de implantação da pós-graduação ocorreu sobretudo a margem do planejamento estatal e ocorreu de forma tardia, somente nos anos 2000. O contexto de desfinanciamento da educação superior tem rebatimentos práticos no cotidiano dos PPGE, tais como infraestrutura deficitária, pessoal de apoio mínimo. Ainda assim, os programas resistem em manter a égide crítica como diretriz bem como não há indícios de parcerias privadas.

Palavras-chaves: Pós-graduação em Educação; Amazônia; Gênese e expansão dos programas.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

	Página
Quadro 1	Relação dos programas com coordenadores entrevistados
Quadro 2	Eixos das entrevistas realizadas
Tabela 1 -	Percentual da população acima de 15 anos não alfabetizadas em 2022
Tabela 2	Evolução dos Programas de Pós-graduação em Educação, por regiões brasileiras (2001-2022)
	Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação (PPG) e Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE).
Tabela 3 -	Evolução numérica e percentual (2001-2022)
Tabela 4 -	Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação em Educação (Profissionais)

LISTA DE GRÁFICOS

	página
Gráfico 1 - Distribuição percentual dos Programas de Pós-graduação em educação na região Norte do Brasil (Dados comparativo entre os anos de 2001 e 2022)	99
Gráfico 2 - Evolução do Número de Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte (2001-2022)	100
Gráfico 3 - Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação em Educação (Mestrado acadêmico) da região Norte	104
Gráfico 5 - Evolução do número de matriculados (2010-2022) de Matrículas em Mestrados Profissionais em Educação	107

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPEC	Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Economia
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
FACED	Faculdade de Educação
FASUBRA	Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORPREd	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FVG	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MG	Minas Gerais
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Plano Político Pedagógico
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
MINTER	Programa de Mestrado Interinstitucional
PPGED-UNIFAP	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGE-UFAC	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre
PPGE-UFAM	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas
Renorbio	Programa Rede Nordeste de Biotecnologia
BioNorte	Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
GeoCapes	Sistema de Informações Georreferenciadas
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TDs	Tecnologias Digitais
TCH	Teoria do Capital Humano
TO	Tocantins
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
Unitins	Universidade Estadual do Tocantins
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFT	Universidade Federal de Tocantins

UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. ORIGENS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	26
1.1 ORIGENS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	26
1.2 INSTITUIÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	29
1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	40
2. A PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CONFIGURAÇÕES E TENDÊNCIAS	50
2.1. CRISE DO CAPITAL: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NEOLIBERALISMO	50
2.2. A REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	58
2.3. CONFIGURAÇÕES E TENDÊNCIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO	65
3. A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL	77
3.1 A REGIÃO NORTE BRASIL EM SUA CONSTITUIÇÃO PERIFÉRICA DA ECONOMIA CAPITALISTA	77
3.2 A IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO	83
3.3 EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO	97
4. PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	110
4.1 FINANCIAMENTO E CONDIÇÕES INFRAESTRUTURAIS	111
4.2 FUNÇÃO SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO	125
4.3 BALANÇO E DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO	131
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

Esta tese delimita como objeto de estudo a Pós-Graduação *Stricto Sensu*¹ em Educação, com enfoque específico na implantação e configuração desse nível de ensino nos territórios amazônicos da Região Norte do Brasil. A análise proposta demanda a compreensão dos fenômenos sociais preponderantes na historicidade brasileira, examinados sob múltiplas dimensões e articulados à totalidade dos processos sociais.

A evolução da pós-graduação no Brasil reflete tensões políticas e projetos de governo distintos, influenciando sua consolidação. Os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) destacam-se nesse cenário ao produzir conhecimentos e diretrizes que tanto podem servir ao Estado quanto questioná-lo, posicionando a educação como eixo central das disputas por projetos societários.

Neste estudo, tratamos da gênese e a expansão da pós-graduação em educação na região Norte do Brasil, tomando como base aspectos históricos de sua constituição, tanto no âmbito nacional quanto em sua especificidade regional. Analisamos o contexto que emerge dos cursos de pós-graduação no Brasil, especialmente os da área da Educação, cuja origem remonta a década de 1960, com o processo de implantação da pós-graduação no país.

As primeiras ações de institucionalização da pós-graduação brasileira se deram sob a égide do regime de ditadura empresarial-militar. O marco normativo desse processo foi o chamado Parecer Newton Sucupira, documento balizador das principais diretrizes filosóficas e organizacionais de institucionalização deste nível formativo:

[...] a Pós-Graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico; [...] a Pós-Graduação possui sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de Pós-Graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (Brasil, 1965, p. 4).

Este Parecer permanece como elemento constitutivo na configuração do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e é reconhecido por pesquisadores da área como uma diretriz vigente e relevante. Tal reconhecimento decorre do impacto significativo do documento na consolidação da pós-graduação brasileira, mesmo diante das

¹ Neste estudo, tratamos o termo “pós-graduação” para se referir, exclusivamente, aos Programas e cursos *Stricto Sensu*, ou seja, de Mestrado e Doutorado.

reconfigurações pelas quais esse segmento educacional tem atravessado ao longo do tempo (Santos, 2019). Assim, a delimitação e a implementação do sistema de pós-graduação refletem as contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Cabe destacar que o movimento de criação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado no Brasil respondia aos interesses ideológicos vigentes. O pensamento hegemônico que se assentou em boa parte do tempo foi a Teoria do Capital Humano (TCH)², na qual a formação humana é colocada a serviço do capital. No caso da pós-graduação, hegemonicamente, os programas são induzidos à produção do conhecimento que faça mover a engrenagem capitalista. Dito isso, o conhecimento produzido deve ser mercadológico, comercializável, transformando-se no que Silva Júnior (2017) denominou de conhecimento matéria-prima.

O capital passa a forjar, em sua processualidade histórica, diretrizes filosóficas, normativas e padrões que influenciam a formação humana. Diante do exposto, as reformas instituídas no sistema de ensino atuam para adequar os processos formativos às demandas do capital, tanto na tentativa de adestramento e na formação de mão de obra para funções específicas sem reflexão crítica, quanto na reprodução das ideologias dominantes. Contudo, esse processo ocorre de forma dialética, revelando contradições, resistências e abrindo espaço para o surgimento de contornos críticos nos processos educativos (Santos, 2019).

O modo de produção vigente impacta significativamente os sistemas educativos de sua época, influenciando tanto a formulação de diretrizes quanto a construção e apropriação do conhecimento. No caso da pós-graduação, sua emergência durante a ditadura empresarial-militar deixou marcas profundas que afetam sua configuração. A ditadura impôs e propagou no meio acadêmico uma racionalidade voltada para a produção do conhecimento alinhada às demandas produtivas, com o objetivo de ampliar os lucros da nascente burguesia (agrária e industrial).

O projeto desenvolvimentista da ditadura refletia a face nacional do capitalismo em sua fase de expansão internacional, período de consolidação do modelo capitalista. O Brasil se insere nesse modelo de forma subalterna, enquanto periferia dispensável para a

² Nas formulações da Teoria do Capital Humano, o foco é “otimizar” e garantir maior eficiência aos processos engendrados pela máquina capitalista, através do “desenvolvimento” humano para atender à sua lógica. Não obstante, ocorre que o modo de produção capitalista é posto em lugar central nas instituições escolares, em detrimento do processo de formação humana. Frigotto (2010)

consolidação do capitalismo global. Esse processo deixou marcas excludentes, evidenciadas na desigualdade da distribuição regional.

Nesse sentido, as dimensões continentais do território brasileiro, assim como seu padrão de ocupação, resultam de processos marcados pela violência, destacando-se o uso de pessoas escravizadas, indígenas e negras, como parte da conjuntura imposta pelas elites estrangeiras e nacionais por meio de expropriações e extermínios. Ademais, o colonizador impôs modelos específicos de ocupação e desenvolvimento socioeconômico que privilegiaram determinadas regiões. Dessa forma, as regiões Sul e Sudeste consolidaram-se como polos econômicos da economia nacional, enquanto a região Norte permaneceu submetida a formas mais arcaicas de exploração e subsunção decorrentes do projeto colonizador.

Como a região Norte do Brasil abriga um complexo de biomas, os elementos naturais e sociais compartilhados englobam vasta área de cobertura vegetal, espécies vegetais e animais ameaçadas de extinção, assim como populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas. Historicamente, essa região enfrenta sérios entraves de infraestrutura, como o isolamento geográfico e a precariedade no acesso à informação, saneamento básico e água potável. Tais carências evidenciam a negligência do Estado em assegurar condições dignas de sobrevivência a essas populações.

Esse processo excludente também se manifesta no campo educacional. No caso específico da pós-graduação, vale ressaltar os reflexos das desigualdades regionais que influenciam, sobretudo, na oferta de ensino e na concentração desproporcional no caso do doutorado, com maior quantidade nas regiões sul e sudeste (Guimarães; Brito; Santos, 2020).

Conforme dados oficiais, as primeiras matrículas de pós-graduação em Educação na região Norte foram efetivadas somente em 2001, ou seja, mais de 3 décadas de atraso em relação aos primeiros cursos da área no país (GeoCapes, 2024). Em tal ano, foram registradas 50 matrículas no Curso de Mestrado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Em 2022, o número de matrículas na região nos mestrados acadêmicos chegou a 741 e nos mestrados profissionais, 137 (GeoCapes, 2024).. Já os estudantes matriculados em doutorados acadêmicos chegaram a 445 e em doutorados profissionais, 55 (GeoCapes, 2024).

Diante desse processo se formula a seguinte questão-problema que originou esta tese: **como se configura a pós-graduação na área de Educação na região Norte do Brasil, em seus aspectos históricos, expansionistas, infraestruturais, financeiros e**

formativos, no período de 2001-2022? Tal pergunta se desdobra em outros questionamentos, a saber: a) quais as relações societárias estabelecidas no contexto de implantação, na historicidade e na configuração contemporânea da Pós-Graduação em Educação no Brasil? b) como se configura historicamente a implantação e a expansão da Pós-Graduação em Educação na região Norte? c) como se deu o processo de implantação dos programas de Pós-Graduação em Educação em diferentes instituições do território amazônico?

A fim de responder às indagações supracitadas, esta tese tem como objetivo central **analisar a implantação e consolidação da pós-graduação na área de Educação em territórios amazônicos no Brasil, particularmente na região Norte, destacando especificidades referentes à processualidade histórica, à expansão de cursos e matrículas, às condições materiais (infraestrutura e financiamento) e às perspectivas formativas**. Com base nisso, os objetivos específicos estabelecidos são: a) evidenciar a processualidade histórica da Pós-Graduação em Educação no Brasil, em termos de relações societárias, concepções formativas e no contexto de implantação da pós-graduação no país; b) elucidar a configuração da Pós-Graduação em Educação no contexto de crise estrutural do capital e implementação das políticas neoliberais no Brasil; c) caracterizar a gênese e o processo de expansão da Pós-Graduação em Educação na região Norte, destacando as assimetrias e desigualdades regionais e intrarregionais; d) analisar a configuração dos programas de Pós-Graduação em Educação em territórios amazônicos, a fim de destacar as parcerias estabelecidas, a infraestrutura física e pedagógica, o financiamento, as perspectivas formativas e os desafios no contexto local, regional e nacional.

Por conseguinte, na presente tese, as hipóteses a serem sustentadas estão ligadas à 3 pontos centrais: i) a Pós-Graduação em Educação na região Norte reflete e reproduz as assimetrias estruturais do capitalismo brasileiro, manifestadas na concentração histórica dos investimentos educacionais nas regiões Sul e Sudeste; ii) o atraso e a implantação tardia dos programas de pós-graduação em Educação na região Norte revelam a subalternização histórica da Amazônia no projeto nacional de desenvolvimento capitalista, cujo Estado funciona como instrumento para a manutenção da hegemonia da elite econômica centrada nas regiões mais industrializadas; iii) a configuração e expansão da Pós-graduação em Educação no território amazônico são determinadas pelas contradições do modo de produção capitalista e pelas políticas neoliberais, que agudizam desigualdades regionais e limitam o acesso equitativo a avanços acadêmicos e científicos.

No que concerne à escolha do tema, a minha vinculação com o objeto de estudo se inicia no meu percurso formativo relacionado às políticas educacionais, com experiência durante a minha atuação como dirigente sindical da entidade representativa dos profissionais da educação básica do Estado do Amapá (2010-2016). Neste período, diante da necessidade de qualificar o debate político no interior da classe trabalhadora, realizei uma Especialização em Política Educacional e, por conseguinte, o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Em específico no Mestrado, meu enfoque foi na implantação e na expansão da Pós-Graduação Stricto Sensu na UNIFAP.

Nesse sentido, embora esse estudo que realizei no Mestrado tenha elucidado questões centrais da problemática, diversas lacunas persistem, especialmente no que se refere ao papel da pós-graduação dentro do complexo conjunto de trajetórias que marcaram sua emergência no Brasil. Essa constatação motivou a escolha da temática para investigação no âmbito do Doutorado.

Ao levantarmos as teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi identificada uma baixa produção acadêmica da Pós-Graduação em Educação. No âmbito dessa busca, identificamos 13 dissertações e 3 teses, cujo foco, de alguma forma, preocupou-se com a análise da pós-graduação em termos gerais. Desse total, apenas 3 dissertações tratavam especificamente da área de Educação e as demais da pós-graduação de forma geral, sob outro enfoque que não de nosso interesse de pesquisa. Nenhuma das produções encontradas tratou a Pós-Graduação em Educação na região Norte como centro do debate.

Tal pesquisa na literatura científica resultou no capítulo de livro intitulado “Expansão da Pós-graduação em educação no Brasil: uma análise a partir das teses e dissertações (2011-2019)”, publicado pela editora Mercado de Letras (Guimarães; Santos; Farias, 2022). No estudo, faz-se uma análise panorâmica da produção acadêmica, presente em teses e dissertações, sobre a expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil. A conclusão central indica que “[...] ainda é bastante limitado o número de estudos sobre a Pós-graduação em Educação no Brasil, particularmente na última década” (Guimarães; Santos; Farias, 2022, p. 178). Desse modo, a presente tese contribui para a compreensão desta lacuna no campo do conhecimento científico e para a compreensão das especificidades locais.

Ao compreender os fatores ligados à escolarização brasileira e amazônica, identificamos os limites e desafios a serem superados no próximo período histórico. Dito

isso, esta tese apresenta relevância social por entender as origens dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte, sobretudo no que tange às perspectivas de formação ligadas à esta região brasileira.

Para entender os dilemas da Pós-Graduação em Educação em toda a sua complexidade, tomaremos como princípio o materialismo histórico-dialético, de modo a considerar a totalidade dos fatos indispensável para analisar as partes e vice-versa, assim como os elementos históricos e os diferentes sujeitos envolvidos em determinado momento e/ou objeto de estudo. Assim,

[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 1989, p. 77).

Para a realização de pesquisa educacional, que pretensamente se assume como materialista histórico-dialética, o risco da simplificação, banalização ou mesmo não corresponder às expectativas constitui um grave desafio, em virtude do alto grau de complexidade nas leituras de Marx e sua inter-relação com a enormidade de elementos econômicos, políticos e sociais. A complexidade da pesquisa em políticas educacionais, especialmente quando baseada no método materialista dialético, evidencia desafios que demandam um tratamento específico e cuidadoso, já que

Tal compreensão supõe que muito mais do que procedimentos lógicos (uma nova epistemologia, um "paradigma" de análise, um conjunto de conceitos ou um "método de abordagem"), Marx nos deixa como herança uma compreensão teórica sobre um determinado objeto de investigação: a ordem burguesa - o modo de produção capitalista (Hungaro, 2014, p. 18-19).

O materialismo histórico-dialético propõe uma análise da sociedade, da história e da política com base em conceitos como luta de classes, materialismo e dialética. Este método enfatiza que as condições materiais, como as relações de produção e as forças produtivas, são fundamentais na determinação da estrutura e do desenvolvimento da sociedade. A dialética, por sua vez, sugere que as contradições internas e os conflitos são motores do progresso histórico. Emergem, com isso, três categorias centrais: totalidade, contradição e mediação. A totalidade é entendida aqui como totalidade concreta de visão macroscópica diferentemente do todo constituído por partes (Rêses, 2014).

Marx e Engels (2007) desenvolveram seus pressupostos durante o conturbado e efervescente movimento político da Europa, que tinha como pano de fundo o contexto da Revolução Industrial e das transformações sociais e econômicas que acompanharam esse

período. Os autores elaboraram, dentre outras obras, “Manifesto Comunista” (2007) que analisa a sociedade capitalista e os processos de mudança social sob a ótica econômica da época.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão de postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (Frigotto, 2012, p. 164).

Para Marx e Engels (2007), o ponto de partida é o concreto (a realidade empírica, o real), a aparência fenomênica do real, sua materialidade imediata. Porém, essa expressão fenomênica do real, a aparência, não corresponde à verdade, à essência. Para se conhecer a essência, é necessária a superação dessa expressão fenomênica do real, negando-a, inicialmente.

Assim, a descrição, a sistematização e a organização da expressão fenomênica (empíria) não constituem o conhecimento do real, mas são momentos importantes do processo investigativo, pois essa expressão fenomênica é um marco, um indicativo de processos que estão por "trás dela" (Hungaro, 2014, p. 70).

Desse modo, percebemos um marco inicial para análise em tal método, pois a abstração e a totalidade são categorias centrais. Isso porque cabe à razão, por meio da abstração, ir além do dado inicial para que se possa identificar os processos que o explicam e implicam. É por meio deles que se torna possível transcender o geral, o abstrato, uma vez que o mesmo estava carente de mediações, determinações (Hungaro, 2014).

Nesse contexto, as políticas educacionais são vistas como reflexo das relações de poder e interesses dominantes em uma determinada sociedade. O materialismo histórico-dialético, nessa perspectiva, permite analisar como as políticas educacionais podem ser instrumentos de reprodução ou transformação social, dependendo das forças e contradições presentes na estrutura social.

Por exemplo, políticas educacionais que promovem a igualdade de acesso à educação e a valorização do pensamento crítico podem ser vistas como instrumentos de transformação social, pois buscam superar desigualdades e capacitar indivíduos para compreender e agir sobre a realidade em que vivem. Por outro lado, políticas que reforçam desigualdades de acesso e reproduzem ideologias dominantes podem ser vistas como instrumentos de manutenção do *status quo*.

Assim, a utilização do materialismo histórico-dialético nas políticas educacionais nos permite questionar suas bases e consequências dentro de uma determinada estrutura social e histórica. Isso porque “[...] o materialismo histórico, além de dar subsídios para o estudo do ‘fenômeno educativo’, como o faz a fenomenologia, permite elucidar suas relações com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador” (Gamboa, 1989, p. 111).

Então, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, as leituras da realidade devem refletir de forma crítica o campo de pensamento da classe trabalhadora e seus preceitos, uma vez que esta compreensão possibilita melhor entendimento do complexo social. Tal pesquisa tem, pois, como fundamento de análise os interesses da classe trabalhadora, refutando-se a tese da neutralidade científica. Com base no materialismo histórico-dialético, as partes, mesmo quando analisadas isoladamente, devem ser compreendidas em suas inter-relações com o objeto de estudo, assim como nas relações entre si (Gamboa, 1989). Nesse sentido, investigar a gênese, a trajetória e os principais conflitos da pós-graduação em Educação, especialmente na região Norte, contribui para a compreensão dos processos sociais e históricos que a moldaram.

Como início da investigação, realizamos uma pesquisa de revisão da literatura, conforme indicado anteriormente. Ainda no momento inicial, também realizamos o levantamento de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes). Nesta etapa, o intuito foi entender a evolução dos cursos, dos docentes e dos discentes matriculados em nível de Doutorado e de Mestrado. Nessa perspectiva, os dados foram filtrados até que pudéssemos classificá-los de acordo com as regiões do Brasil, para então conseguir chegar aos dados da região Norte. Com isso, foi possível visualizar o movimento de origem e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e na região Norte.

Como segunda etapa da pesquisa, efetivamos levantamento de documentos que regulamentam a pós-graduação e a Pós-Graduação em Educação. Nesta fase, utilizamos os documentos gerais que regulam e normatizam a pós-graduação no Brasil, assim como àqueles relacionados à historicidade da implantação dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e relacionados especificamente à região Norte. Nessa fase buscamos compreender as intencionalidades e as disputas do tempo histórico em que foram formulados (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Assim, foi possível analisar os históricos dos programas dispostos nos sítios digitais, dados numéricos disponíveis no portal GeoCapes, bem como documentos relacionados à historicidade dos programas (decretos e portarias), disponíveis na Plataforma Sucupira (CAPES, 2024). Tais instrumentos possibilitaram a estruturação, em parte, da história dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Para o que se refere especificamente à Pós-Graduação em Educação na região Norte, para melhor entendimento da sua gênese, dificuldades e princípios que norteiam suas vivências, realizamos entrevistas com docentes que atuam ou atuaram como coordenadores de programas. Seleccionamos então sete programas da região, com base em quatro critérios: a) programas acadêmicos; b) programas instituídos em diferentes anos; c) diversidade estadual e de esfera administrativa; d) condições de realização da entrevista presencialmente. Para a definição dos docentes a serem entrevistados, definimos, adicionalmente, três critérios: a) atuar ou ter atuado como coordenador(a) do programa; b) ter vivência no programa desde sua origem, ou conhecer a história do programa; c) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. No quadro 1 apresentamos a síntese dos programas que participaram desta etapa da pesquisa, considerando que todas as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2022.

Quadro 1 - Relação dos programas com coordenadores entrevistados

Nome	IES	UF	Início	Cursos em 2022
Programa de Pós-Graduação em Educação	UFAM	AM	1987	Mestrado e Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação	UFPA	PA	2003	Mestrado e Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação	UEPA	PA	2005	Mestrado e Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação	UNIR	RO	2010	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação	UFT	TO	2012	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação	UFAC	AC	2012	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação	UNIFAP	AP	2017	Mestrado

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas em áudio, conforme metodologia de entrevista semiestruturada. Para viabilizar maior envolvimento do entrevistado, optamos por apresentar cinco eixos gerais para condução do diálogo, sem ter uma ordem de apresentação a priori, com exceção do primeiro (Origem do Programa). Então, para atendermos aos objetivos do estudo, em cada eixo, definimos elementos

centrais que seriam buscados na investigação. Os eixos e os pontos centrais de investigação estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2 - Eixos das entrevistas realizadas

Descritor do eixo	Questões a serem levantadas
Origem do Programa	- Iniciativa da proposta de programa; - Apoios e parcerias na origem.
Infraestrutura	- Estrutura física e pedagógica; - Pessoal técnico.
Financiamento	- Institucional; - Agências de fomento (via edital, concessão direta); - Recursos próprios (parcerias e cobranças); - Bolsas de estudantes e professores.
Papel da pós-graduação	- Perspectiva de formação; - Embates entre perspectivas formativas; - Contribuição para o desenvolvimento local; - Relação com a desigualdade regional.
Balanço e desafios da Pós-Graduação em Educação	- No programa; - Na região Norte; - No Brasil; - Sistema de avaliação (CAPES).

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Como mencionado anteriormente, o foco investigativo são os Programas de Pós-Graduação em Educação da região Norte, especificamente seus cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. A delimitação temporal da investigação foi o período 2001-2022. O início foi definido por ser o ano dos primeiros registros dos referidos Programas no GeoCapes, já o ano final, 2022, por considerar o ano em que os dados foram disponibilizados em tal sistema. Quanto ao levantamento de dados, este ocorreu do ano de 2023 até meados de 2024. De posse dos dados numéricos do portal GeoCapes (2024), podemos perceber a dinâmica aparente, mas por triagem, análise e interpretação dos dados, percebemos a dinâmica implícita em cada momento histórico em que os dados são expressos, desde sua implantação até a contemporaneidade.

Além desta introdução, a qual apresenta os aspectos gerais do tema, do objeto de estudo, do problema e questões-norteadoras, do objetivo geral e específicos, assim como dos delineamentos da pesquisa, esta tese é estruturada em quatro capítulos e considerações finais.

No Capítulo 1, **Aspectos históricos da Pós-Graduação em Educação no Brasil: concepções formativas em disputa**, evidenciamos a trajetória histórica da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Destacamos o contexto político-econômico e os projetos formativos em disputa em tal processo. Neste contexto, as discussões foram construídas a partir do diálogo com os autores da temática e análise de documentos, em

que se evidencia as origens e as disputas formativas da pós-graduação no Brasil, sobretudo na área da Educação.

No Capítulo 2, **Pós-Graduação em Educação e crise estrutural do capital: configurações e tendências**, abordamos as características da crise e seus impactos para a Pós-Graduação em Educação, as principais medidas com vistas à reconfiguração do Estado e, sequencialmente, como isso impacta e reconfigura a Pós-Graduação em Educação no Brasil.

No Capítulo 3, **Gênese e expansão da Pós-Graduação em Educação na região Norte do Brasil**, abordamos o processo histórico dos programas da área de Educação, bem como a evolução das matrículas, destacando as assimetrias e desigualdades regionais e intrarregionais. O capítulo foi produzido com base na análise de dados estatísticos, extraídos do GeoCapes (2024), e das informações sobre as origens dos Programas de Pós-Graduação em Educação, obtidos em suas páginas oficiais e nas entrevistas com os coordenadores.

No Capítulo 4, **Pós-Graduação em Educação em territórios amazônicos: desafios e perspectivas**, analisamos as condições infraestruturais e de financiamento dos programas pesquisados, bem como a função social atribuída à pós-graduação, em particular na área de Educação. Ademais, realizamos um balanço da Pós-Graduação em Educação, particularmente em territórios amazônicos, e discutimos os principais desafios postos. Para a produção deste capítulo, serão considerados também os dados referentes às entrevistas realizadas.

1. ORIGENS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo evidenciamos a trajetória da Pós-Graduação em Educação no Brasil, em seu contexto político-econômico e nos seus projetos formativos hegemônicos que fundamentam esse processo. A partir de diálogo com outros autores e análise de documentos, evidenciamos a origem da pós-graduação, em particular na área da Educação, e sua processualidade histórica. Para tanto, elucidamos também as disputas formativas estabelecidas conforme interesses das distintas classes e grupos sociais.

Antes, contudo, destacamos que a implementação da Pós-Graduação em Educação no Brasil deve ser considerada no processo de constituição do próprio campo da pesquisa educacional. Assim, inicialmente abordamos a origem da pesquisa em educação no país, a partir da década de 1930, e seu desenvolvimento até os anos 1960. Em seguida, analisamos os primeiros passos para a conformação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Por fim, destacamos especificidades da configuração inicial da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil.

1.1 ORIGENS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

O processo de industrialização do país, a partir da década de 1930, trouxe novas demandas sociais, crescendo, dentre elas, questões como a pressão pela garantia de educação para todos. Por um lado, o surgimento do ensino técnico ofereceu uma condição para que as famílias de classe menos abastada pudessem estudar e garantir uma profissão que, na época, era sinônimo de prestígio nas estruturas de poder. Além de garantir a sua subsistência a partir da venda de sua mão de obra, essa formação de operários também garantia a continuidade dos meios de produção que avançavam em setores modernos, cada vez mais desenvolvidos. Por outro lado, se ampliava o movimento em defesa da escola como direito social. Então, nesse processo, criou-se o Ministério de Educação e Saúde. Tal fato foi, em grande medida, o reconhecimento do dever do Estado em prover educação à população.

Na lógica hegemônica, fundamentada no ideário de desenvolvimento nacional, a partir da industrialização, se buscava dotar a classe trabalhadora de conhecimentos técnico-operacionais limitados ao interesse do capital. Dada a naturalização da submissão da classe operária sob a hegemonia da classe abastada, fadada a atender o setor industrial,

a classe trabalhadora encontrava na escola uma forma de, quem sabe um dia, alcançar uma condição de vida melhor aos seus familiares. Esse processo expressa a defesa de um projeto formativo que já se evidenciava nos países de capitalismo avançado. Segundo Manacorda (1989, p. 305), dois aspectos que “disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América” são a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil.

No Brasil, esse movimento ganhou força a partir dos anos iniciais do século XX, em especial nas décadas de 1920 e 1930. Saviani (2013), ao lembrar o principal documento que expressava as premissas da Escola Nova, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, faz referência à comparação entre os problemas da engenharia e das finanças em relação aos da educação e a forma como ambas precisam ser resolvidas através da racionalidade científica. Eram os preceitos da Escola Nova pedindo passagem, cujos princípios liberais propunham fórmula materializada em diretrizes educacionais. Afinal de contas, a indústria precisava de um homem mais afeito à nova maquinaria e à racionalidade produtiva que emergia com força.

Então, a partir da década de 1940, foram implementadas as primeiras medidas para entender, de modo científico, os fenômenos educacionais brasileiros, o que se deu por meio da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação. Assim, por meio desse órgão, com diversas regionais, passou-se a pesquisar sistematicamente o campo educacional brasileiro.

Esta iniciativa tem destacado papel na pesquisa educacional, conforme apontam, dentre outros, os estudos de Santos e Azevedo (2009), Stremel (2016), De Carvalho Moura e Moreira Vieira Borba (2022) e Krawczyk (2012). Assim, pela primeira vez, se constituiu uma frente de pesquisadores da área educacional, porém, com fins de subsidiar os órgãos governamentais em suas ações e planejamentos educacionais. Logo, a origem da pesquisa em educação no país se dá de forma tutelada à estrutura estatal.

No início, as pesquisas desenvolvidas no INEP se voltaram, em princípio, ao estudo psicopedagógico da aprendizagem, mas, em período posterior, a relação entre educação e sociedade passou a ter forte influência nas investigações. Apontava-se, assim, a necessidade de se compreender a educação como elemento constituinte do complexo social (Gatti, 2007).

Tendo em vista a necessidade de se tornarem públicas as pesquisas realizadas no âmbito do INEP, foi criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), em

1944. Tal periódico reunia resultados das pesquisas dos pioneiros pesquisadores da área da educação. Logo, a RBEP se tornou um dos principais instrumentos de divulgação científica da área no Brasil (Stremel, 2016).

Destaca-se que isso se deu no regime político autoritário que vigorou no Brasil entre 1937 e 1945, Estado Novo, estabelecido por meio de um golpe de Estado liderado pelo então presidente Getúlio Vargas. O Estado Novo foi inaugurado com a promulgação de uma nova Constituição, em 10 de novembro de 1937, que conferiu amplos poderes ao presidente Getúlio Vargas. Dentre as principais características desse regime, citam-se: a centralização do poder, censura e controle da imprensa; ditadura e repressão; política de nacionalismo. Isso porque o Governo Vargas também promoveu políticas nacionalistas, buscando fortalecer a economia interna e reduzir a influência estrangeira.

Com o fim do Estado Novo, configura-se, a partir da década de 1950, uma nova etapa de modernização da sociedade brasileira e, por conseguinte, da educação. Segundo Aguiar (1991), essa fase é marcada pelo pensamento técnico-científico e pela visão do planejamento no âmbito do Estado. Nesse sentido, são tomados os parâmetros da economia moderna dos países capitalistas avançados, os quais se configuram como modelos a serem alcançados. A educação é então percebida como fator de desenvolvimento e, portanto, de investimento econômico (Aguiar, 1991).

Nessa etapa, o desenvolvimento de pesquisas em educação ganhou maior vigor com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. O CBPE e os Centros Regionais foram instituídos pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955 (Stremel, 2016). Vinculados à estrutura do INEP, eles foram idealizados por Anísio Teixeira, quando esse assumiu a direção do Instituto em 1952, permanecendo no cargo até 1964 (Stremel, 2016).

Importa destacar que, ao longo da trajetória da pesquisa em educação, todo o processo tinha concentração no eixo Sul-Sudeste do país, sendo iniciativas que buscavam estabelecer raízes no centro da economia nacional. Esse processo também deve ser percebido como iniciativa consonante com os projetos macroestruturais levados a cabo no território nacional.

Para a região Norte, por exemplo, cabia ser ocupada e explorada através de projetos de grande envergadura. Sendo assim, na década de 1950, por exemplo, o governo brasileiro implementou o “Plano de Valorização Econômica da Amazônia”, que

objetivava a criação de incentivos fiscais para atrair investimentos e o fomento à exploração de recursos naturais. Já na década de 1970, os militares lançaram o “Plano de Integração Nacional”, o PIN, no qual estava a criação de projetos agropecuários, construção de rodovias como a Transamazônica.

De Carvalho Moura e Moreira Vieira Borba (2022), ao analisarem a produção científica pública, ao longo da década de 1950, na RBEP, afirmam que a Psicologia da Educação e a Sociologia da Educação figuram-se como papel central. A revisão de literatura e estudos e pesquisas bibliográficos empreendidos pelas autoras garantem que houve, na década de 1950, a passagem de uma perspectiva psicológica, predominante no início da década, para uma perspectiva sociológica nas pesquisas no campo da educação (De Carvalho Moura; Moreira Vieira Borba, 2022).

Isso se dá, segundo as autoras (2022), em função de mudanças na direção do órgão, com a passagem de Lourenço Filho e Murilo Braga para seu sucessor, Anísio Teixeira. Os dois primeiros possuíam um viés mais psicológico, enquanto que o último imprimia uma dimensão mais sociológica no debate e na pesquisa sobre a educação. Entretanto, esse também é um período de transformação da visão de mundo: passava-se de uma visão mais individual para análises que consideravam o social educação (De Carvalho Moura; Moreira Vieira Borba, 2022).

A partir de meados da década de 1960, as pesquisas educacionais passam a percorrer com maior força outro itinerário, mediante o estabelecimento dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil. As bases gerais desse processo também colaboraram para o estabelecimento de novos rumos nas pesquisas em educação. Paulatinamente, a pós-graduação passa a ser o espaço privilegiado da investigação social, inclusive na área da educação.

1.2 INSTITUIÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

O fortalecimento da pesquisa educacional, imbricada no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), ocorre em contexto político conturbado, visto que o cerceamento das liberdades políticas e a repressão imperavam. Parlamentares, líderes estudantis e sindicais foram detidos sob a alegação de atividades suspeitas de subversão, instalando-se assim uma longa era de ditadura empresarial-militar no Estado brasileiro.

Cunha (2007) afirma que os primeiros dirigentes sindicais e estudantis foram presos em Minas Gerais no dia 31 de março de 1964. Seguidamente, a sede da União Nacional dos Estudantes foi incendiada no Rio de Janeiro (Cunha, 2007). Mesmo pessoas sendo presas e violentadas em suas liberdades, no dia 2 de abril, milhares de pessoas fortalecem o campo conservador ao participarem da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” (Cunha, 2007).

Estava conformada a alternativa da burguesia nacional e internacional aliada aos militares. Tudo com vistas a frear o avanço das alternativas populares e democráticas como projeto ligado ao campo social. Ou seja, o golpe empresarial-militar foi uma resposta com vistas a fazer retroceder o avanço do projeto ligado ao campo dos trabalhadores.

O golpe empresarial-militar estabeleceu a comunhão de forças do capitalismo para frear o avanço da luta dos trabalhadores em plano internacional, fato que contribuiu para a garantia da hegemonia do campo conservador e manutenção dos ideais pregados por esse campo. Desse modo, os militares cumpriram, fundamentalmente, o papel de preservar a subordinação nacional aos interesses do capital (Santos, 2019). A frente empresarial-militar carregava um projeto nacional bem definido, cuja ideia era garantir os vultosos ganhos do nascente empresariado agrícola e industrial. Igualmente, o capital multinacional se valia do favorecimento via política econômica da ditadura.

No caso da burguesia nacional, essa foi contemplada com empréstimos do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, assim como instituições públicas e privadas. Já o capital multinacional era contemplado com a mudança da regulamentação da lei de remessa de lucros para o exterior (Cunha, 2007).

Em discurso oficial, os militares promoviam o desenvolvimentismo como estratégia econômica, o que ocorria, principalmente, via intervenção estatal na economia, com obras ligadas à industrialização, aos investimentos em infraestrutura e aos setores-chave da economia. Os volumosos recursos, na maioria das vezes públicos, alimentavam a voracidade da burguesia nacional e do capital estrangeiro.

O campo educacional era parte integrante da engrenagem, visto que poderia mover maiores ganhos à crescente burguesia, formar mão de obra qualificada com vistas ao fortalecimento das diversas áreas da indústria, ou mesmo garantir fazeres simples que pudessem garantir o funcionamento e alimentar as obras estruturantes que se instalavam.

Assim, o capital lança alternativas que moldavam comportamento, pensamento e a própria sociabilidade. Desse modo, o capital gerou teoria que pudesse assentar seus pressupostos diante das modificações macroestruturais geradas pela crise do capital. Foi assim que a Teoria do Capital Humano (TCH), resultado dos trabalhos desenvolvidos por Theodore W. Schultz (1902-1998), nos Estados Unidos, teve enorme repercussão e rendeu prêmios na comunidade internacional.

Theodore Schultz, criador dessa teoria em nível internacional e ganhador do Prêmio Nobel de Economia, em 1979, anunciou que o trabalho humano, quando qualificado pela educação, é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do capital. Essa teoria foi tomada pela ideologia nacional desenvolvimentista, sendo então as bases ideológicas das quais a pós-graduação emerge como fenômeno social, uma vez que a ditadura empresarial militar incorporou sua lógica.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (Frigotto, 2010, p. 44).

Dito isso, os postulados básicos da Teoria do Capital Humano tiveram profunda influência nas concepções, políticas e práticas educativas em território nacional, sobretudo na fase mais difícil do golpe militar de 1964. No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital.

É nesse contexto que tem origem a institucionalização da pós-graduação brasileira. Assim, sua emergência converge com o contexto da ditadura empresarial-militar que prendeu, torturou, perseguiu pessoas que pensavam de forma crítica. Nesse período, os governos atuaram em favor de preceitos conservadores, tais quais a coerção, a militarização e a elitização da sociedade brasileira.

Santos (2019), Fávero (2006) e Saviani (2008), ao discutirem a origem da pós-graduação no país, anunciam que a mesma foi pensada com vistas ao cumprimento de propósito estratégico do governo empresarial-militar. Logo, estava vinculada ao plano nacional-desenvolvimentista para formar mão de obra qualificada, desenvolvimento de

tecnologia/produtos, tudo para satisfazer as exigências de expansão do capital internacional, uma vez que

Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção de usinas nucleares, de imensas hidrelétricas, de rodovias e ferrovia, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimentos na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial e nas telecomunicações (Kuenzer; Moraes, 2009, p. 180-181).

Esta era a tendência hegemônica da pós-graduação brasileira mediante a intencionalidade da ditadura. Isso porque, em todo o processo há contradições e possibilidades nas quais fazem nascer modos distintos de manifestação social que ocorrem de forma oposta à intencionalidade institucional, ou mesmo à forma hegemônica de conviver com fenômenos opostos.

Para Santos (2009), a origem da pós-graduação brasileira remonta parte do processo que se integrava ao projeto da ditadura empresarial-militar, cujo plano estratégico nacional-desenvolvimentista estava diretamente ligado ao imperialismo exercido globalmente pelos Estados Unidos. A conexão pode estar vinculada tanto ao fato de sua implantação garantir o cumprimento de metas estratégicas para impedir o avanço dos setores populares da sociedade, quanto à construção de consenso com a elite brasileira para que o Brasil assuma um papel subalterno e periférico no capitalismo mundial.

Dessa forma, o processo de implantação da pós-graduação no país também dava continuidade ao projeto que já estava em curso. Almeida (2017) afirma que, antes de se estruturar como sistema, a pós-graduação brasileira contou com iniciativas anteriores à sua existência formal. Tais incursões contaram com a vinda de professores do exterior e ainda com a implantação difusa de cursos para se dar sequência aos estudos após o fim da graduação. Nessa perspectiva, essas iniciativas não ocorreram de forma sistemática ou contaram com o planejamento estatal de médio e longo prazo, pois a ausência de regulação e ordenamento naquele momento era fator que caracterizava e impunha a pós-graduação a uma estruturação difusa.

Ainda sobre os fatos que precedem a institucionalização da pós-graduação brasileira, é válido destacar o deslocamento de professores do continente europeu para o Brasil, fato consubstanciado a partir de 1930 e que contribuiu para a estruturação das universidades então existentes. Alguns desses docentes vieram com apoio de governos europeus, em missões acadêmicas, e outros em função do refúgio do contexto político que antecedeu a Segunda Guerra Mundial. Balachevsky (2005) ressalta que foram esses professores que trouxeram o modelo institucional para os estudos pós-graduados no país.

Isso porque essas iniciativas, ainda que difusas, foram importantes para o avanço da ciência brasileira, sobretudo para a incipiente Educação Superior, pois trouxe as marcas dos sujeitos de outros países que puderam experienciar e colocar em prática ou não em território brasileiro. O fato é, entretanto, que foi possível experienciar novos modos de ver a Educação Superior como um todo.

No entanto, como já apontado, foi somente na década de 1960 que tal processo ganhou organicidade e institucionalidade, em especial a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (Brasil, 1965). Com o chamado Parecer Newton Sucupira, o Brasil colocou, sob o signo organizacional, concepções e diretrizes conceituais para a pós-graduação, reunindo assim programas de pós-graduação em unidade e modo de funcionamento em território nacional.

Santos (2019) destaca que o modelo do qual se institui a pós-graduação brasileira foi inspirado em moldes estadunidenses, embora tenha sofrido influência dos modelos europeus. Em síntese, os modelos das faculdades isoladas, predominantes na época, davam vez à complexa reorganização da Educação Superior como um todo. Como esse fato se reflete na pós-graduação, o Parecer Newton Sucupira expressava o seguinte:

[...] a Pós-Graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a Pós-Graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de Pós-Graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (Brasil, 1965, p. 4).

Como os processos sociais fazem emergir contradições, avanços, retrocessos não lineares, a graduação é carregada de elitismo e de setores que atuam para atender o mercado e sua permanente voracidade por lucro, como aponta Silva Júnior (2017). Tal lógica também se manifestou, como destacamos, na instituição da pós-graduação no país. Isso pode ser identificado, inclusive, na própria conformação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que foram a força motriz com a qual o campo foi se delineando desde seus primórdios.

Os PNPGs são documentos oficiais que resultam de planejamentos estratégicos dos dirigentes dos órgãos oficiais do Governo responsáveis por esta área educacional. Esses planejamentos visam organizar, em variadas dimensões, a pós-graduação brasileira,

podendo ser citados, neles, objetivos, metas, expansão de programas, produção de conhecimento.

Os dois primeiros planos (I PNPG e II PNPG) foram elaborados durante a ditadura empresarial-militar, inseridos em uma conjuntura marcada pelo autoritarismo político e pela busca de modernização econômica do país. Esses planos faziam parte da estratégia do governo para atender à política desenvolvimentista, que visava fortalecer o aparato produtivo e científico para inserir o Brasil de forma competitiva na economia capitalista global. A pós-graduação brasileira foi institucionalizada e estruturada com planejamento de médio e longo prazo, fundamentada na formação de quadros técnicos e acadêmicos de alto nível para atender às demandas do projeto nacional de desenvolvimento.

No que se refere ao I PNPG, o documento recobra o caráter permanente da produção de conhecimento nas universidades (Brasil, 1975). Ele coloca a pós-graduação como responsável por impulsionar uma educação que contemplasse todas as dimensões do saber humano, ao menos o que era anunciado oficialmente. Sendo assim, destaca-se como objetivo principal do Plano:

[...] transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira (Brasil, 1975, p. 125).

Estava explícita a centralidade da pesquisa para pós-graduação, fato que comunga de preceitos que já haviam sido expostos em demais documentos da época. Contudo, a diferença é que com o I PNPG a característica toma contornos estratégicos ligados ao planejamento estatal.

Instituído em 1975, e em vigor até 1979, o I PNPG evidenciou os parâmetros de planejamento com vistas a atingir a expansão e a consolidação desse nível de ensino, o que fez surgir avanços na formação de pessoal qualificado para atuar tanto na esfera estatal quanto na privada (Brasil, 1975). No mesmo documento, admitem-se problemas na distribuição de recursos e de pessoal, assim como a evidente desigualdade no seu crescimento nas diferentes regiões do país (Alves; Oliveira, 2014).

Brito (2019), ao analisar os PNPGs e as desigualdades regionais, destaca que o I PNPG estimou, em 1975, tomando por base a capacidade do Brasil no atendimento a cursos de mestrado e doutorado, que o percentual por região se distribuiria assim em cursos de Mestrado: 1% (Norte), 9% (Nordeste), 11% (Centro-Oeste), 65% (Sudeste) e

14% (Sul); e em cursos de Doutorado: 1% (Norte), 1% (Nordeste), 0% (Centro-Oeste), 94% (Sudeste) e 4% (Sul). Dito isso, a concentração expressiva da pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul no Brasil reflete a reprodução e cristalização das desigualdades estruturais que marcam o desenvolvimento desigual e combinado do país. Essa configuração está diretamente ligada à dinâmica do modo de produção capitalista brasileiro, onde as regiões centrais concentram maior parte do capital, da infraestrutura produtiva e dos investimentos estatais, enquanto as regiões periféricas permanecem subdesenvolvidas e marginalizadas.

Para as regiões periféricas, esse processo era incipiente ou mesmo inexistente, o que revela o modo díspar como as regiões convivem com a oferta deste segmento de ensino desde os primeiros momentos. Assim, o planejamento da pós-graduação, longe de ser neutro, serve para manter uma divisão territorial da produção e circulação do conhecimento que beneficia os polos centrais em detrimento das regiões periféricas, o que compromete a universalização e equidade da formação acadêmica. Essa disparidade revela a contradição entre a necessidade de desenvolvimento nacional integrado e o predomínio das forças econômicas e sociais que perpetuam o capitalismo dependente e desigual no Brasil.

Em relação ao II PPG, que vigorou entre os anos 1982 e 1985, esse mantinha a diretriz da formação de pessoal qualificado, acrescentando o objetivo da correção das disparidades detectadas no I PNPG (Brasil, 1982). Como medidas:

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

À vista disso, a formalização e o reconhecimento das profundas desigualdades na oferta da pós-graduação brasileira eram pontos centrais, fato que não se encerrou com as medidas do II PNPG. As políticas para a pós-graduação não corrigem essas desigualdades, por vezes até se aprofundando, como veremos nos próximos capítulos desta pesquisa.

Em síntese, tanto o I quanto o II PNPG trazem marcas bastante semelhantes, “[...] como a institucionalização, os padrões de desempenho e a expansão, [que] continuavam na pauta da discussão, mas agora ganhavam centralidade o estímulo e apoio à investigação científica e tecnológica, integrada ao desenvolvimento tecnológico do país” (Alves; Oliveira, 2014, p. 365).

Entretanto, o aprofundamento da crise econômica e a intensificação das lutas políticas no campo social fizeram emergir, na década de 1980, novos paradigmas sob os quais foram formuladas as diretrizes para a criação do III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989). Brito (2020, p. 91) destaca que “O Plano expressa o sentido de educação defendida pelo Estado e a função que a universidade, sobretudo a pesquisa, deveria exercer no momento de anunciada reorganização política e econômica do Brasil”.

Esse documento enaltece os efeitos dos primeiros PNPGs por terem se empenhado no avanço estrutural e no funcionamento dos cursos, informando que grande parte dos programas de pós-graduação logrou estágio de desempenho classificado de bom para excelente (Brasil, 1982). Além disso, destacou a importância da sistemática de avaliação com o propósito da qualidade (Brasil, 1982). Mas, para continuar na direção do êxito, elencou como objetivos gerais:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (Brasil, 1986, p. 195).

No III PNPG, o discurso oficial indicava que a pós-graduação atingiu um patamar satisfatório de expansão em relação à formação de docentes, pois a preocupação com a formação de pesquisadores passa a ter centralidade, além daquela já anunciada nos dois planos anteriores, qual seja, a formação de docentes (Brasil, 1986). Nesse sentido, “à Pós-Graduação cabe o duplo papel de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos” (Brasil, 1986, p. 195).

O documento vai além e demonstra as assimetrias regionais em números percentuais, evidenciando a participação na pós-graduação por região. A menor concentração estava na região Norte onde se observava 0,85%, seguida da região Centro-Oeste com 3,13%. Já a região Sul concentrava 10,75% e a Nordeste detinha 11,03%. Porém, a maior diferença se dava entre a região Sudeste e as demais regiões brasileiras, estando 74,21% dos programas concentrados lá, bem mais que a metade (Brasil, 1986).

A expressão das assimetrias na oferta da pós-graduação brasileira reflete o modelo de desenvolvimento econômico que o Estado resolveu adotar, estando a elite agrária exportadora e a nascente burguesia industrial centradas na obtenção de maiores dividendos. Sendo assim, não havia esforços efetivos na ampliação da oferta da pós-graduação para a região Norte, por exemplo, como política de Estado. Cabia à região

papel subalterno de mero fornecedor de minerais, entre outros, como artigos de exportação com vistas a atender a estratégia expansionista do imperialismo estadunidense.

Como todo processo social, podemos indicar que as origens da pós-graduação brasileira também são resultado das lutas sociais de estudantes e professores (Cunha, 2007). Não por acaso, em 1964, o CFE interveio com a nomeação de *reitores pro tempore* em mais de três universidades. Houve demissão sem qualquer justificativa de professores, bem como a ocupação pela Polícia Militar, a pedido da reitoria da Universidade de Brasília. Conforme aponta Cunha (2007), esses são apenas alguns exemplos.

Os fatos acima mencionados apontam para a existência de resistência no interior das universidades públicas, uma vez que a organização de docentes e estudantes compunha campo crítico que defendia outro projeto de sociedade. Certamente, suas pesquisas e atuações não comungavam com a ordem estabelecida pela ditadura empresarial-militar. Tal resistência presente no interior das universidades públicas durante a ditadura empresarial-militar representava uma contradição estrutural ao projeto hegemônico do regime, como resultado das contradições entre a função social da universidade e a tentativa do Estado autoritário de subjugar-la para garantir a manutenção da ordem capitalista dominante.

Mais especificamente, na pós-graduação, há áreas do conhecimento, bem como docentes que atuam de forma a produzir conhecimento, que se relacionam com as preocupações sociais dos setores socialmente excluídos. Há, ainda, análises e preocupações que se distanciam da lógica imposta pelo mercado. Isso ocorre desde o nascimento da pós-graduação, com propósito bastante explícito através da sua institucionalização. Porém, ao passo que existe a intencionalidade estatal, também ocorrem movimentos que se contrapõem à lógica hegemônica, como é o caso do estabelecimento e difusão de campo do conhecimento crítico. É ainda no bojo desse movimento que são criados os primeiros cursos de pós-graduação em educação.

No processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil, também merece destaque o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde seus primórdios, tal órgão desempenha papel preponderante, uma vez que ela é agência do Governo Federal responsável pelo fomento e avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* no país. Assim, desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprimoramento da Educação Superior e da pesquisa no Brasil.

A criação da CAPES se deu em julho de 1951, por meio do Decreto nº 29.741. Gouvêa (2012) aponta que tal decreto instituiu então uma comissão com vistas a promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo Anísio Teixeira como secretário geral da comissão, convidado por Ernesto Simões Filho, Ministro da Educação e Saúde.

Em termos gerais, a comissão foi responsável por dar encaminhamento aos trabalhos de institucionalização da CAPES, composta por instituições diretamente ligadas à burocracia estatal, estando presentes instituições públicas e privadas da área econômica. Formavam-se comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica, além de confederações que representavam a indústria e o comércio (Gouvêa; Mendonça, 2006).

Desde sua gênese, a CAPES vivenciou disputas de interesses públicos e privados. Sendo assim, estas disputas se expressaram no caráter que a Coordenação viria a ter. Conforme expresso nos seus objetivos, a campanha visava “assegurar a existência de pessoal especializado [...] e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, oportunidade de aperfeiçoamento.” (Brasil, 1951). Tratava-se, pois, indistintamente, da formação em nível de pós-graduação, seja no setor público ou privado.

A consecução de seus objetivos, segundo o artigo 3º do referido decreto, implicava:

[...] promover o estudo das necessidades do País em matéria de pessoal especializado [...] mobilizar, em cooperação com instituições públicas e privadas competentes, os recursos existentes no País para oferecer oportunidades de treinamento [...] a realização de programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer as necessidades de treinamento [...] promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados (Brasil, 1951).

De toda forma, a criação da CAPES foi um marco para a institucionalização da pós-graduação brasileira e, por sua vez, para a formação de recursos humanos qualificados. Isso porque se buscava, via criação de cursos, estímulo à organização e ao desenvolvimento de projetos, a indução a pesquisas e contribuição na formação de recursos humanos, para melhoria da inserção do país no cenário internacional (Bianchetti, 2009).

Em 1961, foi instituído o Decreto nº 50.737, com a consolidação legal da CAPES (Gouvêa; Mendonça, 2006). Porém, o referido Decreto subordinou a CAPES diretamente à Presidência da República, com decisões iniciais tomadas no âmbito do gabinete da Presidência da República.

Ao longo dos anos, a CAPES passou por diversas transformações, mas, em seus primórdios, a centralidade estava na formação de professores, especialmente para as universidades. Desde o início dos anos 1990, ela busca, centralmente, a formação de pesquisadores (Bianchetti, 2009). Em todo o período, como seu papel é central na coordenação e promoção da pós-graduação no Brasil, suas principais áreas de atuação incluem programas de pós-graduação, avaliação da qualidade acadêmica, bolsas de estudo, cooperação internacional e promoção de pesquisas.

Outro órgão que merece destaque no marco da institucionalidade da pós-graduação no Brasil é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é uma agência estatal, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil. O CNPq foi criado por meio da Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951, com o discurso oficial de promover e estimular a pesquisa científica e tecnológica no Brasil (Brasil, 1951).

O CNPq foi gestado depois da Segunda Guerra Mundial, sobretudo com os avanços da tecnologia bélica, especialmente a energia nuclear. Assim, o contexto de disputas armamentistas despertou os países para a importância da pesquisa científica. Com isso, diversos países começaram a acelerar suas pesquisas, montando assim suas estruturas de fomento à pesquisa, como no caso do Brasil.

Como a década 1950 foi uma fase de aproximação do país com a política de desenvolvimento, estabeleceram-se medidas que estimulam setores estratégicos da economia, como, por exemplo, a criação da Petróleo Brasil S/A (Petrobras), em 3 de outubro de 1953, pelo então presidente Getúlio Vargas (Lessa, 1982). Já a década de 1960 é marcada pela necessidade das pesquisas científicas, tanto nos âmbitos nacional e estadual. Um exemplo disso foi a celebração de contrato de cooperação entre CNPq e Fundação Ford com fins de colaboração entre programas de pós-graduação brasileiros e universidades estrangeiras (Cunha, 2011).

O CNPq, desde sua origem, manteve seu foco na formação de cientistas, tanto no plano nacional quanto em solo estrangeiro, o que se consubstanciou no fomento de bolsas pelo órgão:

[...] de acordo com a Assessoria de Estatística e Informação (AEI) do CNPq, foram concedidas 299 bolsas no país e 20 no exterior em 1961; as bolsas de pós-graduação no exterior saltaram para 140 e as demais, incluindo iniciação científica, aperfeiçoamento e pós-graduação no país, para mais de três mil em 1971, de acordo com o Relatório de Atividades do CNPq daquele ano. Para se ter uma ideia do que isso representava naquele período, a pós-graduação só

havia se institucionalizado no Brasil em bases legais em 1965, quando o país tinha 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado (Cunha, 2011, p. 17).

Assim, o CNPq desempenhou papel central na institucionalização e expansão da pós-graduação no Brasil, especialmente durante a ditadura empresarial-militar, mesmo estando atrelado aos interesses do grande capital e da lógica estatal repressora. Ainda que o papel hegemônico exercido pelo órgão estivesse atrelado ao grande capital, sabemos que todo processo é dinâmico e guarda suas contradições sem as quais não poderia ocorrer. Não fosse assim, não seria possível a construção de campo crítico e pesquisas preocupadas mais com o caráter social e menos com as demandas do capital. Entretanto, essa expansão não ocorreu de forma neutra ou isenta de contradições; o CNPq incorporava as tensões do campo acadêmico-científico num contexto marcado pela vinculação da ciência ao projeto desenvolvimentista do capital nacional.

Ao longo dos anos, o CNPq passou por inúmeras transformações a despeito dos governos que estavam à frente do Estado brasileiro, mas é fato que este órgão se solidificou como instituição ligada ao fomento da pesquisa nacional. Assim, o fomento à formação de pesquisadores através da concessão de bolsas é sua marca histórica, ainda que por vezes os recursos sejam parcos.

Tanto a CAPES quanto o CNPq são órgãos que, desde sua origem, tiveram sua funcionalidade atrelada, de alguma forma, à pós-graduação, atuando a primeira na sua organização e regulação e o segundo, no fomento e financiamento. O traçado histórico aponta transformações importantes, mas também há elementos que os caracterizam desde suas origens.

O processo geral da instituição da pós-graduação no Brasil afetou a área da educação como campo de pesquisa. Isso porque tal área, mesmo recebendo influências comuns presentes nas demais, também apresentou especificidades em sua trajetória. Essa análise será detalhada na seção seguinte.

1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Saviani (2000) afirma que, em 1965, foi o início do programa de pós-graduação em educação, estando o mesmo localizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Já em 1969, foi instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Desencadeia-se, a partir daí, a fase de implantação da pós-graduação em educação *stricto sensu*. Chamo a esta fase de período heróico porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada. Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infra-estrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972) (Saviani, 2000, p. 5).

Em 1971, quatro novos programas foram criados: na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal Fluminense (UFF), na PUC de São Paulo (Mestrado em Filosofia da Educação) e na Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, com o Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE). Saviani (2000) afirma ainda que a fase de implantação atingiu o seu ápice em 1972, com a criação de seis novos Programas em Universidades Federais e Confessionais. As Universidades estavam assim localizadas: Minas Gerais (MG), Bahia (BA), Rio de Janeiro (RJ) e Rio Grande do Sul (RS). Também foi criado programa na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano, e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Este “processo de implantação tem sequência em 1973 com o mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP” (Saviani, 2000, p. 6). Para o autor, a fase de implantação se completou em 1976, quando teve início a instalação do nível de Doutorado (Saviani, 2000). Esse movimento revela indício de que se iniciava nova fase, a de consolidação.

Fato que chama atenção é a localização regional, uma vez que os primeiros programas na educação, a exemplo das primeiras pesquisas na área educacional, concentram-se nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, exceto a implementação de um programa na Bahia. Estava assim conformado, com territorialidade específica, o bloco nascente da Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Desse modo, conclui-se que o chamado processo de implantação da Pós-Graduação em Educação ocorreu concomitantemente à institucionalização do sistema de pós-graduação no país. Os traços comuns apontam para a intencionalidade estatal com

vistas ao plano estratégico de desenvolvimento nacional, mas, contraditoriamente, isso também expressa a disputa de projetos formativos, incluindo a concepção sobre a função social da pesquisa e da pós-graduação.

Assim, é preciso entender a pós-graduação como processos dialéticos que podem ou não coincidir com a intencionalidade governamental ao que foi projetado e articulado. No caso da pós-graduação mais geral, já mencionamos a intencionalidade institucional, mas, em relação à Pós-Graduação em Educação, há no seu nascedouro intencionalidade diferente.

No caso da área da educação, a organização inicial dos programas ocorreu em áreas de concentração com base no currículo do curso de pedagogia. Então, surgiram áreas como filosofia e história da educação, psicologia da educação, didática e metodologia do ensino, para citar algumas (Santos; Azevedo, 2009).

Gatti (2001) aponta que, em meados da década de 1960, período que converge com a instalação dos primeiros programas de Pós-Graduação em Educação, as pesquisas em educação passam a focar com maior força estudos de natureza econômica. O foco seria a educação como investimento e formação de recursos humanos. Privilegiaram-se, assim, os enfoques de planejamento, custos, eficiência das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. É a ditadura empresarial-militar redirecionando as perspectivas iniciais dos programas de pós-graduação em maior parte nesse passo inicial.

Embora tenha predominado essa tônica nas pesquisas durante alguns anos, especialmente as financiadas por órgãos públicos, havia contraposições. As Instituições de Educação Superior (IES), ou outras ligadas à produção da pesquisa em educação, mantêm uma formação diversificada de quadros, fato que provocou, ao longo do tempo, a diversidade de temáticas e áreas estudadas. Krawczyk (2012) afirma que, na década de 1970, mesmo sob o signo da ditadura empresarial-militar, de orientação repressiva e conservadora, a pesquisa em educação não se resumiu a responder às demandas estatais. As lutas políticas e sociais alimentaram o surgimento de estrutura universitária cuja produção refletia o caráter social e cultural, em boa parte, contrário aos interesses da ditadura (Krawczyk, 2012). Aos poucos e sempre processos dialéticos, as universidades foram criando uma produção crítica ao sistema.

Isto posto, a lógica predominante nos Programas de Pós-Graduação em Educação começa a se inverter com o crescimento do descrédito de soluções técnicas. Assim, ganhou destaque a área de estudo das políticas educacionais, que começou a

estabelecer diálogo com outras perspectivas teóricas, sobretudo marxistas, que levaram à construção de uma perspectiva crítica da administração escolar (Krawczyk, 2012).

Nesse processo, também merece destaque a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 1978. Bianchetti (2009) afirma que esta organização, em seu processo de nascimento, esteve em primeiro momento sob a influência do processo indutivo de criação via CAPES. Tal fato foi apontado por Saviani (2006) ao afirmar que um dos objetivos da CAPES com vistas a consolidar a pós-graduação no país foi induzir a criação de associações nacionais por área de conhecimento.

No momento inicial da criação da ANPEd, houve iniciativas com o fim de estabelecer certa parceria entre CAPES e pesquisadores das áreas. Naquele momento, a CAPES dispunha de recursos financeiros, no entanto, não possuía pessoal para analisar e avaliar demandas, como pedidos de bolsas de estudo, financiamentos diversos, propostas de cursos. A saída da CAPES foi induzir a organização das áreas para que a comunidade científica pudesse apoiá-la (Bianchetti, 2009).

No caso da área da educação, a situação foi bastante complexa, pois as iniciativas via CAPES puderam ser percebidas no primeiro momento de criação da ANPEd. Bianchetti (2009) afirma que já na primeira reunião fica explícito o intento de o órgão estatal tentar induzir a Associação. Afirma ainda que o modelo proposto inicialmente foi o da Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Economia (ANPEC) (Bianchetti, 2009).

Os apontamentos postos no primeiro momento deixaram a impressão de que houve uma espécie de verticalização nos encaminhamentos para a organização e funcionamento da ANPEd, fato que se modifica à medida que ocorrem as próximas reuniões. As disputas em torno do caráter jurídico da nascente associação passam a ter centralidade entre os próprios pares ali presentes e a CAPES. Conforme Bianchetti (2009), a pergunta que deu a tônica dos debates foi em torno do papel que a ANPEd desempenharia: seria de assessorar a CAPES? Um sindicato? Ou associação da categoria?

Na proposta da CAPES e de alguns colegas de IES, "a associação teria o papel de assessoria à CAPES. Nós propusemos uma associação da categoria [...] até porque não é possível você ficar com uma categoria profissional subordinada às instâncias do Estado". Criou-se o impasse e, segundo Calazans (2005, p. 156), quem "virou a mesa" foi o Arroyo: "Se a associação é nossa, é nossa!". E complementa que o "divisor de água dessa história foi termos assumido não só os Programas como sócios, como era a proposta da CAPES, mas também professores e pesquisadores e, mais tarde, pós-graduandos" (Bianchetti, 2009, p. 49).

No bojo desse dilema, foi realizada eleição para uma diretoria provisória, vencendo então a chapa que se posicionava pela criação de uma associação da categoria. Bianchetti (2009) aponta que a decisão da primeira diretoria ocorreu no voto, mas os fundadores e as fundadoras da associação optaram, em sua maioria, por uma chapa que queria construir uma associação identificada mais com a sociedade civil do que com o Estado. No entanto, isso não quer dizer que, vencida essa disputa, a situação tenha ficado tranquila, pois as disputas passariam a outro patamar, que também expressavam as contradições mais amplas da sociedade brasileira no período ditatorial.

Com a decadência do projeto empresarial-militar, fruto da derrocada de desenvolvimentistas, bem como do crescimento das mobilizações populares por liberdades democráticas, veio à tona o papel social da educação. Era imperativo refletir nos estudos do campo educacional as relações sociais capitalistas, seja para estimular o debate democrático frente ao período ora vivido ou para fazer avançar em dívida social para com a ampla camada social desprovida da oportunidade de vivenciar experiências escolares mínimas. Quando chegou o processo de transição democrático na década de 1980, essa perspectiva foi ampliada (Krawczyk, 2012).

Os processos sociais ligados à redemocratização nacional trouxeram intensas mobilizações populares que, certamente, influenciaram o complexo educativo. Por consequência, as lutas se fizeram presentes na escolha dos temas de pesquisas em política educacional da época, assim como o é atualmente.

Krawczyk (2012) afirma que os fóruns de educação da década de 1980 influenciaram os interesses de pesquisa na área, sendo a repercussão na sociedade brasileira das lutas políticas em um contexto autoritário. Tal repercussão ocorreu, sobretudo, nas pesquisas relativas à legislação, na distribuição de recursos e na gestão da educação.

A dinâmica tomada pela Pós-Graduação em Educação no Brasil difere muito daquilo que, hegemonicamente, apresentou-se em termos de pós-graduação em geral. Embora a (TCH) tenha influenciado o surgimento da pós-graduação, é possível destacarmos que, na Área da Educação, esse processo tomou rumo diferente. Especificamente, a partir da década de 1990, a ANPEd tem procurado induzir a melhoria da qualidade da pesquisa por meio de iniciativas que possibilitem a disseminação de critérios de qualidade. Dentre as iniciativas, Souza e Bianchetti (2007, p. 399) destacam a “criação do Comitê Científico, decidida no Encontro de Avaliação e Planejamento

realizado na PUC-SP, em novembro de 1989, passando a funcionar na preparação das reuniões anuais a partir da 13ª Reunião Anual”.

São várias as iniciativas cumpridas pela ANPEd que ainda se mantêm ativas na indução do pensamento relacionado às questões do pensamento educacional ao promover organicamente congressos, grupos de trabalho e publicações, os quais fomentam o diálogo acadêmico e a divulgação de pesquisas. Isso reafirma o destacado papel dessa entidade para a produção do conhecimento desde sua trajetória inicial.

Além disso, merece destaque a relação da ANPEd com a pesquisa e a Pós-Graduação em Educação. Nessa ótica, Souza e Bianchetti (2007) destacam o apoio aos programas, fato que se traduz, também, na promoção da cooperação entre pesquisadores ao estimular encontros e publicações conjuntas. Outro aspecto relevante é o fato de a atuação da ANPEd promover a divulgação de pesquisas. Nesse campo, os mesmos autores destacam o estímulo à promoção de seminários e oficinas com temas específicos. Os resultados desses encontros se dão concomitante à divulgação de textos que poderiam dar-se em versão eletrônica, por meio do portal da ANPEd, e também em versão impressa.

Outra iniciativa que poderia ser retomada seria relacionada às oficinas desenvolvidas para a formação de editores de revistas científicas, que foram coordenadas pela ANPEd e realizadas com apoio de universidades e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Souza; Bianchetti, 2007, p. 407).

Ainda merece destaque, nesse processo, o papel exercido pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd), constituído no interior da ANPEd em 1992. Esse Fórum tem constituição formal por consequência da 1ª Reunião Técnica Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, no mês de abril de 1991 (Gondra; Nunes; Martins, 2018). Nessa reunião, os coordenadores indicaram a necessidade de se continuar discutindo quatro pontos, a saber: política de pós-graduação e pesquisa; avaliação dos PPGes; relação entre ANPEd, programas de pós-graduação e órgãos governamentais e suas agências; e articulação entre programas de pós-graduação, grupos de trabalho e a própria ANPEd. A genealogia dessa entidade pode ser compreendida na chave que articula uma avaliação do que se processava no campo da educação, com sinais de uma expansão importante, associada aos desafios decorrentes desse novo quadro, tendo em vista uma ação mais concertada por parte dos programas (Gondra; Nunes; Martins, 2018).

Segundo Gondra, Nunes e Martins (2018), na origem do FORPRED, também surgiram alguns tensionamentos na relação com a ANPEd e com a CAPES. O FORPRED, perante o dilema dos limites e das possibilidades na relação com a ANPEd, entendia a necessidade de protagonizar o diálogo com a CAPES e as demais agências de financiamento, bem como discutir e formular políticas de pós-graduação e pesquisa.

Ao assumir funções específicas no interior da e com a ANPEd, como o diálogo regular e direto com a coordenação de área da educação, muitos problemas foram equacionados. Outros, no entanto, permanecem e desafiam a área como um todo. Atualmente, o FORPRED experimenta um período de crescimento dos programas e de aumento da complexidade dos problemas por eles enfrentados. Dois deles se destacaram e se evidenciam: avaliação e financiamento (Gondra; Nunes; Martins, 2018, p. 25).

Desse modo, a atuação do FORPRED, em particular, e da própria ANPEd evidencia distanciamento da tutela estatal, ressaltando a necessidade de exercer pressão sobre as políticas de pós-graduação. Em grande medida, essa postura expressava também o posicionamento de outras organizações, como é o caso do movimento sindical docente.

Diante da efervescência do movimento sindical ao longo do processo de implantação da pós-graduação, precisamos destacar o Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES), criado como Associação em 1981, visto que sua intensa mobilização em defesa da educação pública mobilizou forças progressistas em todo o território nacional. Com posições bastante críticas em relação à sociedade como um todo, e especialmente no que se refere à educação pública, a Andes conduziu, em conjunto com outras entidades, longo e profundo acúmulo de discussão. Entre as entidades, podemos citar: União Nacional dos Estudantes (UNE) e Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), além de representantes de entidades de setores organizados da sociedade civil, sociedades científicas e de Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

Este movimento culminou com a realização, em junho de 1985, do XI CONAD, que foi realizado em Olinda, Pernambuco (PE). Esse evento partiu das discussões acumuladas e chegou a propostas conclusivas para a reestruturação da universidade brasileira. Em 1986, as associações de docentes retomaram a discussão da reestruturação da universidade onde foi realizada a Jornada Nacional pela Reestruturação da Universidade Brasileira (Andes, 2013).

Toda discussão acumulada foi sintetizada em um documento que representa a versão da Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira. É o denominado Cadernos 2, publicado originalmente em julho de 1986

(Andes, 2013). Nesse documento, há uma visão panorâmica do pensamento educacional de setor da sociedade não alinhada à institucionalidade estatal (Andes, 2013).

As posições expressas acima no documento são diretrizes gerais, marcadores que apresentam avançada posição crítica. As reflexões que se propõem impactam sobremaneira o conjunto da sociedade brasileira, sobretudo as camadas de educadores e pesquisadores do campo educacional. Para além das diretrizes gerais, importa destacar que o Andes se emanou como pensamento em relação à universidade pública (Andes, 2013). A extensa lista que detalha e orienta como deve se organizar, bem como os princípios relativos às universidades nacionais, não cabe nos limites deste texto. Destacamos alguns pontos nos quais possamos visualizar suas características principais:

A universidade é um importante patrimônio social e se caracteriza pela universalidade na produção de conhecimento e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade, constituindo-se em uma instituição de interesse público, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida. Sua dimensão pública se efetiva, simultaneamente, pela capacidade de representação social, cultural, artística e científica. [...] A universidade pública é uma das instâncias onde deve ocorrer, de forma integrada, a formação profissional e a reflexão crítica sobre a sociedade, assim como a produção do conhecimento, o desenvolvimento e a democratização do saber crítico em todas as áreas da atividade humana. **Suas funções básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão,** devem ser desenvolvidas de forma equilibrada, articulada e interdisciplinar (Andes, 2013, p. 17; grifo nosso).

O Caderno 2 do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) vai além ao afirmar que “a universidade pública deve estar atenta aos anseios e às necessidades da maioria da população, contribuindo para a reparação da injustiça social à qual a sociedade brasileira tem sido submetida” (Andes, 2013, p. 17). Quanto ao Estado, a exigência é que as universidades sejam autônomas em relação a ele e aos governos e partidos políticos. Elas devem pautar-se pela liberdade de pensamento e informação, sendo vedada assim qualquer forma de censura ou discriminação de natureza filosófica, religiosa, ideológica, política, étnica, de gênero ou orientação sexual (Andes, 2013).

A especificidade da Andes-SN, sindicato de intelectuais, é entendida como entidade que contribuiu para a construção histórica da identidade de classe dos trabalhadores brasileiros. Dessa forma, podemos afirmar que a centralidade da luta sindical da Andes-SN é a disputa entre o público e o privado, fato que extrapola os limites de qualquer ação sindical institucionalizada. Já o centro da sua dimensão acadêmica concentra-se na sua concepção, proposição e defesa de um projeto de universidade articulado aos anseios da classe trabalhadora (Navarro, 1999).

Neste caminho, Pereira da Silva e Guimarães (2020) mencionam a Andes/SN como exemplo de movimento organizado que pratica luta orgânica contra o sistema capitalista. Em relação às suas características, os autores (2020) destacam a ação conjunta com outras entidades de trabalhadores e demais segmentos sociais do mesmo campo; engajamento pela garantia da redemocratização nacional; além da campanha nacional em defesa e ampliação da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada (Pereira da Silva; Guimarães, 2020).

Em suma, como analisado neste capítulo, as soluções do capital ante os dilemas sociais conformam projetos sociais que envolvem os processos educacionais como todo. Na década de 1930, ante os dilemas colocados pela incipiente industrialização brasileira, estava envolto a premissa ao qual sustentavam as soluções técnico-profissionais para a escola enquanto instituição social. Na década de 1940, o Estado Brasileiro criou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que serviu de aporte científico para subsidiar decisões estatais do campo. Em tais períodos os movimentos sociais eram difusos sem base organizacional precisa, o que prevalecia eram reivindicações localizadas e por pautas específicas. Este fato, embora movimentar as massas, também limitou em parte a organização social em busca de pautas do conjunto social naquela época. Desse modo, é possível afirmar que a origem da pesquisa em educação no país ocorreu atrelada à estrutura estatal.

Com o fim do Estado Novo novos arranjos são percebidos nas pesquisas educacionais. Para tanto, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, todos ligados ao INEP. Tais estruturas foram de fundamental importância para a conformação das pesquisas educacionais. Em cada período com diferentes perspectivas. Na esteira desta processualidade instituiu-se, já em 1969, o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação, fato ao qual inaugurou novo período histórico para as pesquisas do campo educacional. É no bojo desse processo que os Programas de Pós-graduação se instituem no Estado brasileiro. Seja nascedouro concomitante com os processos hegemônicos da época ou por sua infiltração na constituição histórica dos junto às demandas populares por educação em cada momento histórico da pesquisa educacional brasileira.

Com a implantação dos Programas de Pós-Graduação em Educação começou a se questionar a lógica hegemônica. Os estudos do campo das políticas educacionais

ganham espaço e estabelecem relações com perspectivas teóricas marxistas. Por consequência, estabeleceu-se perspectiva crítica da administração escolar.

No campo de disputas por projetos educativos a organização de educadores (ANDES), Estudantes (UNE), bem como os órgãos de colegiado institucionais, passam a atuar de forma a pautar as demandas emergentes, bem como apresentar alternativas para obtenção de êxito no campo. Conforme veremos no capítulo seguinte, esse processo toma contornos com os quais as organizações populares passam a lidar com a instituição de políticas de orientações neoliberais no país. Este cenário emerge também para a pesquisa e a pós-graduação, não ficando a área da educação imune a tal movimento.

2. A PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CONFIGURAÇÕES E TENDÊNCIAS

No presente capítulo, analisamos a reconfiguração da pós-graduação brasileira no contexto de crise estrutural do capital e de implementação das reformas neoliberais. Para tanto, valemo-nos de vasta leitura crítica a respeito das transformações vigentes, bem como da sua articulação com as transformações da sociabilidade capitalista em curso.

Na primeira seção, caracterizamos o cenário de crise capitalista, desencadeada a partir do último quarto do século XX, com a busca de alternativas hegemônicas para manutenção do sistema que levassem à reestruturação da base produtiva e à redefinição do papel do Estado. Consideramos que as crises, inerentes ao modo de produção capitalista, impactam sobremaneira o conjunto societário. Desse modo, apontamos elementos fundantes da crise capitalista em vigor, destacando a reestruturação produtiva e o neoliberalismo como fenômenos correlacionados. Tal lógica se expande e conquista adeptos nos segmentos sociais diversos, entre os quais a Educação Superior, a pesquisa e a pós-graduação.

Na segunda seção, ressaltamos o processo de reforma neoliberal do Estado no Brasil e suas implicações para a Educação Superior brasileira. Por último, elucidamos a materialidade dos impactos desse processo para a pós-graduação, em particular para a área da Educação.

2.1. CRISE DO CAPITAL: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NEOLIBERALISMO

Ao analisarmos o conjunto das transformações sociais recentes, percebemos os dilemas impostos pelo modo de produção do sistema do capital, sua origem e modo de funcionamento na atualidade que conformam novos paradigmas que antes não eram experimentados. As transformações ocorridas no capitalismo contemporâneo se dão pelas exigências e metamorfoses do próprio sistema do capital, a partir de sua necessidade. A frenética transformação e adaptação se deve à constante e permanente busca da expansão, princípio pelo qual o sistema de capital se move.

Foi assim ao longo dos séculos, sobretudo a partir da revolução industrial, cujo início se deu no final do século XVIII na Inglaterra, quando a introdução de maquinaria contribuiu sobremaneira para o aumento da eficiência e da produtividade. Com isso,

houve produção em larga escala e consequente geração de excedente de produção que poderia ser comercializado sob o signo de mercadoria. Desde então, a humanidade presenciou a exploração de rotas comerciais, formação de impérios coloniais, avanço da inovação tecnológica e informacional, os quais foram alguns dos caminhos percorridos pelo capitalismo para que pudesse continuar a se expandir.

Durante os séculos, o capitalismo também atravessou diversas crises. Os períodos de instabilidade econômica podem atingir os mercados financeiros, a produção e a circulação de mercadorias. Para Marx e Engels (2007), as crises são inerentes ao sistema do capital, pois sua forma e anatomia dependem do momento histórico, assim como das condições vivenciadas pela humanidade naquele momento, tal qual ocorreu com a crise desencadeada a partir da década de 1970.

Na crise da década de 1970, houve profunda reconfiguração no sistema sociometabólico do capitalismo. Nesse sentido, Mészáros (2009) afirma que, desde então, o sistema capitalista vem acumulando crises mais profundas e persistentes que vão além das flutuações cíclicas comuns da economia. A este fenômeno, o autor chama de crise estrutural do capital, que afeta todas as dimensões da produção social da humanidade (Mészáros, 2009).

No âmbito econômico, a crise estrutural do capital caracteriza-se pela tendência à queda da taxa de lucro, superprodução, ampliação da desigualdade e concentração de riqueza e permanentes colapsos financeiros. Sendo assim, podemos afirmar que a crise estrutural é de natureza distinta e impacta o conjunto da humanidade.

Las crisis sacuden hasta la médula nuestras concepciones mentales y nuestra posición en el mundo. Y todos nosotros, participantes inquietos y habitantes de este mundo nuevo que emerge, tenemos que adaptarnos al nuevo estado de cosas mediante la coerción o el consentimiento, aunque añadamos nuestro granito de arena al estado calamitoso del mundo a causa de lo que hacemos y de cómo pensamos y nos comportamos (Harvey, 2014, p. 11-12).³

Da mesma forma como ocorre com pressupostos educacionais, a pesquisa e a pós-graduação também sofrem mudanças, visto que tal processo objetiva adequar os processos formativos aos interesses do capital em contexto de crise estrutural do capital. Desse modo, corroboramos com Frigotto (2010, p. 26), ao afirmar que, “na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de

³ As crises abalam profundamente as nossas concepções mentais e a nossa posição no mundo. E todos nós, participantes inquietos e habitantes deste novo mundo emergente, temos de nos adaptar ao novo estado de coisas através da coerção ou do consentimento, mesmo quando acrescentamos a nossa parte ao terrível estado do mundo através do que fazemos e como fazemos (Harvey, 2014, p. 11-12; tradução nossa).

trabalhadores deve dar-se a fim de habituá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”. Assim se expressa a subordinação da função social da educação às demandas do capital.

Do mesmo modo, a universidade pode atuar de modo hegemônico com fins de aprimorar os processos produtivos. Para tanto, a formação humana deve adequar-se aos interesses do capital e garantir a ampliação da produtividade, extração de elevadas taxas de mais-valia. Hegemonicamente, a pós-graduação, via produção de conhecimento para atender ao mercado, conforma-se aos interesses dominantes, atuando na perspectiva de atendimento do capitalismo, como encaixe perfeito e necessário em sua estrutura produtiva (Santos, 2019).

Por um lado, de modo hegemônico, está o avanço das forças conservadoras engendrando seus preceitos formativos. Por outro lado, estão educadores, estudantes e entidades do movimento social que se mobilizam em busca de mudanças estruturais nos princípios formativos que ocorrem. O objetivo, desses últimos, é engendrar princípios democráticos e de formação humana integral.

Diante da voracidade do capital, surgem diversas formas de resistência popular, destacando-se as lutas dos trabalhadores, da juventude e de outros setores oprimidos. Essas expressões de resistência são estratégias fundamentais utilizadas pelos segmentos explorados para enfrentar a espoliação capitalista e reivindicar direitos sociais. Assim, constituem verdadeiros polos de contestação que contrapõem as forças hegemônicas dominantes. Tal processo evidencia a natureza contraditória e dinâmica do sistema capitalista, no qual avanços e retrocessos na garantia de direitos sociais não seguem um percurso linear.

O capital avança destruindo conquistas, mas também é obrigado a recuar e conceder direitos diante da pressão e da combatividade da classe trabalhadora e da juventude popular. Portanto, a amplitude e a intensidade das resistências incidem diretamente sobre as possibilidades de concessão ou repressão por parte do capital, evidenciando a dialética entre dominação e luta que caracteriza as relações sociais capitalistas. Essa retomada reafirma a dialética materialista, ao evidenciar que o capitalismo não é um sistema fechado ou homogêneo, mas acima de tudo um sistema em constante disputa, onde os setores oprimidos exercem sua agência coletiva para redefinir as condições materiais de sua existência.

De forma geral, podemos afirmar que as transformações ocorridas no sistema do capital e suas disputas antagônicas fazem nascer novos paradigmas. Assim, relações entre

as pessoas se modificam, biomas são atacados e concepções de mundo se modificam ao sabor das correlações de forças em jogo. São, pois, transformações que se dão nas mais variadas esferas da vida material e imaterial (Dardot; Laval, 2017).

À medida que o sistema de produção do capital transforma concepções de mundo e impacta as perspectivas formativas, também emergem deste processo novos modos produtivos que atuam alinhados à engrenagem do capital. A organização da maquinaria e sua relação com a exploração do trabalho humano transformam-se constantemente de modo a adaptar-se às novas demandas. De tempos em tempos se reestrutura toda a forma objetiva de produção (Frigotto, 2010).

A compreensão desse processo implica considerarmos a estruturação produtiva inaugurada na organização fabril rígida, típica do modelo taylorista-fordista, que se baseia na exploração da força de trabalho da classe trabalhadora pelas empresas nas demais esferas da totalidade social (Antunes; Pinto, 2018). Para tanto, a denominada administração científica de Taylor foi vital (Antunes; Pinto, 2018).

O taylorismo, uma abordagem de gestão desenvolvida por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX e início do século XX, é conhecido por sua ênfase na maximização da eficiência industrial e na padronização do trabalho. O sistema taylorista de produção conduziu ao controle da mente e do corpo dos trabalhadores. Isso ocorria pela

[...] imposição de uma unilateralidade na realização das atividades de trabalho. Segundo, na padronização dessa forma [...], terceiro aspecto, um empreendimento “pedagógico” que permita verter tais imposições da gerência aos níveis operacionais. Em último lugar, mas não menos importante, é clara a ênfase de Taylor numa divisão supostamente “equitativa” do trabalho entre gerência e operariado, pela qual caberia à gerência metamorfosear e impor, ao operariado, o conteúdo do seu próprio saber-fazer, anteriormente usurpado (Antunes; Pinto, 2018, p. 22).

Perante ao exposto, é perceptível que o controle dos/as trabalhadores/as é parte de todo o sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento sobre o trabalho. Na concepção taylorista, deveria ser eliminada qualquer forma de negociação ou concessão entre capital e trabalho, promovendo, em seu lugar, um avanço ininterrupto e direto do capital sobre a força de trabalho.

Nessa perspectiva, como não basta o avanço do capital sobre a força de trabalho, faz-se necessário ir além dos saberes-fazeres advindos desse processo, bem como converter o conhecimento em matéria da gestão para que o capital se aproprie da força de trabalho com vistas à reprodução autônoma do trabalho alheio.

Eis, pois, o objeto central do taylorismo: reverter a dependência dos proprietários dos meios de produção para com a classe trabalhadora, não apenas quanto à compra da força de trabalho no mercado e seu adequado consumo na produção, mas também no que tange à própria reprodução da força de trabalho para além dessas esferas. O resultado não poderia ser outro senão a ampliação das fraturas sociais em uma sociedade já fragmentada entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores/as despossuídos/as (Antunes; Pinto, 2018, p. 21).

Na direção das diretrizes tayloristas, eis que surge uma fábrica de automóveis dos Estados Unidos, no início do século XX, que trouxe consigo postulados vitais para a consolidação e expansão da sociedade dos automóveis. Foi então lançada a produção em série e o consumo de massa como pressuposto da sociedade moderna, consolidando o fordismo como modelo de produção em massa desenvolvido por Henry Ford na primeira metade do século XX. Este modelo inaugurou um novo momento da indústria automobilística e influenciou profundamente a organização do trabalho e a economia global (Antunes, 2011).

Com isso, é possível afirmar que o sistema taylorista-fordista caracterizou a submissão da qualificação dos trabalhadores aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital. Isso porque a proposta de Ford foi bem mais que uma forma de organização interna das empresas, dos postos, instalações e tarefas. Também conhecido como americanismo, esse sistema foi bem mais que um simples sistema de gestão do trabalho fabril. Estava estabelecida, desse modo, a subalternização da classe trabalhadora às condições sociais e políticas de reprodução do capitalismo em sua época (Antunes; Pinto, 2018). No Brasil, esse processo se intensificou a partir dos anos 1930 (Antunes, 2011).

No final da década de 60 e início da década de 70, o padrão de acumulação taylorista e fordista passou por momentos de crise perante o padrão de capitalismo vigente. Conforme elucida Antunes (2020), o capitalismo reestrutura-se com o objetivo de recuperar seu ciclo reprodutivo e repor seu projeto hegemônico, então confrontado pelas forças sociais do trabalho, que, especialmente em 1968, questionaram alguns dos pilares da sociedade do capital e seus mecanismos de controle social (Antunes, 2020). A década 1980 foi de profundas transformações, pois houve grande salto tecnológico, avanço da automação, robótica e microeletrônica. Esses incrementos invadiram o universo das fábricas, adentrando e desenvolvendo-se, por conseguinte, no seio das relações de trabalho e de produção do capital (Antunes, 2006).

O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos [...] a experiência japonesa a partir do toyotismo. Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de

massa são "substituídos" pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível" por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.(Antunes, 2006, p. 23- 24).

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, com a constituição das formas de acumulação flexível da gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, dos quais se destaca, sobretudo, o toyotismo ou modelo japonês. Toyotismo é, pois, um modelo de produção industrial originado no Japão, especialmente associado à Toyota Motor Corporation, que enfatiza a eficiência, a flexibilidade e a redução de desperdícios na produção. Ele se baseia em conceitos como *just-in-time*, produção enxuta e qualidade total. Essa abordagem tem sido amplamente adotada em todo o mundo como uma maneira eficaz de gerenciar processos fabris, empresariais, além de fazer incursões no conjunto da sociabilidade (Antunes, 2006).

O toyotismo surgiu como uma resposta aos desafios enfrentados pela indústria automobilística japonesa no pós-guerra, baseando-se na produção eficiente e flexível, em detrimento do modelo de produção em massa. Um dos principais arquitetos desse sistema foi Taiichi Ohno, que introduziu ideias como o *just-in-time* (produção no momento certo), *kaizen* (melhoria contínua) e a autonomia dos trabalhadores para resolver problemas e melhorar processos (Antunes, 2006).

Tornou-se conhecido por sua capacidade de fabricar produtos de alta qualidade com eficiência e flexibilidade, reduzindo estoques e eliminando desperdícios ao longo do processo de produção. Esse modelo rapidamente chamou a atenção de outras indústrias ao redor do mundo e se tornou uma referência em sistemas de produção enxuta e eficiente.

Os paradigmas do processo de reestruturação produtiva se materializam em diversos campos da vida social. Nesse contexto, “a investida para se implantarem os critérios empresariais de eficiência, de ‘qualidade total’, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor público” (Frigotto, 2010, p. 163). Tal fenômeno expressa a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade sejam organizadas e avaliadas segundo parâmetros de “produtividade e eficiência empresarial”. Essa lógica empresarial, adequada ao capitalismo, desconsidera as especificidades dos setores educacional e de saúde, comprometendo suas funções sociais e ampliando a mercantilização desses serviços públicos essenciais.

Depois da Segunda Guerra Mundial, a economia global entrou em recessão e o receituário liberal se mostrou limitado diante do cenário posto. O liberalismo mostrou o Estado forte na capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas débil em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Assim, no final da década de 1970, o neoliberalismo viu sua aplicação prática, tendo a eleição de Margaret Thatcher, em 1979, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, em 1981, nos EUA, como os marcos iniciais desse processo (Carinhato, 2008).

Mas com a crise dos preceitos liberais mais tradicionais na economia, fez-se necessário outro paradigma com fins de suplantar o Estado de bem-estar social. Carinhato (2008) destaca que esse processo foi impulsionado pela desregulamentação financeira, resultado da mundialização, que funcionou como um mecanismo para a manutenção da acumulação de capital pelas elites, substituindo a antiga pujança e lucratividade da produção de mercadorias reais. Além disso, o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foi um fator decisivo que contribuiu para o triunfo inicial do neoliberalismo.

A consolidação do neoliberalismo consubstanciou resposta teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Assim, as formulações iniciais de seus pressupostos se deram com o livro “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek (1944). Nessa obra, o autor perfaz crítica contundente a qualquer mecanismo de limitação dos pressupostos de mercado por parte do Estado (Anderson, 1995).

Sob o discurso da necessidade de trazer suposto progresso para a América Latina, essa recebeu experimentações do modelo neoliberal, mas a entrada destes países ocorreu via renegociação das dívidas externas. Assim, buscou-se pôr em prática um ajuste fiscal com o objetivo de saldar essas dívidas com seus países credores, sob a mediação das instituições financeiras multilaterais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que auferiram empréstimos com um prazo maior para o pagamento das dívidas. Como consequência, os países aderiram às prescrições de tais organismos (Carinhato, 2008).

Dentre as concepções que permeiam as diretrizes neoliberais, encontramos a concepção liberal de sociedade que se baseia no fato de que “[...] os indivíduos constituem as moléculas sociais dos sistemas econômicos” (Carinhato, 2008, p.71). Os princípios do individualismo mantêm-se vivos, ideia que é um dos pilares que sustentou e sustenta o neoliberalismo.

Da mesma forma, são concebidas as instituições sociais, que são espécie de criação humana, cujo objetivo é relacionar os interesses individuais na forma de somatória. Nessa direção, o neoliberalismo impõe a vontade de uma minoria detentora e acumuladora de capital sobre a maioria. Sem as instituições, isso não seria possível, tanto é verdade que o neoliberalismo defende a manutenção incondicional das instituições sociais. Porém, ameaças a elas podem fazer ruir a complexa ordem geral que estruturou seu funcionamento (Bianchetti, 2007).

No campo do financiamento e da descentralização, o neoliberalismo aponta para a diminuição dos esforços públicos para a educação pública até a instituição de modalidades de vouchers, política que permite aos pais a escolha da escola dos seus filhos. Consubstancia-se a desresponsabilização do Estado, além de representar a transferência de recursos públicos para as escolas privadas (Freitas, 2018). Essa política está em perfeita sincronia com os princípios neoliberais para o mercado, uma vez que seria a suplantação de qualquer intervenção externa que atinja a existência de suposta igualdade nas relações, assim como o livre arbítrio.

Nessa direção caminham as políticas educacionais como desdobramento de contexto mais geral. Isso porque, para o pensamento neoliberal, as políticas neoliberais são permeadas por concepções que cumprem o papel de sincronizar o campo educacional segundo as necessidades do mercado, nas suas mais diversas dimensões. Para este campo, predomina a concepção econômica de educação veiculada pela Teoria do Capital Humano. Tais formulações, já explicitadas em momento anterior, são produto histórico de determinado tempo, decorrentes das relações sociais de produção capitalista (Frigotto, 2010).

O conjunto das modificações societárias tem provocado mudanças estruturais significativas. Dowbor (2020) segue então a linha de análise que afirma que estamos diante de novos paradigmas sociais aos quais se estabelecem outros modos de sociabilidade, como o advento da informática, das redes sociais e a dominância de uma economia com foco no mercado financeiro e na aplicação em bolsas de valores.

Assim, o neoliberalismo contemporâneo emerge do capitalismo que prioriza a financeirização da economia. Chesnais (1996, p. 17) explicita que esse processo ocorre em razão da mundialização do capital, “que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque de condutas ‘globais’”.

Tais configurações conformam uma nova sociabilidade cujo foco supera a simples exploração da mão de obra dos trabalhadores.

Quanto à forma de apropriação do excedente social já não é predominantemente a exploração pelo salário, as mudanças se tornam qualitativas, constituem uma mutação e um deslocamento da lógica sistêmica dos processos de reprodução social [...] (Dowbor, 2020, p. 26).

Dentre outros pressupostos, Dowbor (2020) afirma que tais paradigmas fazem emergir uma sociedade de novo tipo. A produção de novos modos de sociabilidade se assenta na produção de conhecimento alinhado ao mundo produtivo e à economia descolada da base material. Entendemos que a emersão de novos paradigmas conforme características da atualidade e em nada deixa para trás a espoliação da mão de obra. Não à toa os governos vêm sistematicamente retirando direitos e estabelecendo um novo paradigma para exploração e mercantilização de direitos básicos, tais como educação e saúde.

Os dilemas do capital configuram novas formas de representação nacional e governos mais alinhados às suas lógicas e limites. Contudo, a concentração de vastos volumes de capital nas mãos de poucos gera, na outra ponta, uma massa expressiva de indigentes, famintos e desalentados, dando origem a processos que permeiam todas as relações humanas. Essas transformações influenciam e moldam estilos de pensar e agir, ao mesmo tempo em que são impactadas por sistemas educativos em sua totalidade. Assim, os sistemas educativos se inserem nesse contexto complexo, sendo simultaneamente produtos e produtores das dinâmicas sociais e econômicas estruturadas pelo capitalismo, o que reforça sua função na reprodução das desigualdades e nas disputas pela formação social e cultural.

Nas instituições educativas e fora delas ocorre disputa cotidiana por concepções de mundo expressas nos currículos, formas de ensinar e de aprender, sendo assim traços que materializam concepções de mundo. Portanto, as disputas ocorrem em torno dessas concepções. Desse modo, na seção seguinte, analisaremos a manifestação de tal processo no âmbito da Educação Superior brasileira.

2.2. A REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No âmbito da política educacional, a ampliação das diretrizes neoliberais implica a ampliação do controle privado mercantil. Sendo assim, a crescente adoção dos

princípios neoliberais na condução da política educacional reduz o caráter público da própria função social da educação, bem como sua natureza de formação humana ampla, para enfatizar sua dimensão privatista, individual e instrumental, e adequar melhor os sujeitos às necessidades laborais mercantis vigentes (Frigotto, 2010).

Este processo está no centro das mudanças implementadas no Brasil a partir da última década do século passado (XX), uma vez que o processo de contrarreforma do Estado, em curso desde então, também implicará mudanças nos objetivos formativos na pós-graduação. Mas, para compreendermos esse movimento, é fundamental considerarmos os elementos centrais da redefinição do papel do Estado no contexto neoliberal no país.

Após fortes embates de projetos nas décadas que antecedem 1990, principalmente nos anos de 1980, período em que os militares forçosamente se retiraram do cenário político, os condicionantes macroestruturais do colapso do modelo de desenvolvimento nacional foram baseados em intensa industrialização e integração produtiva via construção de ferrovias, estradas e grandes construções. Isso porque a forte presença do Estado como elemento indutor das políticas pró-capital, cuja denominação Behring (2012) define como “Estado privatizado”, facilitava a penetração de capital estrangeiro em ramos da economia de controle e atendimento estatal, tais como a indústria petroleira, o setor de serviços e a siderurgia.

É nesse contexto que foi realizada a transição do regime ditatorial empresarial-militar para a redemocratização do Brasil. Tal processo também foi expresso no embate de projetos antagônicos propostos à candidatura à Presidência, em 1989. De um lado, Collor expressava a vontade majoritária da burguesia nacional e Lula da Silva, a vontade de forças progressistas da sociedade.

A eleição de Collor (1990-1992) expressou as “reformas” voltadas para o mercado, apesar das contradições presentes nesse processo. Houve uma forte cisão dentro da burguesia, mas, ao final, ela conseguiu se unir e sair vitoriosa. Posteriormente, essa mesma burguesia se reorganizou para liderar o movimento “Fora Collor”. Com a saída de Collor, quem assumiu o governo foi o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994).

Apesar do fracasso da política econômica de Collor e de sua queda política, sua intervenção mais significativa e de longo prazo foi a implementação acelerada da estratégia neoliberal no país, por meio das chamadas reformas estruturais — que, na realidade, marcaram o início da contrarreforma neoliberal no Brasil (Behring, 2012, p. 151). Nesse contexto, a burguesia encontrou estabilidade com Fernando Henrique

Cardoso (FHC), que continuou e aprofundou as políticas neoliberais durante seus dois mandatos (1995-2002).

Em seu primeiro ano de governo, FHC criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob a responsabilidade do ministro Bresser-Pereira. Coube então ao MARE a incumbência de adequar o aparelho estatal às novas demandas do capitalismo. Para tal, foi elaborado o Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE) para direcionar as ações do governo.

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público. (Bresser-Pereira, 1996, p. 286).

Nesse Plano, a universidade pública estava concebida como atividade não exclusiva do Estado. Abriram-se, assim, precedentes para viabilização de sua privatização interna através da diversificação das suas fontes de financiamento (públicas e privadas). Tal projeto tomou corpo ao longo da década de 1990 e se consolida no início do século atual, com os governos Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (a partir de 2016, com o processo de impeachment de Dilma Rousseff) até o aprofundamento das diretrizes ultraliberais, com o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Propõe-se, nesse cenário, repassar para o setor privado todas as atividades produtivas e para o “setor público não-estatal” a administração via parcerias entre Estado e sociedade para o controle e financiamento das diversas instituições. Especificamente na Educação Superior, a contrarreforma se materializa na transferência para o setor privado a responsabilidade da oferta desse segmento. A iniciativa privada se prolifera e se reorganiza em conglomerados, provocando uma diversificação na oferta e provocando mudanças na arquitetura acadêmica atual, o que se materializa na redefinição do papel de cada agente social. Para a Educação Superior, “a grande mudança em jogo é a das novas relações que se estabelecem entre as necessidades do capital em geral (setor produtivo e financeiro) e a organização do sistema de ensino e pesquisa para executar este fim” (Minto, 2006, p. 222).

A partir das premissas da contrarreforma, redefine-se a forma organizativa das instituições de ensino superior, imperando a forma gerencial de contingenciamento e “racionalização” de gastos, assim como a transferência de responsabilidade pela gerência de setores inteiros para empresas privadas ou com o mesmo modelo destas – como ocorre com os hospitais universitários. Em dezembro de 2011, o Governo Federal aprovou uma nova forma de gestão para os Hospitais Universitários – a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), que nada mais é do que uma empresa criada pelo próprio Governo. A EBSERH também tem condições de contratação de recursos humanos por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e não mais sob o regime típico dos servidores públicos (RJU).

Em suma, há uma multidimensão da privatização da Educação Superior, visto que, por um lado, há transferência de responsabilidade para o atendimento educacional via oferta privada. Por outro, no setor público, há ênfase na lógica pautada pela eficácia, racionalização de recursos, cultura gerencial e avaliadora. Esse processo atravessa também a expansão e o financiamento da pós-graduação pública.

As universidades estatais passaram a executar atividades que antes não lhes eram pertinentes, tais como convênios com empresas privadas [...] além, obviamente, de produzir muitas inovações tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas, induzidas pelos editais do CNPq, FINEP, do próprio BNDES e, recentemente, das fundações estaduais de apoio à pesquisa [...] (Silva Júnior, 2017, p. 184-185).

As medidas iniciadas com Collor de Melo atravessaram o tempo. Foram então magistralmente aplicadas por FHC, pelos governos de Frente Popular e aprofundadas em sua plenitude pela ultradireita. Nesse ínterim, observamos a redefinição do papel do Estado no atendimento da Educação Superior, a ampliação da diversificação das Instituições de Educação Superior (IES), o crescimento da oferta de cursos de graduação via Educação a Distância (EaD) e a ênfase na formação humana e produção do conhecimento de acordo com os interesses mercantis.

Esse processo é intensificado com Michel Temer, que, ao assumir o cargo principal, deu maior celeridade nas políticas de ajuste fiscal. Como destaca Mancebo (2017, p. 880), ao analisar “uma ponte para o futuro”, plataforma de governo emanado do centro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB):

Em termos bem gerais, “Uma ponte para o futuro” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional.

Relacionados a esses princípios mais amplos, são propostos: um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira; o fim da política de valorização do salário-mínimo, desvinculando-o da inflação; a eliminação da indexação de qualquer benefício, inclusive aposentadorias, ao valor do salário mínimo; o ataque aos direitos trabalhistas, encarados como custos empresariais que devem ser reduzidos para que sobrem recursos para serem acumulados; a reforma na Previdência Social, apresentada como uma das fortes responsáveis pela crise fiscal; o incremento das privatizações, em que se pode esperar o fim do regime de partilha e o controle da Petrobras, do Pré-Sal e a venda de ativos da Caixa Econômica e do Banco do Brasil e política e comércio internacionais, em que o papel do Mercosul e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) será minimizado, submetendo o país às parcerias transatlânticas e transpácificas lideradas pelos EUA, as quais dão privilégio aos investidores estrangeiros, agredindo a soberania e a proteção socioambiental brasileira.

Um marco deste processo é a Emenda à Constituição nº 95/2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal no Brasil, por 20 anos. Com essa medida, impede-se a ampliação do orçamento público federal destinado às políticas sociais para garantia do superávit primário: ampliação dos gastos com a chamada dívida pública. Evidencia-se, assim, o papel do Estado na garantia da valorização do capital ao não estabelecer, com essa medida, “[...] nenhum limite ao pagamento de juros, encargos e amortização da dívida, o que se materializou, depois, na LOA 2017 ao elevar substancialmente, 60,2%, o valor possível para essa despesa em relação ao executado em 2016.” (Amaral, 2017, p. 24).

Tal estreitamento na transferência de recursos financeiros às áreas sociais impacta ainda mais a estruturação e ofertas de serviços sociais, entre eles a educação, a pesquisa e a pós-graduação. Com baixos recursos para o financiamento de suas pesquisas, pesquisadores e instituições intensificam a corrida para a garantia delas. Essas transformações mais agudas impactam de forma determinante a pós-graduação brasileira, objeto privilegiado da pesquisa.

Destacamos que muito embora a pós-graduação tenha nascido no contexto da ditadura militar, foi somente na década de 1990, com a contrarreforma do Estado, que podemos perceber com maior força o movimento de sua expansão. Como enfatiza Ferreira (2017), é preciso dar especial atenção ao modo pelo qual a pós-graduação e seu movimento de expansão atuou em consonância com as reformas neoliberais.

Nesse contexto, um conjunto de normativas passou a ditar o formato das relações trabalhistas entre docentes e empresas, o tipo de conhecimento produzido, o currículo, o que se ensina e se pesquisa. Enfim, temos uma reconfiguração no mundo acadêmico, mais afeito e sintonizado às demandas do setor produtivo.

Assim, a mercadorização do conhecimento tem levado a novos tipos de relações na academia baseadas numa concepção gerencial que assimila os princípios, parâmetros e as feições das organizações econômicas. Mas, o que é pior é que a própria insuficiência da crítica a essa realidade ganha terreno entre os docentes e a produção/transmissão do conhecimento não é devidamente avaliada e questionada, arrefecendo o potencial crítico que a universidade dispõe. (Mancebo; Maués; Chaves, 2006, p. 51).

Dessa forma, além de se estabelecer a lógica privatista, presenciamos o esvaziamento crítico da universidade, como destacam as autoras. Essa realidade é danosa e precisa ser investida sob pena de assistirmos, como vem ocorrendo, a escalada da disseminação de ideias conservadoras que em pouco ou nada refletem as reais demandas da classe trabalhadora.

Cabe destacar que organismos financeiros internacionais têm papel central na consolidação desse projeto, como é o caso do Banco Mundial, instituição fundamental na construção de consensos sociais, especialmente entre as classes dominantes. Esse organismo internacional, originalmente concebido para financiar a reconstrução dos Estados nacionais arrasados no pós-guerra, depois conformado para orientar políticas sociais, inclusive no âmbito da educação, marca o ritmo e o conteúdo das políticas a serem implementadas em distintos países do globo (Maués; Guimarães, 2019).

As saídas apresentadas pelo Banco Mundial visam conformar consenso para apaziguar as massas pauperizadas em decorrência da crise estrutural do capital. Assim expressam os documentos deste organismo que evidenciam a educação como tema central nesse processo. Para tanto, os sistemas de ensino devem ser reformulados para formar mão de obra, promovendo o “desenvolvimento” econômico com uso eficiente de recursos humanos e racionalização dos recursos financeiros. Especialmente para a Educação Superior, isso implica a sua crescente privatização e mercantilização.

No discurso oficial, a ineficiência dos sistemas formativos exige a redefinição do atendimento e dos fins da formação da educação terciária. Assim, a formação pretendida se enquadra em um prosseguimento de estudos secundários, sem necessariamente ser de caráter universitário, promovendo estudos pós-secundários ou terciários (Banco Mundial, 1994).

No que se refere à expansão privado-mercantil da Educação Superior no Brasil, podemos afirmar que foram inúmeras as formas encontradas pelo capital para melhor obter dividendos (Sguissardi, 2016). Na perspectiva da diversificação de instituições de cursos, a EaD configura-se nas instituições privadas como mecanismo que garante melhor margem de lucro e expansão para regiões mais pauperizadas do país.

No Brasil, há acelerado processo de expansão da Educação Superior, mas o processo de expansão decorre com maior intensidade no setor privado. Ramos, Santos e Guimarães (2018, p. 235), ao analisarem dados do período de 2000-2015, mostraram que “O total de matrículas em cursos de graduação passou de cerca de 2,7 milhões para mais de 8 milhões, crescimento de 197,8% [...]”. No estudo, os autores mostraram ainda que, nesse período, as matrículas via EaD evoluíram em percentuais consideravelmente superiores às matrículas presenciais (Ramos; Santos; Guimarães, 2018).

A expansão de matrículas via EaD ocorre sobretudo no setor privado, quando surge em 2002. Os dados do estudo demonstram extraordinário crescimento, entre os anos de 2000 e 2015 (Ramos; Santos; Guimarães, 2018). A modalidade de EaD no Brasil segue em ritmo crescente, tendo sua expansão, preferencialmente, via setor privado, visto que este segue como o grande detentor das matrículas nessa categoria, aos moldes da lógica privado-mercantil (Ramos; Santos; Guimarães, 2018).

A tendência expansionista via modalidade de EaD representa o desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de estimular novas modalidades de formação e de pesquisa, como cursos de curta duração, ensino à distância, tecnológico com vistas à formação de novos perfis profissionais (Mancebo, 2015). Toda essa política em curso está em consonância com as orientações econômicas de organismos financeiros do capital. Estas diretrizes, bem como o conjunto de transformações na Educação Superior, impactam também a formação de pesquisadores, sobretudo quando nos referimos à pós-graduação. Desse modo, novos paradigmas passaram a conformar novos ritmos e estabelecer outros formatos nas relações trabalhistas entre docentes e as empresas.

Por consequência, o tipo de conhecimento produzido, o currículo e o que se ensina e pesquisa também se transformam. É, pois, a transformação do conhecimento em mercadoria (Silva Júnior, 2017). A mercadorização do conhecimento estabelece novos tipos de relações acadêmicas, agora baseadas no gerencialismo que assimila os princípios e parâmetros das organizações econômicas. No bojo desse processo, esvazia-se a capacidade crítica das universidades para dar lugar à produção/transmissão do conhecimento vazio de reflexão crítica (Mancebo; Maués; Chaves, 2006).

Os rebatimentos para as universidades públicas dessa concepção podem ser resumidos em menos recursos. Bretas (2020) afirma, em dados recentes, que houve significativa diminuição de recursos públicos ao passo que aumentaram as matrículas. A autora vai além, afirmando que

[...] a redução nos recursos das universidades públicas se dá no mesmo período em que cresce o montante de recursos do fundo público direcionado à ampliação do setor privado como o Fies e o Prouni. Nestes programas, as bolsas e o crédito são o centro da atuação da política educacional [...] (Bretas, 2020, p. 263).

Especificamente na pós-graduação, observamos maior aproximação entre setor produtivo e universidades, do modo como são as políticas de indução dos principais órgãos públicos responsáveis por seu financiamento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Silva Júnior (2017, p. 202) afirma que “O primeiro é um forte indutor de pesquisas aplicadas, enquanto a segunda é a agência reguladora da pós-graduação”.

2.3. CONFIGURAÇÕES E TENDÊNCIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO

Nos sistemas educativos, tanto internamente quanto no contexto social mais amplo, ocorrem disputas por diferentes concepções de mundo. No caso da pós-graduação, que atua na produção de conhecimento, podemos afirmar que ela tem a capacidade de gerar inovações e adaptações. Essas podem tanto fortalecer o ciclo de ganhos de capital, garantindo sua perpetuação, quanto, de forma contraditória, produzir conhecimento voltado para setores historicamente excluídos, por meio de pesquisas que explicam ou indicam caminhos para a reparação de injustiças e desigualdades.

Conforme analisado no Capítulo 1, a pós-graduação no Brasil, em particular na área da educação, no seu processo originário até o final da década de 1980, evidencia a existência de projetos distintos de formação humana. Porém, ficou explícito que, no âmbito hegemônico, há uma subordinação da produção do conhecimento aos interesses do capital. Mas como nas décadas seguintes essa processualidade e disputas se configuram?

Identificamos que está em curso também na Educação Superior um processo de reestruturação como parte do processo mais geral de reestruturação produtiva, sendo rebatimentos mais diretos ou não do contexto da acumulação flexível. Minto (2014, p. 355) afirma que a aliança da universidade, mais precisamente da pós-graduação, “[...] visa incrementar a competitividade das empresas instaladas no país, quase sempre controladas pelo capital monopolista”.

Nessa ótica, busca-se nas universidades a formação de uma nova sociabilidade do ser humano, a sociabilidade produtiva. Para tanto, são necessárias mudanças profundas nas instituições educativas e no trabalho do professor.

Nesta direção a universidade tem um lugar de destaque, transformando-se em instituição regulada e controlada pelo Estado, sob o peso de seu polo privado/mercantil, e pelo próprio mercado. Dela se exige a produção da pesquisa, em especial aplicada, e a formação de profissionais dotados daquelas competências e sociabilidade produtiva requeridas pelo Estado privatizado e pelo mercado. (Sguissardi; Silva Júnior, 2018, p. 158).

Com vistas a fortalecer o campo pró capital, as classes dirigentes lançam mão de inúmeros artifícios entre os quais a formação de pessoal, pesquisas direcionadas à diminuição do tempo despendido para a produção de determinada mercadoria bem como a produção de produtos e utensílios mais rentáveis. Na esteira deste processo, destacamos o papel da Portaria nº. 080, de 16 de dezembro de 1998, da CAPES, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais (Brasil, 1998). Conforme aponta o art. 4º do documento e seus respectivos incisos, os

mestrados profissionalizantes serão avaliados periodicamente pela CAPES considerando-se o estabelecido por esta portaria e utilizando critérios pertinentes às peculiaridades dos cursos que ela disciplina. § 1º. O acompanhamento e avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da Pós-Graduação patrocinado pela CAPES, em conjunto com todos os demais programas; § 2º. Nos procedimentos a que se refere este artigo a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada (Brasil, 1988, s. p.).

Dos Santos (2019) afirma que os critérios de avaliação, ainda que apresente semelhança aos mestrados acadêmicos, faz-se necessário que diante exista relação direta com serviços e/ou atividades correlatas ao vínculo profissional. Outro fator que o distingue se refere ao modo de financiamento dos mestrados profissionais, tendo em vista que, conforme definição do art. 6º da Portaria em análise, tais cursos “possuem vocação para o autofinanciamento”, devendo tal aspecto “ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades” (Brasil, 1988, s.p.).

Dessa maneira, as peculiaridades organizativas de Programas de Pós-Graduação chamam bastante atenção, sobretudo porque são recentes e têm ganhado bastante amplitude em todo o Brasil. Por isso, é necessária uma observação detalhada da expansão de programas dessa natureza. Dos Santos (2019), analisou os números da expansão dos Mestrados Profissionais entre os anos de 2006 e 2017 e percebeu que os mesmos cresceram na ordem de 370,70%, saindo de 157 para 739 cursos.

Esse crescimento evidencia a lógica dominante da mercantilização do saber, em que a pós-graduação se adequa a um modo de produção científico-tecnológica funcional aos interesses do capital. Tal processo implica a precarização das condições materiais para a produção do conhecimento, demonstrada na desresponsabilização estatal quanto ao financiamento robusto da pesquisa, favorecendo formatos formativos mais rapidamente rentabilizáveis, como os Mestrados Profissionais. Com isso, a ampliação da pós-graduação desvela a contradição entre ciência como força produtiva e a reprodução das desigualdades sociais, reforçando seu papel de legitimação e fortalecimento da ordem capitalista, ao invés de efetiva emancipação das classes subalternas.

Ainda que possam ser analisados em conjunto, vale ressaltar as diferenças entre os cursos acadêmicos e profissionais. Os cursos acadêmicos, com sua formação teórica ampla, não visam necessariamente atender a demandas imediatas do mercado de trabalho, preservando assim um espaço relativo de produção crítica e elaboração intelectual autônoma. Por outro lado, os programas profissionais são diretamente orientados para a formação técnica e imediata para o mercado, representando uma forma explícita de subordinação da universidade aos interesses capitalistas. Essa distinção revela o processo de reconfiguração da universidade enquanto aparelho ideológico do Estado, que, sob a pressão das forças produtivas capitalistas e da lógica do capital, promove a mercantilização do conhecimento. Os Programas de Pós-Graduação Profissionais são expressão dessa tendência, ao alinhar a produção acadêmica à lógica do lucro e à reprodução das condições de exploração da força de trabalho.

Junta-se a isso a questão do financiamento. Neste campo se instituem paradigmas do mercado tais quais a imposição de poucos recursos é parte da realidade. Com escassos recursos, tenciona-se a produção de conhecimento na direção dos interesses do capital. Todos estes elementos se combinam na direção da aproximação do setor educativo aos ditames empresariais.

As reduções nos repasses orçamentários às Universidades foram analisadas por Sguissardi e Silva Júnior (2018). Para tanto, foram tomadas enquanto amostras, as Universidades da Região Sudeste. Os resultados, entre outros, afirmam que, no período 1995-2005, houve significativa redução de recursos orçamentários.

1) Redução dos recursos totais de todas as fontes de -30%, havendo casos de reduções anuais de -9,9% em 1996 e -11,2% em 2003 [...]; 2) Redução dos recursos de pessoal e encargos sociais, excluindo-se os recursos próprios (incluindo-se inativos, pensionistas e precatórios), de -24%, havendo casos de reduções anuais de -10,7% em 1996 e -11,5% em 2003 [...]; 3) Redução dos

recursos de pessoal e encargos sociais, excluindo-se os recursos próprios (sem inativos, pensionistas e precatórios), verba com que se pagam os salários de docentes e de funcionários técnico-administrativos da ativa, de -34%, tendo ocorrido, em um único ano, 2003, uma redução de -23,2% [...]; 4) Redução de outras despesas correntes (que garantem o funcionamento da infraestrutura, como água, luz, internet, telefone, combustível, diárias, passagens, impressão, etc.) de -34%, tendo havido o caso de redução de -60% no período na UNIFESP; 5) Redução dos recursos próprios de -62%; (Sguissardi; Silva Júnior, 2018, p. 123).

Os números apontados por Sguissardi e Silva Júnior (2018) revelam uma ofensiva sistemática de desfinanciamento das universidades públicas brasileiras, que expressa a reestruturação neoliberal do Estado e sua função na reprodução das relações capitalistas. A redução de aproximadamente 30% dos recursos totais entre diferentes fontes, com quedas anuais significativas em 1996 e 2003, demonstra o arrocho fiscal imposto às instituições, que afeta diretamente sua capacidade de funcionamento e produção do conhecimento. Essa política de cortes atinge severamente os recursos destinados ao pessoal ativo, docentes e técnicos administrativos, com retração ainda maior na verba específica para salários (-34%), evidenciando a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da atuação profissional em ciência e educação. Tal processo se insere na contrarreforma neoliberal, que visa transformar a universidade em instrumento funcional à reprodução da força de trabalho e da acumulação capitalista, enquanto fragiliza sua capacidade de promoção de justiça social e científica.

Chaves, Guimarães, Reis (2022, p. 18), ao analisarem a privatização do Estado brasileiro por meio da Reforma Administrativa e do financiamento das Universidades federais e da Ciência e Tecnologia no Governo Bolsonaro, indicam que “os sucessivos governos brasileiros (FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro) implementaram políticas de ajuste neoliberais, em que as esferas pública e privada foram redefinidas no âmbito do Estado e da sociedade civil”.

Os dados analisados pelos autores acima citados foram referentes ao período de 2015 a 2021, apontando para drástica redução do repasse dos recursos para a educação e pesquisa. No caso das universidades federais a redução foi de 97,08% e para Ciência e tecnologia “ocorreu a redução das despesas da União com essa área: de R\$ 9,359 bilhões, em 2015, para R\$ 5,320 bilhões, em 2021, um decréscimo de 43,15%.” (Chaves; Guimarães; Reis, p. 17). Especificamente em relação aos recursos destinados pela União à CAPES “foram reduzidos de R\$ 10,928 bilhões, em 2015, para R\$ 3,317 bilhões, em 2021, uma queda de 69,65%” (Chaves; Guimarães; Reis, p. 18). Esta política inviabilizou o funcionamento adequado das Universidades Federais e do complexo público de

produção e socialização do conhecimento científico no Brasil. Esta lógica, em diferentes períodos de análise, vem sendo sistemática estudada e denunciada nos estudos de Reis e Macário (2020), Chaves (2015) e Chaves, Reis, Guimarães (2018). A inversão da lógica ao qual privilegia o pagamento da dívida pública em detrimento da garantia do atendimento das questões ligadas às políticas sociais precisam ser amplamente debatidas por amplas camadas sociais empobrecidas.

Diante da drástica redução do repasse público às Universidades Públicas, o Estado brasileiro coloca docentes em condições de trabalho extremamente precárias. Faltam insumos básicos à garantia do bom funcionamento do cotidiano das universidades, tais quais subsídios para pesquisa, bolsas, auxílios à estudantes e docentes. Enquanto todos, professores experimentam arrocho salarial bem como conformam-se novos paradigmas aos quais perfaz nova racionalidade.

Ao passo que se esvaziam o financiamento público das Universidades, se expandem as matrículas nessas instituições. Dos Santos (2019), ao analisar os números totais relativos à expansão de Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil afirma que entre os anos de 2006 e 2017, o número destas instituições saltou de 2.270 para 2.448, perfazendo um crescimento de 7,3%. Destes, há maior destaque para o crescimento nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas ao qual atingiu foi crescimento de 16,2%.

Em termos absolutos, o número de matrículas no Brasil saiu de 4.884.637, em 2006, para atingir, em 2017, 8.286.663, num crescimento de 70%. Ao olharmos especificamente para onde houve maior crescimento do item, percebemos que o setor privado representou o mais absoluto montante, saindo de 3.636.904, em 2006, para 6.241.307 matrículas em 2017, num crescimento de 72%. Já as matrículas no setor público saltaram de 1.47.733, em 2006, para 2.045.356, em 2017, num crescimento de 64% (Dos Santos, 2019, p. 62).

No que se refere à expansão de Programas de Pós-Graduação, Dos Santos (2019) aponta que entre os anos de 2006 e 2017 houve expansão de 89,67% de programas. Em termos absolutos podemos afirmar que no ano de 2006 o Brasil possuía 2.265 Programas de Pós-graduação, este número saltou para 4.296 em 2017 (Dos Santos, 2019). No que se refere às matrículas, o quantitativo em cursos de mestrado e doutorado se expandiu 110,48%, saindo de 132.456, em 2006, para 278.792, em 2017 (Dos Santos, 2019).

Essa expressiva expansão dos programas e do número de estudantes na pós-graduação, reflexo também do crescimento da graduação, não pode ser vista como um fenômeno neutro ou casual. Trata-se de uma manifestação concreta de um projeto

político-institucional que molda a universidade dentro de um modelo funcional à lógica capitalista dominante, estendendo-se para além do recorte temporal analisado.

O marco do IV PNPG, implementado em 2005 após longa ausência de uma diretriz atualizada, reforça essa orientação. Apesar de enfatizar a necessidade de expansão equilibrada e qualidade acadêmica, seu objetivo explícito é alinhar o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social às demandas do capital e do mercado. Dessa forma, a expansão da pós-graduação se dá sob a égide de uma universidade cada vez mais subordinada aos interesses do capital, que orienta a produção do conhecimento para a reprodução das condições de acumulação, reduzindo seu potencial crítico e emancipatório.

Na seção que trata do diagnóstico da Pós-Graduação e diretrizes gerais, o Plano registra um notório crescimento do sistema em todas as regiões do Brasil e, ao mesmo tempo, chama atenção para a questão da expansão desigual. A partir dos dados presentes no documento e inscritos na Tabela 7, é evidente que o impasse da desigualdade permanecia. Desse modo, entre os anos de 1996 e 2004, mantinham-se os dois extremos desiguais: a região Norte que absorvia os menores percentuais de cursos de mestrado e doutorado (em 1996 com 2,2% e 1,3%; em 2004 com 3,5% e 1,8%); de outro lado estava a região Sudeste que concentrava os maiores percentuais dos cursos *stricto sensu* (em 1996 com 63,3% e 83,2%; em 2004 com 54,9% e 66,6%) (Brito, p. 102).

Nesse processo permanecem marcas históricas da formação desigual do território brasileiro. O próprio Estado, reconhecidamente por meio de documento, assume a existência de profundas disparidades na oferta de matrículas nas regiões historicamente apartadas da promoção de inserção e garantias constitucionais às suas populações. A formação da estrutura social, política e econômica brasileira teve como base essa lógica. Fato expresso nos diferentes campos sociais. Na Educação Superior em nível de Pós-Graduação, há regiões privilegiadas de um lado e desfavorecidas de outro (Guimarães; Brito; Dos Santos 2020).

Ainda que no transcurso da década de 1990 ao ano 2000 aponte forte expansão do sistema de Pós-graduação. As disparidades regionais na oferta deste segmento de ensino se mantêm. Guimarães, Brito e Dos Santos (2020) ao analisarem os dados de expansão de Programas de Pós-Graduação, constataram que entre (2002-2018) as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram menor participação, enquanto Sul e Sudeste apresentaram os maiores números de oferta de matrículas.

A resposta do Estado às desigualdades regionais na pós-graduação foi apresentada no V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005–2010), que dedica uma seção específica para discutir as “Assimetrias - distribuição da pós-graduação no território

nacional” (Brasil, 2004). Embora o documento afirme que essas desigualdades são enfrentadas por meio de políticas de incentivo e indução, reconhece que o problema persiste de forma estrutural. A concentração dos programas de pós-graduação permanece significativamente menor nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, justamente as áreas historicamente marginalizadas e menos favorecidas do país (Brito, 2020).

Essa manutenção das assimetrias revela a limitação das políticas estatais diante das profundas contradições socioeconômicas da estrutura capitalista brasileira. O Estado, ao atuar dentro da lógica do capitalismo dependente e do neoliberalismo, não rompe com os mecanismos que reproduzem desigualdades regionais, garantindo a reprodução das elites e o controle da produção científica em polos centrais de poder. Dessa forma, a pós-graduação segue configurada como um espaço de exclusão e subordinação, refletindo e reforçando as desigualdades estruturais nacionais.

Para Brito (2020, p. 110), “[...] as ações presentes no Plano para superação do desequilíbrio regional tomam partido de um campo específico de pesquisa, a biotecnologia [...]”. para tanto, foram instituídas iniciativas com tal intuito nas regiões Norte e Nordeste, tal qual o Programa Rede Nordeste de Biotecnologia (Renorbio) e a Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (BioNorte) são exemplos. Para Brito (2020), o objetivo primeiro dessas redes regionais é a conexão entre grupos de pesquisa em função do desenvolvimento local em Ciência e Tecnologia, com vistas à produtividade a partir do financiamento de projetos.

A escolha das regiões Norte e Nordeste deve-se ao potencial das mesmas para a produção de conhecimento atrelado aos mercados emergentes a partir de produtos da floresta, por exemplo para alavancar o desenvolvimento econômico. Percebemos a estreita relação de interesse de mercado mediado e induzido pelo estado via políticas públicas. Esqueceu-se então a verdadeira questão da desigualdade regional ao mascarar tendenciosamente a indução de iniciativas aos quais passam a margem de resolver o abismo com os quais impactam a produção do conhecimento em Instituições de Educação Superior nos mais diversos e longínquos Estados brasileiros.

Assim como os recursos escassos repassados às universidades públicas, a expansão da educação superior, incluindo a pós-graduação, ocorre em meio a graves assimetrias regionais que excluem deliberadamente determinadas áreas do Brasil. Essas desigualdades estruturais se combinam com políticas de arrocho salarial, falta de insumos e condições de trabalho precárias, elementos que configuram o cotidiano das vidas de docentes e estudantes nas regiões mais vulnerabilizadas. Essa realidade revela não apenas

a insuficiência dos investimentos públicos, mas uma estratégia sistemática de reprodução da exclusão social, alinhada à lógica neoliberal que prioriza a concentração de recursos em polos privilegiados, reforçando a divisão regional e social no país.

Tais racionalidades impactam sobremaneira no trabalho docente. Guimarães (2014), Lara, Quartiero e Bianchetti (2019) e Sguissardi e Silva Júnior (2018) analisaram sob diferentes enfoques a questão do trabalho docente. Os autores são unânimes em afirmar que há o estabelecimento de nova racionalidade para a execução de dadas tarefas docentes, seja pelo maior acúmulo de tarefas frente às exigências ou pelo incremento de novas tecnologias (Guimarães, 2014; Lara; Quartiero; Bianchetti, 2019; Sguissardi; Silva Júnior, 2018).

Tal configuração compõe espectro mais amplo. Não são apenas a ampliação da carga horária letiva ocasionada pelo maior índice da relação professor/alunos ou pela multiplicação dos cursos de Pós-graduação, ou da produção intelectual. Soma-se a esta realidade outras atividades decorrentes dessa produção, bem como do novo patamar de qualificação dos professores pesquisadores, onde as demandas estruturais decorrentes do movimento da mundialização do capital. Os quais destacam-se a participação em eventos científicos, a emissão de pareceres sobre projetos de pesquisa e sobre a produção intelectual a ser publicada (Sguissardi; Silva Júnior, 2018).

Na Pós-graduação, especificamente, as exigências e responsabilidades assumidas por professores pesquisadores, orientadores, em relação a outros níveis de atuação na universidade são maiores. Embora este cenário se desenha, ainda sim professores dão clara preferência a este nível de formação e isso ocorre em decorrência de maiores recompensas pessoais, melhor reconhecimento social e ampliação das possibilidades para angariar recursos para financiamento de suas pesquisas (Sguissardi; Silva Júnior, 2018).

Recentemente tem avançado o incremento de novas formas de pressão sobre o trabalho docente bem como a forma de gerência do tempo para a execução de dadas tarefas. Lara, Quartiero e Bianchetti (2019) analisaram os processos de trabalho de professores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação em cinco regiões geográficas brasileiras, considerando a incorporação das Tecnologias Digitais (TDs) e móveis puderam perceber os rebatimentos da reestruturação produtiva mais recente, onde o incremento da cultura informacional impactam sobremaneira na racionalidade com a qual as relações ocorrem no ambiente acadêmico.

No contexto analisado do trabalho docente na Pós-graduação *stricto sensu* em educação, a ubiquidade adquire um caráter paradoxal: permite ao professor transitar de modo mais fluído entre os diferentes espaços, otimizar o tempo de trabalho, reduzir distâncias e deslocamentos físicos, otimizar a comunicação com os pares e instaurar processos de trabalho não presenciais, mas também permite o desencadeamento de um processo que coloca o professor em constante contato com o trabalho (Lara; Quartiero; Bianchetti, 2019, p. 20).

No contexto atual, marcado pelas transformações informacionais, o professor consegue transitar com mais facilidade entre espaços físicos e virtuais, otimizando seu tempo, reduzindo deslocamentos e facilitando o diálogo com colegas e pares. Isso representa ganhos em eficiência e flexibilidade, resultando em processos de trabalho que não dependem exclusivamente do presencial. Por outro lado, essa mesma iniquidade gera um paradoxo, pois o docente não apenas amplia sua carga horária subjetiva, mas também se vê submetido a um prolongamento da jornada, muitas vezes invisível, e a um regime de trabalho pautado por indicadores definidos por órgãos reguladores da pós-graduação.

As transformações informacionais colocam professores e demais atores sob novos paradigmas. Por hora o conjunto dos atores envolvidos na produção de conhecimento em nível de pós-graduação estão colocados a extensão da jornada de trabalho em bem como ao cumprimento de métricas colocadas pelos órgãos reguladores.

A ampliação de tempos de trabalho bem como sua intensificação são as marcas que mais se evidenciam no processo de incremento tecnológico no âmbito informacional. Os deslocamentos de lugares, espaços e tempos, a simultaneidade e o impulso para levar o trabalhador a produzir em determinada área são vetores aos quais se aproxima dos depoimentos realizados por Lara, Quartiero e Bianchetti (2019) na pesquisa com professores dos cursos de doutorado em educação. Isto posto, “ao produzirem em todos os espaços, on-line e off-line, o professor e o seu trabalho ubíquo parecem ser a última palavra de performatividade e produtividade na sociedade do desempenho na qual se realiza o trabalho na pós-graduação” (Lara; Quartiero; Bianchetti, 2019, p. 21).

A pesquisa realizada por Lara, Quartiero e Bianchetti (2019) evidenciou que o trabalho docente na pós-graduação não se faz sem o uso das TDs. Tais instrumentos colonizam o tempo livre com obrigações em rede e é ubíquo à medida que exige deslocamentos do *off-line* para o *on-line* de modo incessante. Os autores afirmam ainda que tal manifestação de trabalho na Pós-graduação com o uso de tecnologias digitais “[...] talvez não seja (ainda) uma generalidade, mas não podemos negar que as tecnologias mais importantes criadas nos últimos dois séculos foram aquelas vinculadas à administração e ao controle dos trabalhadores 24 horas por dia, sete dias por semana” (Lara; Quartiero;

Bianchetti, 2019, p. 21). Os dilemas mencionados acima se articulam e se relacionam com o paradigma da avaliação. Horta (2009), ao analisar a percepção dos coordenadores de programas de pós-graduação sobre o modelo de avaliação adotado pela CAPES, identificou críticas em diversas dimensões.

Dentre as críticas podemos destacar o respeito às diferenças regionais onde um dos entrevistados chega a afirmar que o Comitê Avaliador da CAPES precisa compreender as condições e contexto ao qual os Programas estão imersos. Isso em razão dos contextos socioculturais diversos do Brasil (Horta, 2009). “[...] O padrão do Centro-Sul do país não pode e nem deve ser aplicado ao Norte-Nordeste [...]” (Horta, 2009, p. 107). Além deste dilema, a pesquisa também relata críticas à ausência de critérios avaliativos em relação à inserção regional.

Outra crítica dos coordenadores tem relação com a natureza quantitativa e produtivista da avaliação

[...] Sugere-se que a CAPES e o CTC busquem aperfeiçoar mecanismos de avaliação que privilegiem a qualidade da formação de mestres e doutores e não a focalização restrita em aspectos quantitativos tais como: tempo de titulação (inclusive sem a necessária distinção entre alunos bolsistas e não bolsistas), número de publicações, número de docentes bolsistas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) etc. Conforme cada vez mais discutido na comunidade científica a partir das avaliações dos concursos públicos realizados em todo o país, os atuais critérios quantitativos têm levado a uma baixa qualificação dos mestres e doutores recentemente formados, pois o atual ((Horta, 2009, p. 112).

Trazemos alguns dilemas expostos pela pesquisa de Horta (2009) à época para expor alguns dos mais variados dilemas aos quais a Pós-graduação brasileira convive. A complexidade e magnitude da tarefa de avaliar o conjunto da pós-graduação brasileira através de indicadores sejam eles quantitativos ou qualitativos permeiam a necessidade da busca permanente de critérios justos e equitativos aos quais possam contribuir positivamente para formação de pesquisadores e o pretenso desenvolvimento da ciência.

Percebemos que o desenho do modelo de avaliação empregado reflete opções políticas, logísticas, epistemológicas e outras. Mesmo assim, consideramos que esse modelo de avaliação, ao valer-se de informações traduzidas em parâmetros quantitativos, talvez não permita comparações qualitativas entre os diversos cenários da pós-graduação brasileira, nem detectar as peculiaridades e orientações específicas de cada região.

Neste capítulo, foi possível caracterizar o cenário de crise capitalista desencadeada a partir do último quarto do século XX, marcada pela busca de alternativas sociais voltadas à manutenção da composição social pró-capital. Para isso, houve uma

reestruturação da base produtiva, assim como uma redefinição do papel do Estado. Além disso, analisou-se o processo de reforma neoliberal do Estado no Brasil e suas implicações para a Educação Superior, especialmente no campo da Educação. Foi na década de 1990, com a contrarreforma do Estado, que se intensificou o movimento de sua expansão.

O crescimento da pós-graduação ocorreu em consonância com essas reformas neoliberais. Para tanto, a pós-graduação aproximou-se do setor produtivo, do modo como são as políticas de indução dos principais órgãos públicos responsáveis por seu financiamento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Paulatinamente, foi sendo conformado a distribuição desigual tanto no desenvolvimento das forças produtivas no âmbito nacional quanto na instalação dos programas de pós-graduação. Também foi assim que se deu a formação da estrutura social, política e econômica brasileira. Fato expresso nos diferentes campos sociais entre eles na pós-graduação. Estas marcas persistem e são perceptíveis nas regiões privilegiadas de um lado e desfavorecidas de outro. A resposta estatal perante as desigualdades veio por meio do V PNPG. Entre outros, o Plano destaca a permanência do problema, a menor concentração de Programas de Pós-Graduação está nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Além disso, a pós-graduação, possui exigências e responsabilidades assumidas por professores pesquisadores, orientadores, em relação a outros níveis de atuação na universidade são maiores. Trazendo novo parâmetro de trabalho docente a ser impulsionado, impactando sobremaneira na atividade docente. A ampliação de tempos de trabalho bem como sua intensificação são incrementos pelos quais evidenciam no processo de incremento tecnológico no âmbito informacional. Os deslocamentos de lugares, espaços e tempos, a simultaneidade e o impulso para levar o trabalhador a produzir em determinada área são vetores aos quais se dedica a produção acadêmica está no cerne da performatividade e produtividade do trabalho na pós-graduação.

Tudo isso, é possível a partir da métrica avaliativa que despreza as diversidades e características regionais. A complexidade e magnitude da tarefa de avaliar o conjunto da pós-graduação brasileira através de indicadores sejam eles quantitativos ou qualitativos permeiam a necessidade da busca permanente de critérios justos e equitativos aos quais possam contribuir positivamente para formação de pesquisadores e o pretensão desenvolvimento da ciência.

A diversidade e a especificidade da realidade local precisam ser consideradas diante desses processos. É o caso das análises que serão desenvolvidas a seguir, nas quais faremos uma imersão nos processos sociais, tanto implícitos quanto explícitos, da região Norte do Brasil, assim como na materialização das assimetrias regionais.

3. A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Neste capítulo, abordamos o processo histórico de implantação e expansão da Pós-Graduação na área de Educação na região Norte, com destaque para as assimetrias e desigualdades regionais e intrarregionais ao longo deste processo. O capítulo foi produzido a partir da análise de dados estatísticos, extraídos do GeoCapes (2024), e das informações sobre as origens dos Programas de Pós-Graduação em Educação, obtidas em suas páginas oficiais, bem como nas entrevistas com coordenadores.

Para compreensão desse movimento em sua totalidade é necessário considerarmos como a região Norte se localiza na processualidade histórico-econômica na formação do país. Partimos da premissa que há fatores próprios de processos sociais mais amplos aos quais carecem ser melhor entendidos para que tenhamos a real dimensão da complexidade dos elementos aqui mencionados. Entendemos que a precariedade na oferta de serviços públicos e na garantia de direitos sociais básicos decorrem da concentração de capitais em determinados centros do capitalismo na atual fase de desenvolvimento, ou ainda em razão do desenvolvimento das forças produtivas em determinado momento histórico (Fernandes, 1975).

3.1 A REGIÃO NORTE BRASIL EM SUA CONSTITUIÇÃO PERIFÉRICA DA ECONOMIA CAPITALISTA

A América Latina e o Brasil são partes do movimento cosmopolita ao qual o processo de colonização ocorreu de forma violenta e predatória. Suas nuances e modos de enxergar a vida estavam fora do contexto da emergente voracidade capitalista surgida na economia inglesa. Desta feita, destacamos que haviam graves disparidades nos níveis de acumulação de capital bem como nos níveis de desenvolvimento das forças produtivas das sociedades.

O Brasil, enquanto país integrante da territorialidade da América Latina, possui traços semelhantes tal qual nos aponta Prado Júnior (2004). No processo de colonização, estava o colonizador disposto a ocupar o território com objetivos mercantis e apropriação dos recursos. Entretanto, o colonizador europeu fez isso a partir da exploração do trabalho alheio, dos povos aqui já encontrados e outros trazidos como escravizados. Assim, o colonizador se posicionou “como dirigente de produção de gêneros de grande valor

continental, como empresário de um negócio rendoso [...]” (Prado Júnior, 2004, p. 28-29).

Em síntese, a colônia brasileira, desde os seus primórdios foi integrada ao mercado mundial com o objetivo de suprir a demanda Europeia (Prado Júnior, 2004). Assim, a política da metrópole direcionava a política na região. Nos diferentes momentos da economia nacional os invasores que aqui chegavam assim atuavam/atuam. Os ciclos do açúcar, café, borracha, soja, algodão entre outros minerais foram/são perpetrados de forma subordinada aos interesses do centro da economia mundial.

Os traços particulares do modelo colonizador português se apoiaram “[...] numa sociedade e nobreza ainda com fortes e arcaicos traços feudais, fez com que na região amazônica a ocupação lusitana se sustentasse no extrativismo e na escravização e genocídio indígena [...] (Marques, 2019, p. 49). As marcas desse modelo colonizador forjaram as sociedades e imaginários relativos à região.

Ao longo dos anos e do momento de ocupação do território brasileiro, a região Norte passou por distintos momentos, entre eles as drogas do sertão, o ciclo da borracha. Mas sempre enquanto periferia nacional ao qual pudesse servir à economia nacional ante suas necessidades econômicas. Os traços do colonizador permaneceram ao longo dos anos.

Na história recente, um fato materializado na forma de discurso oficial representa a continuidade da política estatal para a região. O pronunciamento conhecido como discurso do Amazonas, realizado no contexto de guerra mundial na década de 1940, o então presidente Getúlio Vargas em discurso pronunciado no Ideal Club, de Manaus, no Estado Amazonas, anunciava o desafio de supostamente vencer o obstáculo da floresta amazônica.

Até agora, o clima caluniado impediu que de outras regiões com excesso demográfico viessem os contingentes humanos de que carece a Amazônia. Vulgarizou-se a noção, hoje, desautorizada, de que as terras equatoriais são impróprias à civilização. [...] Apenas — é necessário dizê-lo corajosamente — tudo quanto se tem feito, seja agricultura ou indústria extrativa, constituem realização empírica e precisa transformar-se em exploração racional. [...] com elementos de tamanha valia, não mais perdidos na floresta, mas concentrados e metodicamente localizados, será possível, por certo, retomar a cruzada desbravadora e vencer, pouco a pouco, o grande inimigo do progresso amazonense, que é o espaço imenso e despovoado (Brasil, 1940, s. p.).

Tratava-se, assim, de trazer civilização à região. A Amazônia não apenas estava fora do que se considerava nação como era retratada como um imenso e perigoso espaço

vazio. Estas noções lamentavelmente foram adotadas para justificar diversas políticas impostas à região, particularmente durante a ditadura empresarial-militar de 1964.

Como percebe-se, a formação social do território da região Norte está no contexto de subjugo e intensa apropriação dos saberes dos povos tradicionais. Esta conformação social levou a região a ocupar situação de subalternidade perante o projeto de nação. A região Norte ocupava/ocupa lugar de periferia nacional, isso em função do modelo econômico construído a partir das elites nacional e internacional. Em determinado momento fornecedor de matérias primas básicas: as drogas do sertão, o ciclo da borracha e assim por diante. Agora a floresta dá lugar à monocultura da soja e ao pasto para criação de gado, entre outros.

O modelo colonizador que subalterniza a região Norte do Brasil reproduz e aprofunda relações sociais historicamente estruturadas pela dominação e exploração, configurando um mecanismo de exclusão e negação do direito à formação humana em suas múltiplas dimensões. Essa subordinação não é acidental, mas reflexo das contradições do modo de produção capitalista que, pela sua lógica de acumulação e reprodução ampliada, mantém a região como espaço de extração e marginalização, afastando-a dos processos igualitários de acesso à Educação. A Educação, nesse sentido, é atravessada pelas condições materiais concretas que limitam sua oferta e qualidade, tornando-se campo de luta na contramão dos interesses da classe dominante.

Ainda que o território amazônico ultrapasse a delimitação convencional da Região Norte, para fins organizacionais e análise estruturada nesta pesquisa, tomar-se-á como parâmetro a divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que inclui os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins. Essa delimitação institucional não neutraliza as assimetrias e contradições socioespaciais, mas constitui o recorte prático para identificar como as estruturas de poder e dominação capitalista se materializam na organização geográfica e nas políticas educacionais para a região.

O bioma amazônico é predominante, cujas características físicas, humanas, ecológicas, geológicas e hidrográficas compreendem, inclusive, outros países, tais como Colômbia e Peru, por exemplo. Como destacam Corrêa e Hage (2012, p. 81),

essa região se situa no espaço amazônico Sul-Americano ou Amazônia Internacional, ou ainda, Pan-Amazônia, que representa 1/20 da superfície terrestre do planeta, 2/5 da América do Sul e 3/5 do Brasil. Essa Amazônia sul-americana compreendeu: Brasil, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Bolívia, Guina, Guina Francesa e Suriname, sendo sua área total de 6,5 milhões

de Km². Essa porção contém 1/5 da disponibilidade de água doce do mundo, mais de 1/3 das reservas mundiais de florestas tropicais e 3,5 milésimos da população mundial.

A maior concentração populacional está nas capitais e nas suas regiões metropolitanas, com destaque para os estados do Pará e Amazonas, respectivamente. A distribuição populacional entre os estados é bastante desigual, com a seguinte ordem: Pará 8.120.131, Amazonas 3.941.613, Rondônia 1.581.196, Tocantins 1.511.460, Acre 830.018, Amapá, 733.759 e Roraima 636.707 (IBGE, 2025).

No contexto da Região Norte, destacam-se os estados do Pará e Amazonas como os de maior concentração populacional, enquanto Roraima, seguido do Amapá e do Acre, apresentam os menores índices. Essa distribuição desigual se reflete não apenas entre os estados, mas também nas dinâmicas internas de cada um deles, evidenciando contradições socioespaciais marcantes. Além disso, essa assimetria territorial e demográfica expressa as contradições do modo de produção capitalista, que se apropria das riquezas naturais e humanas da região para manter a reprodução ampliada do capital à custa da expropriação e marginalização das populações locais.

A maior parte do território amazônico caracteriza-se por baixa densidade populacional, cuja subsistência depende intrinsecamente dos ecossistemas de florestas e rios. Essa condição, no entanto, foi historicamente instrumentalizada no discurso oficial para legitimar a exploração predatória e a usurpação territorial promovida por grupos econômicos hegemônicos, conforme apontado por Marques (2019). É fundamental rejeitar a ideia colonial de “espaço vazio”, narrativa que serviu de base para a expansão violenta e a apropriação de territórios habitados por populações tradicionais e indígenas, posições subalternizadas pelo capitalismo amazônico.

A Amazônia é marcada por uma ampla diversidade social, biológica e cultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e no campo, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo na territorialidade do campo. Nesses territórios encontram-se indígenas, quilombolas, caboclos ribeirinhos e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país (Corrêa; Hage, 2012).

A formação socioeconômica brasileira deu origem a espaços distintos de ocupação populacional, de acordo com o perfil de intervenção do capital, que passou a atuar em diferentes momentos históricos do país. Para a região Norte, especificamente, esta investida levou parte considerável de pessoas às piores formas de subsistência – desde o saneamento básico até a oferta do ensino à população.

A consequência disso foi a instalação de grandes projetos de exploração mineral e, mais recentemente, agropecuário. Tais empreendimentos foram conduzidos pelo grande capital, inclusive de caráter internacional, sob a tutela do Estado. Assim, os sucessivos governos passaram a direcionar ações cujo pressuposto é a atração de “investimentos”, almejando um fluxo migratório populacional para tal região. Ao menos foi esta assertiva que norteou as políticas que resultaram em transferências de terras, com vultosos recursos públicos, seja em forma de isenção fiscal ou em repasse direto (Congilio; Ikeda, 2014).

Tal processo é até mesmo anterior aos grandes empreendimentos instalados na região. Antes disso, por aqui já se notava intensa exploração do povo ribeirinho, marcada pela extração do látex ou pela coleta e venda de produtos da floresta (drogas do sertão como cacau, cravo-do-Maranhão, canela, óleo de copaíba, baunilha e castanha-do-pará). Nosso povo sempre esteve – não sem resistências – sob o grande capital.

De forma geral, os projetos estatais para a região Norte foram instituídos com o propósito de exploração do imenso potencial mineral da região. Tais projetos entraram em vigor a partir das décadas de 1970 e 1980, e tiveram ação em vasto território da Amazônia, sobretudo nos estados do Pará, do Amapá e de Tocantins (Porto, 2007).

As demandas laborais impostas pelo setor econômico em cada momento histórico na Amazônia, sobretudo em relação aos grandes projetos, que não carregavam consigo a exigência de alto grau de escolarização dos trabalhadores. Dirigiu e condicionou determinada e limitada escolarização. Geralmente a mão de obra local ou vinda de localidades próximas era empregada nas funções laborais às quais necessitavam nenhuma ou baixa escolarização (Dos Santos, 2019).

Quando as atividades pudessem requerer maior nível de instrução, as empresas mandatárias importavam engenheiros, geólogos e especialistas, de acordo com a demanda produtiva. Dessa forma, os sistemas escolares que pudessem formar indivíduos com maior grau de instrução não foram planejados. Indicamos que esse fato se deve, sobretudo, pelo fato de que o processo de beneficiamento dos produtos extraídos na região não se dá em escala local. Fica a cargo da região Norte apenas a extração bruta de

produtos, sejam eles da floresta ou mineralógicos. Nesta etapa do processo produtivo, não há exigência de numerosa mão de obra especializada.

Consideramos esses elementos como fundamentos estruturais dos processos educacionais, ou melhor, das limitações impostas a eles na região Norte. Se, para o conjunto do Brasil, os índices de acesso, permanência e infraestrutura educacional já se mostram insuficientes diante das demandas sociais, na Amazônia tais indicadores revelam um quadro ainda mais fragilizado. As condições naturais da região são instrumentalizadas para sustentar um discurso oficial que invisibiliza e silencia os clamores legítimos de indígenas, comunidades ribeirinhas e quilombolas — sujeitos históricos marginalizados que enfrentam, com maior severidade do que em grandes aglomerados urbanos, condições precárias de vida e estudo.

Nesse contexto, os processos educacionais na região Norte foram marcados não apenas por atrasos, mas por uma sistemática negação do direito à escolarização, configurando uma reprodução das contradições do modo de produção capitalista na periferia da acumulação econômica. Ao analisar o percentual de pessoas não alfabetizadas no Brasil, agravado quando segmentado por regiões, a realidade fica explícita, denunciando o fracasso das políticas públicas em superar as desigualdades históricas. Essa negação da educação transforma-se em um dispositivo de reprodução da exclusão social e da subalternidade regional, reafirmando as assimetrias estruturais que atravessam o projeto nacional.

Tabela 1 - Percentual da população acima de 15 anos não alfabetizadas em 2022

Brasil e Grande Região	Percentual de pessoas não alfabetizadas
Brasil	7 %
Norte	8,16 %
Nordeste	14,21 %
Sudeste	3,92 %
Sul	3,45 %
Centro-Oeste	5,06 %

Fonte: Dados do IBGE (2022).

Os dados do IBGE em 2022 revelam uma profunda desigualdade educacional profundamente enraizada na estrutura socioeconômica brasileira. Enquanto a média nacional de analfabetismo atinge 7%, nas regiões Norte e Nordeste, históricas periferias no processo de acumulação capitalista no Brasil, esses índices são mais que o dobro das regiões mais centrais, alcançando 8,16% e 14,21%, respectivamente. Esse quadro é a

expressão sintomática das contradições do capitalismo dependente, que relega essas regiões à condição estrutural de “reservatórios” de mão de obra subqualificada e limitada aos serviços de baixa remuneração. As desigualdades educacionais funcionam como um mecanismo estrutural de reprodução das relações sociais de produção capitalistas, perpetuando a exclusão social e econômica das populações periféricas. Este fenômeno reforça a subalternidade dessas regiões no contexto nacional, materializando a divisão territorial do trabalho e a hierarquização das classes sociais.

Como parte do mesmo processo de reprodução das desigualdades estruturais no capitalismo brasileiro, a Pós-Graduação em Educação emergiu de forma tardia e desigual na região Norte. Essa emergência foi marcada por uma concentração de matrículas e programas nos polos econômicos dominantes da região, refletindo as assimetrias de poder e desenvolvimento regional que permeiam a organização do espaço acadêmico. Os primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação foram instalados nos estados do Amazonas e Pará, os principais centros econômicos da Amazônia, reforçando uma lógica de centralização que limita o acesso e a expansão das oportunidades formativas nas demais áreas e territórios periféricos.

Essa configuração evidencia como o capital, ao expandir sua hegemonia no campo educacional, reproduz as condições de exclusão e marginalização das regiões subalternizadas, reforçando a desigualdade no acesso à formação avançada. A concentração de recursos e infraestrutura acadêmica nessas áreas estratégicas não é um dado neutro, mas parte da dinâmica histórica da divisão territorial do trabalho e das relações sociais de produção que subordinam o desenvolvimento da Amazônia aos interesses do capital e do Estado neoliberal.

Adiante, procederemos à análise das premissas que orientaram a instalação dos Programas de Pós-Graduação em Educação na região Norte, considerando seus distintos contextos, localidades e temporalidades de oferta. As entrevistas realizadas contemplaram coordenadores com diferentes tempos de gestão e acúmulo histórico dos programas, o que resultou em relatos variados que se refletem nesta apresentação. Essa diversidade de experiências e perspectivas enriquece a compreensão dos processos e desafios enfrentados na consolidação desses programas.

3.2 A IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO

No que se refere aos relatos oficiais, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM) foi o primeiro instituído na região Norte. No sítio digital que hospeda as informações do programa, afirmam que o "curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas foi criado em 1986 num esforço conjunto da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e, posteriormente, integrado à denominação Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE" (Universidade Federal do Amazonas, 2022, s.p.).

O PPGE-UFAM iniciou suas atividades em 1987. Naquele momento o Curso iniciou a primeira turma com 12 mestrandos. Para fins de credenciamento, o mesmo ocorreu pelo Ministério da Educação somente no ano de 1995. É relevante ressaltar que, entre 1994 e 1998, o ICHL criou dois cursos de Mestrado; parte dos docentes, mesmo atuando em outros programas, os mesmos continuaram a colaborar com o PPGE (Universidade Federal do Amazonas, 2022).

No início das atividades do PPGE-UFAM houve relevante participação dos doutores do ICHL, cujo percentual de docentes foi relevante. No ano de 2005, o programa de Pós-graduação em Educação da UFAM contou com dois docentes do ICHL, para o qual possibilitou o desenvolvimento e o processo de consolidação de seu Programa (Universidade Federal do Amazonas, 2022).

Na sequência dos fatos, a consolidação do programa se configurou na avaliação institucional da CAPES no triênio 2004-2006. Naquele momento o Programa alcançou nota 4, este fato possibilitou ampliação das bolsas para discentes do curso de mestrado. A significativa ampliação foi significativa, tendo papel de destaque para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), financiando mais da metade da quantidade de bolsas (Universidade Federal do Amazonas, 2022).

No ano de 2007 foram realizados dois processos de seleção, um para a demanda social e outro para atender ao Convênio Interinstitucional entre a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Roraima e Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (MEC/CAPES/MINTER - UFAM/UF e CEFET-RR). Podemos perceber que o PPGE-UFAM exerce papel preponderante na formação de pessoal uma vez que começa a exercer maior protagonismo na formação de docentes e pesquisadores na região Norte a partir de demanda induzida (Universidade Federal do Amazonas, 2022).

No ano de 2008 o PPGE-UFAM realizou processo seletivo para o qual selecionou estudantes para o curso de mestrado com o objetivo de formar pessoal para a própria Universidade (Universidade Federal do Amazonas, 2022). Além de receber

professores da capital, o objetivo precípua naquele momento era formar mestres para atuarem nas unidades situadas no interior do Estado do Amazonas (Universidade Federal do Amazonas, 2022).

Como podemos perceber, o trabalho realizado no triênio 2007 a 2009 foi de fundamental relevância para que o programa avançasse em sua conformação e organização. Durante este período o programa formou docentes e pesquisadores e contribuiu de forma qualitativa para a produção de conhecimento na área. Para além disso, o Estado do Amazonas passou a exercer relevante destaque para demais localidades da região, uma vez que passou a atender demanda induzida de outras localidades.

Ao longo de sua trajetória, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas passou por múltiplos processos de reestruturação, resultando em mudanças significativas na sua organização e no desenho curricular. Destacam-se quatro alterações principais: a primeira em 1991, a segunda em 1994, a terceira em 1999 e a quarta, ocorrida também em 1999, marcada por um contexto fortemente influenciado pelos resultados da avaliação realizada pela CAPES em 1996-1997 (Universidade Federal do Amazonas, 2022).

O histórico relacionado ao Programa destaca que se realizou processo intenso de avaliação para revitalização e reestruturação. Para tanto, houve a intensa participação de docentes, discentes e outros professores da Faculdade de Educação. Naquela ocasião, uma Comissão foi constituída com representantes dos discentes, dos Departamentos, dos Colegiados dos cursos de graduação, além da Coordenação e do Colegiado do PPGE (Universidade Federal do Amazonas, 2022). O trabalho da Comissão resultou na proposta de reestruturação do PPGE, implementada a partir de 1999.

O segundo Programa de Pós-graduação em Educação a funcionar regularmente foi o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA). Embora este tenha história anterior ao seu reconhecimento oficial, foi somente em 2003 que a Portaria nº. 1585 de 20 de junho daquele ano foi homologada pelo CNE/MEC (Ufpa, 2024).

Antes de se chegar a este ponto destacamos os antecedentes históricos para os quais fizeram emergir este polo de produção de conhecimento na área da Educação na região Norte. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA),

[...] decorre historicamente de um trabalho iniciado na década de 1970 por um grupo de professores (as) do Instituto, à época Centro de Educação, que fundou

o Serviço de Planificação e Pesquisa (SPE), órgão de assessoramento técnico-científico destinado à coordenação, execução e divulgação de pesquisa e de curso de pós-graduação, tendo como referência a realidade regional. Por meio do SPE iniciou-se na UFPA, no interior do Centro de Educação (extinto em 2008 para dar lugar ao ICED), em 1984, o primeiro Curso de Especialização em Educação – o Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais, que permitiu um aprofundamento de questões teóricas da educação e inseria graduandos em Licenciatura na prática de pesquisa no campo da Educação. preocupação em se criar laços sólidos entre o ensino e a pesquisa (PPGED-UFPA, 2024, s.p.).

A partir do acúmulo dessa experiência, apresentou-se à CAPES a proposta de curso novo: Mestrado Acadêmico em Educação, que foi submetida a processo avaliativo, obtendo aprovação e recomendação. A aprovação foi homologada pelo CNE/MEC, Portaria de nº 1585 de 20 de junho de 2003. Na avaliação de 2003, o Mestrado recebeu conceito quatro. Nos processos avaliativos subsequentes houve manutenção da nota e, em 2008, a aprovação da proposta de Doutorado (Portaria nº 87 - DOU de 18/01/2008) (PPGED-UFPA, 2024).

Para além da história oficial é possível destacar que a Universidade Federal do Pará (UFPA), a maior da região Norte com larga história na região, teve seu programa instalado de forma tardia. Isso é destacado na fala do entrevistado identificado como C-2 a seguir:

[...] a Universidade Federal do Pará tem mais de 60 anos [...]. O nosso Programa começou em 2003, a primeira turma com mestrado apenas. Doutorado foi só em 2008 [...]. Então, isso mostra que apesar de nós estarmos dentro de uma grande universidade, a maior da nossa região, nós não conseguíamos ter um programa de pós-graduação, e isso gerava um ciclo vicioso (C-2).

A inexistência de professores com a titulação necessária foi apontada como maior empecilho para criação dos programas. Isso se dava, também, pela ausência de programas que pudessem formar esse pessoal na região e não haviam programas porque não havia professores. A superação desse processo, conforme relatou o(a) C-2, ocorreu por iniciativa da Direção do Centro de Educação, atual Instituto de Ciências da Educação, unidade ao qual se vincula o Programa.

Uma das iniciativas fundamentais para reversão desse quadro foi a liberação de docentes para cursarem mestrado e doutorado. Esse movimento foi relevante para a reversão da garantia de formação suficiente do quadro docente. Como aponta C-2 essa ação teve apoio do reitor na época, mas foi uma ação específica da gestão do Centro de Educação, tendo à frente a Profa. Ana Tancredi (Diretora) e a Profa. Olgaíses Maués (Vice Diretora).

[...] foi uma decisão da própria direção do Instituto, naquele momento Centro de Educação, que percebeu que nós estávamos numa encruzilhada: ou a gente avançava no sentido de formar doutores ou nós não podíamos ter um programa de pós-graduação. Então, esse movimento foi muito importante. Talvez as pessoas não tenham registrado, não conheçam, por isso que eu estou fazendo questão de relatar porque foi um dado de realidade que mudou completamente a configuração docente do então Centro de Educação (C-2).

Conforme destaca ainda o C-2, no bojo desse movimento, houve a iniciativa de criação do curso de Mestrado no Centro Educação. Por iniciativa própria, os docentes da unidade montaram uma proposta de Programa e submeteram à CAPES. Porém “[...] a CAPES demorou, enquanto ela não aprovava e nem reprovava [...] nós fizemos 03 turmas deste mestrado” (C-2). Tal iniciativa contou com apoio institucional para trazer professores de outros estados para ministrarem disciplinas e orientar as pesquisas no curso.

Simultaneamente, duas docentes retornaram de suas formações em nível de doutorado. Uma delas formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e *Université Des Sciences Et Technologies de Lille*, USTL, França. Ambas as professoras passaram a atuar no curso de Mestrado. Por motivos particulares, uma docente solicita redistribuição da Universidade Federal do Pará (UFPA) para outra instituição da região Sudeste. Este fato sustenta parte da realidade vivida por regiões da periferia do capitalismo brasileiro. Em regiões como o Norte, há dificuldade na fixação de doutores, muitos dos quais que assumem cargo nas Universidades mudam para seus lugares de origem bem como os formados na região acabam se deslocando para os principais centros urbanos.

Entretanto, o curso de Mestrado não obteve autorização da CAPES para seu funcionamento. Isso implicou no encerramento do curso:

[...] Então nós tivemos 03 turmas, formamos pessoas e quando a CAPES deu um ultimato, em 1997 mais ou menos [...]. Não podíamos continuar mais abrindo seleção [...]. O reitor viu que ele podia sofrer retaliação [...] porque ele estava nos dando apoio e, de certa maneira, desobedecendo a CAPES (C-2).

Com o problema do aval legal por parte do órgão regulador da Pós-graduação, CAPES, a saída encontrada foi buscar parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para que pudesse garantir a sequência na formação das turmas de doutorado e conferir sequência na vida acadêmica dos estudantes ora formados nas três primeiras turmas de Mestrado.

[...] A UFMG aceitou aquelas pessoas. Foi lá em Belém, fez o processo seletivo para o doutorado e aceitou essas pessoas que fizeram este mestrado, que não tinha reconhecimento da CAPES [...]. E outras pessoas foram buscar formas de revalidar o seu diploma (C-2).

A oferta do Mestrado, ainda que sem a validação da CAPES representou passo ao qual impulsionou a formação acadêmica daqueles sujeitos. Tanto é que todos aqueles sujeitos formados naquelas circunstâncias puderam seguir suas carreiras acadêmicas e assim validar aquela formação recebida no então Mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Naquele momento não havia mesmo na UFPA o quantitativo suficiente para a aprovação de um Programa em Educação pela CAPES. Assim, “[...] não tínhamos número suficiente (de docentes), a CAPES tem exigência de quantos doutores preciso ter, quantos anos já de formado [...]” (C-2). Assim, fez-se necessário estimular a conformação de grupo de docentes aos quais pudessem fomentar o debate acerca daquela necessidade bem como a produção acadêmica em quantidade e qualidade o suficiente para aquela empreitada.

[...] ficamos fazendo reuniões com esse grupo começou a chamar os doutores que tinham voltado que estavam trabalhando na graduação, estimulando, mostrando a importância e a gente foi tendo adesões de pessoas que começaram a escrever, a publicar em revistas qualificadas, que começaram a fazer um movimento para contribuir com aquele programa, com a proposta [...] (C-2)

A aprovação oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPA ocorreu em 2002, quase cinco anos após os primeiros movimentos que apontavam a necessidade e a urgência da implantação de um mestrado na área. Pode-se afirmar que essa iniciativa inicial, embora ainda não reconhecida formalmente pelo órgão regulador, constituiu o embrião da pós-graduação em Educação no estado do Pará e, mais amplamente, na região Norte do Brasil. Esse atraso na aprovação oficial reflete, historicamente, as dificuldades estruturais impostas às regiões periféricas no acesso a recursos, reconhecimento acadêmico e desenvolvimento institucional, revelando as contradições no processo de expansão da pós-graduação nacional frente às desigualdades regionais.

Com o início das atividades em 2003, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA construiu uma trajetória significativa, culminando, em 2007, na aprovação do Doutorado Acadêmico e, desde 2017, na obtenção da avaliação CAPES com nota 5. A implantação do doutorado representou um avanço singular para a produção

do conhecimento na área e para a formação de docentes e pesquisadores na região Norte. Contudo, essa conquista não pode ser desvinculada das condições históricas de subdesenvolvimento e da escassez de oferta formativa de pós-graduação, que relegam a região a uma condição periférica no cenário acadêmico nacional.

O PPGED-UFPA cumpriu um papel central como um dos principais centros de formação humana, atraindo docentes da educação básica e superior que buscam qualificação diante da persistente insuficiência de vagas e da concentração de recursos em outras regiões do país. Esse protagonismo não apenas evidencia a centralidade da instituição para os processos educacionais na Amazônia, mas também revela as desigualdades estruturais que ainda permeiam o acesso à educação avançada na região, resultado das contradições do capitalismo periférico brasileiro.

No mesmo campo daqueles programas que foram precursores da Pós-graduação em Educação na região Norte encontramos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). Criado pela Resolução CONCEN N° 383, de 04 de agosto de 2003, aprovado pela Resolução CONSUN N° 892, de 24/09/2003, e teve seu credenciamento aprovado pela CAPES em 16 de março de 2005. O seu reconhecimento foi conferido por meio da Portaria N° 2642, de 27/7/2005, do Ministério da Educação (MEC) (Oliveira; Fonseca, 2011, p. 6).

O Programa foi o pioneiro entre os Programas de pós-graduação da Instituição. Fato que provocou certo autodidatismo na construção da pós-graduação. Aqueles docentes precisaram construir sua caminhada acadêmica de forma difusa, através de debates, pesquisas e de estudos sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* no País (Oliveira; Fonseca, 2011).

O primeiro passo para a origem do programa foi a partir de iniciativa de um grupo de docentes do curso de Pedagogia da UEPA recém formados em programas de doutorado que ao fim da jornada formativa se sentiram motivados a seguir sua carreira, agora na Pós-graduação. Foi então que resolveram elaborar e submeter proposta de novo curso.

[...] e nós nos reunimos e resolvemos fazer uma proposta de mestrado porque a gente veio com o doutorado. Com o doutorado não dá pra ficar só na graduação, a gente tinha que pensar na pós. Então, nós nos reunimos e elaboramos uma proposta e encaminhamos para PROPESP, isso em 2003. A partir dessa proposta [...] nós começamos a solicitar o apoio institucional, e em 2005 nós aprovamos o mestrado [...] (C-3)

Conforme depoimento do entrevistado C-3, no momento inicial da construção da proposta para o Programa de Pós-Graduação em Educação na UEPA, não houve qualquer planejamento estratégico ou apoio institucional formal. A iniciativa surgiu de maneira espontânea, a partir da coragem e determinação de um grupo de docentes que enfrentavam as condições precárias das universidades estaduais nas unidades federativas da região.

Essa situação de precariedade estrutural, traduzida por orçamentos insuficientes e infraestrutura inadequada, é uma constante que limita severamente o desenvolvimento acadêmico. Quando se trata de pós-graduação, tais dificuldades se tornam ainda mais evidentes e severas. Apesar desses obstáculos agravados, o grupo de professores ousou submeter a proposta inicial para a constituição do PPGED-UEPA, assumindo um papel proativo na construção de possibilidades para a formação avançada na região, em meio às contradições e limitações impostas pelo modelo de financiamento e gestão pública do ensino superior.

Naquele momento, não obteve êxito na aprovação inicial do programa. O principal motivo apontado pelo órgão regulador foi o fato de que a maioria dos docentes envolvidos eram doutores recém-formados. Esse argumento, por sua vez, foi repetido com a evidência de que esses mesmos docentes já acumulavam significativa experiência no magistério superior, além de possuírem publicações substanciais na área, o que reforça as contradições e critérios excludentes presentes nos processos de avaliação e reconhecimento acadêmico.

[...] Esse foi o motivo da não aprovação: nós éramos a maioria recém-doutores. Nós tínhamos tirado o título há pouco tempo, mas nós comprovamos que nós tínhamos muita experiência [...], já trabalhávamos em especialização, já tínhamos muito tempo de experiência de magistério. A gente conseguiu no recurso aprovado [...] (C-3).

Conforme relatado pelo entrevistado C-3, um dos principais obstáculos enfrentados na tentativa inicial de aprovação do programa foi o fato de a maioria dos docentes ser composta por recém-doutores. Embora tivessem obtido seus títulos há pouco tempo, os professores conseguiram demonstrar, por meio de recursos, sua ampla experiência no magistério e atuação em especializações, que validaram sua capacidade para liderar o programa. Diante disso, a obtenção da autorização representou ganho substancial para a produção de conhecimento na região. Com este alargamento do campo de conhecimento, o Estado do Pará passa a concentrar forte representatividade, passando a ser o principal estado a concentrar a formação de pessoal na região.

Já o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre PPGE-UFAC. O mesmo recebeu a recomendação da CAPES em 28/03/2014 e teve seu início em 08/09/2014 (Sucupira, 2025). Somente na terceira tentativa é que se obteve a aprovação do Programa. Novamente, nos principais obstáculos registrava-se o quantitativo suficiente de doutores e problemas na produção acadêmica.

[...] nós não tínhamos ainda um número de doutores suficiente para a CAPES autorizar o funcionamento de um curso de mestrado. Porque [...] não é só o mínimo de professores. Tem a questão da publicação, da produção qualificada. Tem outros pré-requisitos que você tem que cumprir para que a CAPES autorize o funcionamento de um Programa [...] (C-4).

Conforme destaca o entrevistado C-4, desde sua entrada na Universidade Federal do Acre (UFAC), em 2005, “[...] já percebia uma movimentação dos professores mais antigos [...] que almejavam ter um Programa de pós-graduação, ter um mestrado, e eles se organizaram em dois momentos anteriores, submeteram a APCN junto à CAPES [...]” (C-4). O êxito desse processo se efetivou em 2014, quando a foi aprovada a proposta apresentada. Destaca-se que na ocasião já havia doutores em número suficiente, boa parte destes formados por Doutorados Interinstitucionais (DINTER)⁴.

No caso da UFAC, a parceria foi firmada sobretudo com a UFMG e a PUC-SP. Conforme relato de C-4, que fez doutorado no DINTER, concluído em 2010, esse processo foi fundamental para aprovação do mestrado, pois com o retorno desses doutores formados foi organizada comissão ao qual formulou e submeteu proposta no ano de 2014. Na oportunidade, a proposta precípua recebeu alterações e do quantitativo de docentes inicialmente apontada, 11 docentes, 8 dos quais acabaram permanecendo para compor o quadro docente ora referido.

Naquela oportunidade, apesar de a conformação do DINTER (Doutorado Interinstitucional) ter possibilitado a oferta de formação doctoral para a UFAC, a iniciativa para a submissão da proposta não partiu inicialmente da própria instituição. O apoio institucional formal só foi consolidado posteriormente, em fases finais de ajustes

⁴ O Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter) “[...] caracteriza-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação com curso de doutorado reconhecido pelo CNE e já consolidado (conceito maior ou igual a 5) [...]”. São ofertas temporárias e parte das atividades de formação desses estudantes são desenvolvidas no campus de outra instituição. Entre os objetivos estão: viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes das Instituições de Ensino Superior; formar doutores do quadro permanente de docentes de instituições distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa, de modo a diminuir as assimetrias hoje existentes; fomentar a produção acadêmica e fortalecer, nas instituições atendidas, linhas de pesquisas que respondam às demandas relacionadas ao desenvolvimento local e regional (CAPES, 2025). Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/dinter>. Acesso em: 14 ago. 2025.

técnicos, conforme ressaltado pelo entrevistado C-4. Esse cenário reflete um padrão recorrente em universidades periféricas, onde a escassez de recursos e capacidades institucionais limita a proatividade, exigindo, frequentemente, intervenções externas para viabilizar a inserção no campo da *Pós-Graduação Stricto Sensu*.

No que tange à oferta de vagas, observou-se uma variação anual entre 20 e 24 estudantes, atingindo o máximo de 26 vagas em 2022. Essa expansão está diretamente relacionada ao aumento do número de docentes credenciados no programa, evidenciando a correlação entre a qualificação do corpo docente e a capacidade de atendimento do programa. O fenômeno do fluxo de entrada e saída de docentes é dinâmico e intrínseco a todo programa de pós-graduação, sinalizando os desafios institucionais de manutenção, renovação e fortalecimento dos quadros acadêmicos, que impactam diretamente na qualidade da formação e da produção científica.

Na avaliação do quadriênio 2017-2020 o PPGE-UFAC passou da nota 3 para 4. Fato que reflete amadurecimento, consolidação e alcance da proposta de trabalho conduzida no Programa: “[...] essa segunda quadrienal nós participamos da avaliação sendo avaliado durante os 4 anos (2017-2020), aí nós conseguimos sair do conceito 3 para o conceito 4, uma vitória [...]” (C-4).

Ao longo dos anos, PPGE/UFAC tem cumprido papel estratégico na formação de docentes da própria UFAC e demais instituições de ensino superior existentes no Estado. Além disso, demais profissionais da educação que atuam nas diferentes esferas de ensino também são impactados (UFAC, 2024).

Do ponto de vista estratégico, o PPGE-UFAC está localizado em um Estado cujas fronteiras estão delimitadas por países tais como Bolívia e Peru. Os acordos de cooperação ora realizados pelo Estado brasileiro com estes países também possibilitam diferentes perspectivas de intercâmbio e de pesquisa, além de considerar a admissão de candidatos oriundos desses países (UFAC, 2024).

Vale destacar que o referido programa é o Único Mestrado acadêmico no Estado do Acre bem como tem reafirmado as “[...] políticas de inclusão, desde o ano de 2014, o PPGE/UFAC tem assegurado reserva de vagas para pessoas indígenas, pessoas pretas, pardas e pessoas com deficiência [...]” (UFAC, 2024, s.p.).

Entre aqueles programas de pós-graduação em Educação localizados na periferia da região Norte, destacamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Tal programa está localizado em um estado ao qual situa-se na porção oeste da região Norte. Seus limites de fronteira são com os Estados do

Amazonas e Acre, ao norte e noroeste, e com Mato Grosso ao leste e ao sudeste. Ao Sul, faz fronteira com a Bolívia (IBGE, 2025).

Localizada na região denominada de Amazônia Ocidental, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) se insere no contexto amazônico há mais de 40 anos. Fato pelo qual a mesma passou a compreender as exigências da sociedade brasileira e regional. Desta forma, o Estado de Rondônia também percebeu movimento migratório ao qual pessoas das demais regiões do país buscaram inserção laboral.

Vale destacar que, no período de 1970-1980, com o intenso processo migratório, atraiu trabalhadores das mais diferentes regiões do país que buscavam formação. Com o contínuo deslocamento de pessoas advindas de outras partes do país para assumirem posições de trabalho no estado de Rondônia, como professores da rede pública de ensino, pouco se garantiu a contratação e a formação de docentes para cobrir toda a região. Por outro lado, não é possível ao estado que esses docentes dominem o conhecimento necessário para atender a realidade local, tornando mais difícil a tarefa de se adaptarem às suas novas funções exigidas pela Educação contemporânea (UNIR, 2024a, p.3).

Conforme C-6 o PPGE-UNIR “[...] é um dos primeiros da região Norte, ele tem a legislação de aprovação em 2009 e começa a operar em 2010, com turmas de mestrado. Com avaliação 3, o Programa [...] passa a ser 4, em 2017, na avaliação da quadrienal de 2013-2016”. No Plano Político Pedagógico (PPP), o Programa em questão aponta que foi criado “[...] em 10 de setembro de 2009, por meio do Ofício 108-20/2009/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES. E a UNIR autorizou sua implementação mediante o Parecer 981/GPG/UNIR, de 09 de dezembro de 2009” (UNIR, 2024b, p. 6).

Pelos critérios adotados nesta pesquisa, o último Programa de Pós-Graduação em Educação analisado é o da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Conforme apontado por Dos Santos (2019), o Estado do Amapá foi a última unidade da Federação brasileira a garantir a implantação de um programa *stricto sensu* na área da educação, evidenciando sua histórica subalternidade no cenário educacional nacional. O Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED- UNIFAP) foi instituído em um contexto de isolamento geográfico extremo, já que o Amapá está situado no extremo Norte do Brasil e mantém fronteira direta ao norte com a Guiana Francesa, com a qual desenvolve diversas parcerias em múltiplos setores sociais.

Fundada em março de 1990, a UNIFAP acumula mais de três décadas de existência, tendo a formação de professores como um dos seus eixos centrais (UNIFAP, 2025). Entretanto, a ausência histórica de um corpo de pesquisadores consolidados na área de educação criou barreiras significativas para a formação avançada na região,

obrigando os interessados na continuidade dos estudos a buscarem programas em outras instituições e localidades. Essa lacuna reforça as assimetrias regionais na produção científica e formação docente, colocando em relevo as dificuldades de interiorização da pós-graduação como componente estratégico para o desenvolvimento social e educacional do estado (UNIFAP, 2025).

Dado a tais circunstâncias de atraso neste processo, consideramos enquanto um processo *hipertardio*. As condições sociais do Estado e região, bem como o atraso na implantação da pós-graduação como um todo e em particular o da Educação, conformam prerrogativas ao quais justificam a aplicação do termo *hipertardio*. Termo ao qual já fora mencionado por Dos Santos (2019) ao analisar a implantação da pós-graduação do estado do Amapá.

Embora a necessidade histórica da sociedade amapaense seja o processo de nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no primeiro momento, o programa não foi impulsionado institucionalmente. Conforme C-1 afirmou:

O Programa surge a partir de um desejo muito forte de um grupo de doutores que se formaram todos juntos. [...] A história de efetivação do PPGED [...] está relacionada à outras submissões de APCN conduzido pela professora Marinalva [...], porém, ele tinha uma configuração muito eclética, um grupo muito eclético, acho que isso foi em 2008 ou 2009 (C-1).

O embrião de nascimento do PPGED-UNIFAP teve como um dos primeiros impulsionadores a Professora Marinalva Oliveira, histórica militante do ANDES ao qual foi uma das entusiastas da iniciativa. No entanto, encontrou limites uma vez que o quadro docente apresentado não possuía número e nem qualificação necessária à área.

Os limites da vontade daquele grupo que propôs pela primeira vez a implantação do Programa de Pós-graduação fizeram com que a iniciativa fosse infrutífera. Com parte das problemáticas solucionadas, o grupo de docentes apresentou a segunda proposição em 2014. Ainda assim, conforme C-1, em 2014 o grupo de docentes viu frustrada a segunda tentativa de implantar o Programa. Dessa vez, entre outras razões estava a escassa produção acadêmica dos docentes relacionados. Mais uma vez a CAPES não aprovou, entendendo-a fragilizada em alguns aspectos, em especial pela falta de articulação entre as disciplinas e escassa produção docente, que não cumpriam os requisitos mínimos da Área (UNIFAP, 2025).

As primeiras tentativas tinham o problema do ecletismo. Sujeitos com diversas formações, a maioria deles sem formação em educação, sem doutorado em educação. Isso já é [...] uma forma de fazer uma avaliação também do papel da instituição nesse processo. Uma instituição que desde 1994/1995 se preocupou pouco com a formação de professores, mas na pós-graduação de professores no campo da educação, essa ação efetiva de formação mais em massa de doutores em educação se deu a partir de 2010 com o DINTER (C-1).

A proposta obteve sucesso na terceira tentativa, para a qual houve a instalação em 2017. Para obtenção do sucesso, o sítio oficial do programa destaca que houve esforço conjunto de docentes e da Instituição para a qual os pesquisadores receberam apoio da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Para além desta parceria, também houve o apoio das Secretarias de Educação (estadual e municipal de Macapá) (UNIFAP, 2024).

A implantação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) é parte da reparação histórica das desigualdades na oferta da deste campo educacional na região, em particular na área da Educação. A importância vai

[...] além dessa perspectiva institucional, [...] mas no sentido de compreender a importância de um Programa de Pós-graduação no Estado do Amapá. Na formação dos sujeitos que consequentemente atuarão nos seus outros espaços formativos, ou de pesquisa, na escola ou em outros lugares, com um outro olhar sobre a educação, um olhar mais crítico sobre a educação (C-1).

A oferta *hipertardia*, aliada ao interesse de um grupo de docentes em alavancar a pós-graduação em Educação na UNIFAP é expressão da política de negação do direito aos povos da Amazônia amapaense em refletir suas problemáticas sociais de forma crítica. Essa realidade se explica pelo fato de que, nos primeiros concursos para contratação de docentes na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), grande parte das vagas foi preenchida por especialistas, e em alguns casos até por profissionais apenas graduados. Essa composição do corpo docente impulsionou a necessidade institucional de fomentar a formação continuada desses profissionais, especialmente na área da educação, configurando assim um papel estratégico da universidade em alavancar a pós-graduação para superar lacunas históricas na qualificação e pesquisa regional.

Na realidade dos primeiros concursos da Unifap, haviam muitos professores só com a especialização ou só com a graduação [...]. E o processo formativo foi se dando ao longo do exercício do trabalho. Mas isso poderia ter sido acelerado pela instituição. Poderia ter sido estimulado pela instituição. Poderia ter sido facilitado pela instituição, enquanto uma política de formação (C-1).

Assim as formações foram ocorrendo por iniciativa individual dos docentes, desencaixados de uma política de formação conduzida institucionalmente. Tudo isso, produziu formação difusa e desarticulada. A ação mais efetiva institucional se deu com a instituição também de um Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) ao qual a UNIFAP realizou levou a melhor articulação da formação dos docentes. “[...] Com o DINTER isso se configurou de uma outra forma, já sim como uma perspectiva de uma política de formação que, ainda que, descontinuada, foi uma política de formação, essa é uma primeira crítica” (C-1).

A segunda crítica à institucionalidade UNIFAP neste processo foi a ausência de iniciativa institucional. A institucionalidade da UNIFAP apontava na direção oposto à vontade do grupo de educadores que almejam implantar o programa na área da Educação.

[...] havia o interesse de implantação de outros programas de pós-graduação, com outro tipo de formação, mas não em educação. Então, havia esse desinteresse. Inclusive, eu posso dizer aqui que numa conversa que eu tive com a Reitora, ela disse que não, ‘mestrado em educação agora não é interessante pra Unifap!’. E eu fiquei imaginando o porquê. Por que naquele momento quando estava se implantando outros cursos que tinha uma perspectiva de formação mais, não digo técnica, mas com uma vertente mais de análise de território, mais nesse sentido, mas que não eram de formação educacional, eram em outras perspectivas formativas. Em educação não havia esse interesse e esse interesse também não era estimulado, tanto não foi estimulado na percepção que tenho é que o próprio PPGED foi instaurado a partir de uma demanda dos sujeitos e não a partir de um incentivo institucional [...] (C-1).

Este cenário mudou quando a movimentação dos docentes caminhou na insistência na oferta de um Programa nos moldes dos quais é ofertado pelo PPGED/UNIFAP. Um programa em Educação, de reflexão crítica. Depois desse movimento, “[...] a instituição abarcou a ideia quando viu os sujeitos se mobilizando, mas não foi o contrário, então eu acho que com relação a isso é nesse sentido mesmo, essa perspectiva de fazer com que primeiro os sujeitos se movimentam, depois a universidade acolhe [...]” (C-1).

Na outra ponta da região Norte, no Estado do Tocantins (TO), o processo de nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Tocantins (UFT) se insere no contexto de busca por impulsionar a pesquisa em Educação na região Norte do Brasil. Como parte deste processo a instalação de núcleos e grupos de pesquisa forma esforços que datam do ano 2000. Mas, o Programa de Pós-graduação em Educação com o Curso de Mestrado veio a ter vigência somente em setembro de 2012 (UFT, 2024).

O nascimento de tal programa só foi possível a partir de iniciativas institucionais para o qual formou pessoal qualificado. A celebração de parceria com estes fins se deu entre a Universidade Federal de Goiás (UFG)/Unitins/Minter-CAPES e objetivou a formação em nível *Stricto Sensu* de pesquisadores. Naquela ocasião foram formados 15 estudantes ao qual fora resultante de parceria, concluída em 2003 (UFT, 2024).

O convênio foi celebrado, na época, entre a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e a UFG, com o fomento da CAPES, no ano de 2000. Parte deste grupo de professores ingressou na UFT quando da sua criação em 2003 e na atualidade os que já concluíram seu doutoramento compõem o quadro permanente do PPGE.

Na avaliação da experiência do Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER), destaca-se a escolha acertada da instituição destinatária do curso, por tratar-se de uma Universidade Pública próxima da cooperante. Além disso, o estado do Tocantins é o resultado de um desmembramento do Norte do Estado de Goiás e a Universidade Federal de Goiás (UFG) participou ativamente do processo de criação da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) (UFT, 2024).

3.3 EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO

Na esteira do processo de implantação e expansão da Pós-Graduação em Educação na região Norte, se faz necessário compreender os elementos gerais da oferta desta etapa de ensino em sua totalidade, amplitude, continuidade e descontinuidade para que então possamos traçar paralelos do fenômeno ora estudado. Para tanto, a análise da evolução de Programas e matrículas em Programas de Pós-Graduação e Programas de Pós-Graduação em Educação em sua análise numérica bem como percentual se torna imprescindível.

Desde os primeiros registros oficiais de Programas de Pós-Graduação em Educação na região Norte do Brasil, especificamente no Estado do Amazonas, observa-se uma trajetória de gênese e expansão que apresenta um crescimento instigante, merecendo, portanto, especial atenção por parte da sociedade e dos estudiosos das políticas educacionais.

A nível nacional, a série histórica de Programas de Pós-Graduação em Educação inicia em 2001 com um total de 59 programas, apresentando um crescimento contínuo até 2022, quando alcança o número de 211 programas, quase quatro vezes o valor inicial. É

importante observar que esse crescimento se intensificou a partir de 2011, quando os números praticamente dobraram até o final do período analisado.

Ao observarmos os dados é possível perceber que há crescimento mais acelerado a partir do ano de 2011. Desde então os números praticamente dobraram até 2022. A expansão do campo do conhecimento educacional está ligada ao desenvolvimento da superestrutura ideológica que reproduz e, ao mesmo tempo, desafia a ordem social vigente. Desde seu nascimento, esse campo tem sido palco das disputas entre inclusão e exclusão, consciência e alienação, refletindo as tensões entre os interesses das classes dominantes e os anseios emergentes de setores subalternizados da sociedade. É inegável a consolidação e ampliação de um campo de construção do conhecimento ao qual desde o seu nascimento a nível nacional está envolto a tradições e contradições para a sociedade brasileira como todo.

Tabela 2 - Evolução dos Programas de Pós-graduação em Educação, por regiões brasileiras (2001-2022)

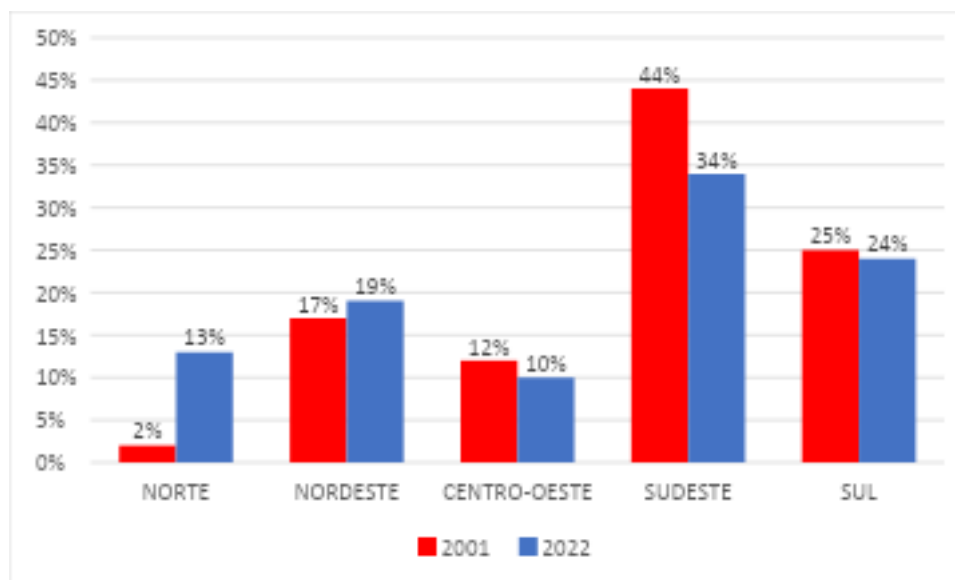
ANO	BRASIL	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
2001	59	1	10	7	26	15
2002	64	1	10	7	29	17
2003	69	2	10	7	33	17
2004	73	2	11	7	35	18
2005	77	3	11	7	37	19
2006	78	3	11	7	38	19
2007	83	3	11	7	38	24
2008	86	3	11	8	38	26
2009	93	3	11	9	43	27
2010	98	4	12	11	44	27
2011	112	4	18	14	48	29
2012	121	5	18	14	49	35
2013	142	5	25	16	58	38
2014	155	10	28	16	62	39
2015	163	10	30	16	66	41
2016	170	11	32	16	69	42
2017	176	13	33	16	70	44
2018	176	13	33	16	70	44
2019	185	14	35	18	71	46
2020	188	18	35	18	71	46
2021	205	25	38	21	71	50
2022	211	27	40	22	72	50
Δ%	257,6	2600,0	300,0	214,3	176,9	233,3

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

No que diz respeito à distribuição regional dos programas de pós-graduação em Educação, observamos que, em 2001, havia uma desigualdade extrema na concentração desses programas. A região Sudeste concentrava quase metade (44%) do total disponível

no Brasil, enquanto a região Norte representava apenas 2% do total nacional. Ao final da série histórica, em 2022, a concentração no Sudeste permanece expressiva, com 72 programas, correspondendo a 34% do total brasileiro. A região Sul ocupa o segundo lugar em número de programas, com 50 programas, o que representa cerca de 24%. Em posição intermediária está a região Nordeste, com 40 programas, aproximadamente 19% do total.

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos Programas de Pós-graduação em educação na região Norte do Brasil (Dados comparativo entre os anos de 2001 e 2022)



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

No outro lado da realidade, expresso em baixa oferta de Programas de Pós-Graduação em Educação estão as regiões Norte e Centro-oeste. As duas regiões possuem, em termos absolutos, o quantitativo de 27 e 22 PPGE, respectivamente (GeoCapes, 2024). Somados, os quantitativos das duas regiões não atingem sequer o total de programas da região Sul (a que concentra o segundo maior quantitativo de PPGE) na região Norte. No que se refere ao percentual observamos que a região Norte concentra 13% e a centro-oeste 10% do quantitativo nacional de programas (GeoCapes, 2024).

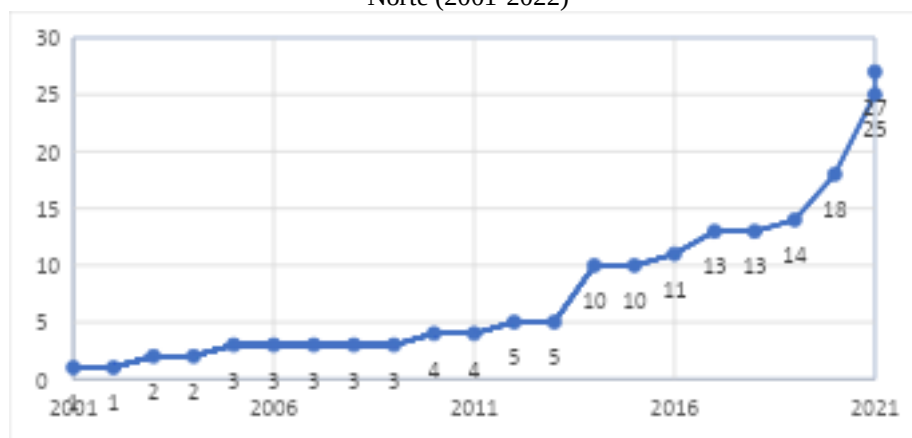
A desigualdade na distribuição dos programas de pós-graduação no território brasileiro configura-se como um fenômeno estrutural, amplamente documentado em estudos anteriores (Dos Santos, 2019; Brito, 2020; Guimarães; Brito; Dos Santos, 2020). Esses estudos superam as constatações presentes em documentos oficiais, como os Planos Nacionais de Pós-Graduação, revelando a persistência de uma lógica centrípeta que concentra recursos e oportunidades nas regiões economicamente mais favorecidas, refletindo a reprodução das assimetrias territoriais históricas. No âmbito específico dos Programas de Pós-Graduação em Educação, essa desigualdade não apenas persiste, mas

se manifesta como uma expressão particular das contradições entre os discursos de universalização do ensino superior e a reprodução das desigualdades sociais e regionais.

Esta realidade contrasta àquela ao qual a pós-graduação se consolidou no Brasil no ano de 1975. Ao considerar desta forma, o autor desconsidera a diversidade do território brasileiro, bem como o alcance de tais programas na totalidade das regiões brasileiras. Onde as marcas da desigualdade são expressões da formação nacional, bem como da forma com a qual se efetivou a ocupação do território amazônico. A oferta da Pós-Graduação em Educação é expressão material das condições as quais mencionamos.

Ao examinarmos com mais atenção o processo de surgimento e expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte entre 2001 e 2022, observamos um movimento marcado por contradições e ritmos irregulares. Nos primeiros dez anos do período (2001 a 2011/2012), o crescimento desses programas foi tímido, beirando a estagnação, apesar de momentos pontuais de avanço. Esse padrão revela a persistência de limitações históricas e políticas que impedem uma real transformação no cenário educacional local. A dinâmica observada não traz ainda indicações claras de uma mudança significativa capaz de reverter o quadro desigual da oferta de programas de pós-graduação em Educação na região Norte, mantendo assim a reprodução das assimetrias territoriais que caracterizam o sistema de Educação Superior brasileiro.

Gráfico 2 - Evolução do Número de Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte (2001-2022)



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

As mudanças substanciais ao qual o gráfico 3 mostra apresenta acentuada inversão na transição do ano de 2013 para 2014. Esse salto, que dobra a quantidade de Programas de Pós-Graduação em Educação na região Norte, não pode ser entendido apenas como um indicador de desenvolvimento isolado ou exitoso. Trata-se, antes, de um reflexo das políticas públicas e das disputas por legitimação intelectual e territorial que

marcam a dinâmica da expansão do ensino superior no Brasil. A duplicação do número de programas nesse intervalo evidencia uma tentativa de contrabalançar historicamente as exclusões regionais, mas a ausência de continuidade robusta nesse crescimento problematiza a profundidade real dessa transformação.

O período que segue é de relativa estabilidade, quando no ano de 2015 o quantitativo repete o do ano anterior. Essa estabilidade, entretanto, sugere limites estruturais e fragilidades institucionais, indicando que o avanço não foi acompanhado de investimentos e condições capazes de sustentar a expansão de forma consistente. O crescimento modesto dos anos seguintes, de 11 programas em 2016 para 14 em 2019, demonstra um avanço quantitativo tímido diante das necessidades sociais e educacionais da região. O ritmo lento e os saltos descontínuos que se observam revelam persistentes barreiras econômicas, culturais e políticas que atravessam o campo da Educação Superior.

Já no período de 2020 a 2022 percebemos sensível crescimento. No ano de 2020 a quantidade de programas chega à 18. No ano de 2021 e 2022 os números seguem crescendo, onde chegam a 25 e 27 programas de pós-graduação em educação respectivamente. Desde os primeiros dados oficiais dos programas de pós-graduação em Educação na região Norte percebemos, ainda que de forma variável, crescimento e consolidação dos programas em análise por todo o território nortista.

A tabela 3 abaixo, considera as matrículas em PPG (Mestrado e Doutorado), bem como os mesmos dados de PPGE, também Mestrado e Doutorado durante o período de 2001 a 2022. De forma geral todos os dados apresentaram evolução positiva para o período. Os mestrados do PPG tiveram variação percentual de 128,9%, já os doutorados tiveram variação positiva de 273,5%. No que se referem aos PPGE observou-se variação percentual positiva de 119,8% e 395,1% nos Mestrados e Doutorados respectivamente.

Tabela 3 - Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação (PPG) e Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE). Evolução numérica e percentual (2001-2022)

MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (ACADÊMICOS)								
ANO	PPG				PPGE			
	MESTRADO		DOUTORADO		MESTRADO		DOUTORADO	
	N	%	N.	%	N.	%	N.	%
2001	62.353		35.134		4004		1.723	
2002	63.990	2,6	37.728	7,4	4275	6,8	1.920	11,4
2003	66.951	4,6	40.213	6,6	4514	5,6	2.085	8,6
2004	69.190	3,3	41.261	2,6	4832	7,0	2.392	14,7
2005	73.805	6,7	43.942	6,5	5386	11,5	2.487	4,0
2006	79.050	7,1	46.772	6,4	5688	5,6	2.746	10,4
2007	84.356	6,7	49.667	6,2	5748	1,1	2.865	4,3
2008	88.295	4,7	52.750	6,2	5775	0,5	2.976	3,9
2009	93.016	5,3	57.917	9,8	5800	0,4	3.165	6,4
2010	98.611	6,0	64.588	11,5	6051	4,3	3.605	13,9
2011	105.240	6,7	71.890	11,3	6194	2,4	3.849	6,8
2012	109.515	4,1	79.478	10,6	6550	5,7	4.490	16,7
2013	109.725	0,2	88.337	11,1	6559	0,1	4.911	9,4
2014	114.341	4,2	95.383	8,0	6976	6,4	5.096	3,8
2015	120.050	5,0	102.207	7,2	7247	3,9	5.335	4,7
2016	126.436	5,3	107.640	5,3	7530	3,9	5.678	6,4
2017	126.499	0,0	111.383	3,5	7505	-0,3	5.989	5,5
2018	128.863	1,9	114.390	2,7	7738	3,1	6.512	8,7
2019	130.469	1,2	118.122	3,3	7516	-2,9	6.869	5,5
2020	136.194	4,4	124.530	5,4	7680	2,2	7.296	6,2
2021	143.693	5,5	131.578	5,7	8100	5,5	8.277	13,4
2022	142.697	-0,7	131.232	-0,3	8801	8,7	8.531	3,1
Δ%	128,9		273,5		119,8		395,1	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

A Tabela 3 apresenta um panorama do crescimento contínuo das matrículas tanto na pós-graduação em geral quanto no campo específico da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Observa-se que, no nível de mestrado, as variações percentuais das matrículas apresentam tendências relativamente semelhantes entre os dois grupos analisados.

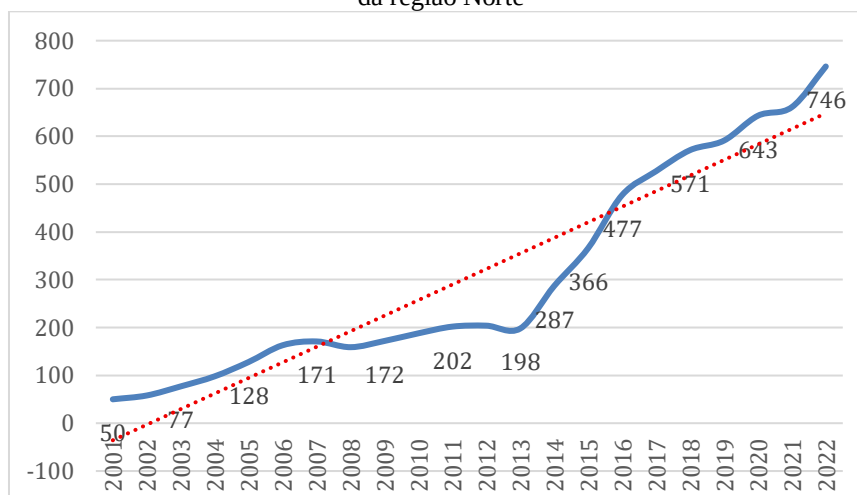
Entretanto, essa semelhança não se mantém ao considerar os cursos de doutorado. Nesse caso, evidencia-se uma disparidade expressiva: a variação percentual das matrículas em doutorado na pós-graduação em geral foi de 121,6% superior àquela observada na Pós-Graduação em Educação. Em termos absolutos, os doutorados gerais aumentaram de 35.134 para 131.232 matrículas, enquanto na pós-graduação em Educação esse incremento foi de 1.723 para 8.531 matrículas.

Apesar da consolidação do crescimento nas matrículas para ambos os níveis e áreas, é importante destacar que a variação percentual apresenta flutuações significativas ao longo dos anos, indicando oscilações relevantes na dinâmica de ingresso. Ao analisarmos especificamente a expansão das matrículas na pós-graduação em Educação, torna-se imprescindível incorporar o recorte regional para compreender as especificidades do fenômeno. Por meio da análise histórica da evolução das matrículas e sua distribuição geográfica, é possível identificar desigualdades e padrões de concentração que moldam o processo de ampliação do acesso à formação avançada no país, refletindo tanto avanços quanto persistências das assimetrias estruturais.

No que se refere a variação percentual de crescimento de matrículas de estudantes dos programas de mestrado acadêmicos, tanto a nível nacional quanto em todas as regiões brasileiras houve crescimento percentual. A variação nacional foi de 119,8%, entre as regiões destacamos o resultado da região Norte, a qual observamos crescimento de 1.392%, seguida da região Nordeste com 185,2%. As menores variações de crescimento ficaram por conta da região sudeste e Centro-Oeste. Enquanto que a região Sul manteve crescimento mediano em relação às demais regiões, 125,1%.

O destacado crescimento percentual da região Norte ocorre em função de que a série histórica inicia com o quantitativo baixo, 50 estudantes. Ao longo dos anos a abertura de novos programas aumentou ao longo da região, fato que contribuiu para o expressivo crescimento percentual. Em termos quantitativos, até o ano de 2004 o número de estudantes não ultrapassa a primeira centena. Do ano 2005 a 2007 houve o crescimento sustentado do número de matrículas, fato que não ocorreu em 2008, quando houve diferença de 12 estudantes matriculados em relação ao ano anterior. Depois disso, a série passa por crescimento sustentado até o ano de 2022, quando houveram 746 estudantes matriculados nos mestrados acadêmicos em Educação. O gráfico 6 demonstra de forma didática o movimento descrito.

Gráfico 3 - Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação em Educação (Mestrado acadêmico) da região Norte



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

Os dados de matrículas em Programas de Mestrado são imprescindíveis para demonstrar como esta fase, ainda que inicial, da formação do professor/pesquisador é relevante para constituir a base de sujeitos aos quais estejam dispostos a solidificar a pesquisa na etapa seguinte, o Doutorado.

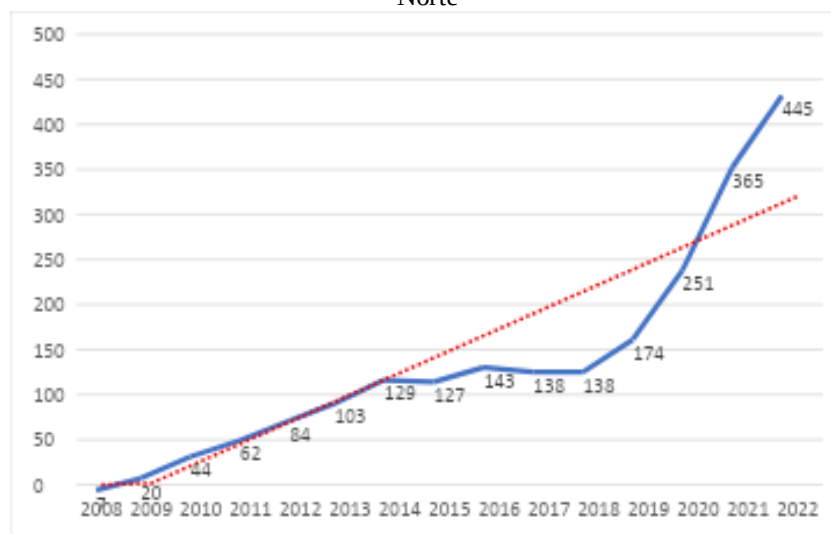
Os dados brutos de estudantes matriculados nos programas de doutorado em Pós-Graduação em Educação no Brasil iniciam com 1.723 (GeoCapes, 2024). O crescimento é constante e persiste até o fim da série, com o quantitativo total de 8.531 estudantes matriculados (GeoCapes, 2024). Em termos percentuais houve variação positiva de 395,1%. São números expressivos aos quais revelam a solidificação deste campo da pesquisa (GeoCapes, 2024).

O dado que difere da realidade nacional é o da região Norte. Os primeiros registros de matriculados são do ano de 2008 e com apenas 7 estudantes (GeoCapes, 2024). Quando refletimos sobre esse indicador percebemos que houve expressivo atraso na garantia da formação de pessoal qualificado para atuar na formação humana desta região. Sejam nas Universidades ou instituições públicas ou privadas que pudessem estar à frente de processos aos quais exigisse as qualificações do doutor em Educação.

A este processo denominamos de *hipertardio*, já considerado por Dos Santos (2019) ao analisar o processo de implantação e expansão dos programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O processo *hipertardio* de implantação de Programas de Pós-Graduação em Educação em nível de doutorado é componente ao qual confirma que a consolidação deste campo de pesquisa enquanto tal ocorre somente nos anos 2.000, quando de fato é ofertado as primeiras vagas de doutoramento na região

Norte. Vejamos mais detidamente a evolução das matrículas de doutorado nos PPGE da região Norte:

Gráfico 4 - Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação em Educação (Doutorado), região Norte



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

Como afirmamos anteriormente, os primeiros registros oficiais de estudantes matriculados em doutorado em Educação da região Norte constam de 2008. Ao longo dos anos houve tendência crescente até que no ano de 2014 pudesse haver a primeira queda no número de matriculados. Entre os anos de 2015, 2016 e 2017 houve oscilação nos valores até que em 2018 houve a repetição dos valores ora postos em 2017, 138 estudantes matriculados (GeoCapes, 2024). Do ano de 2019 em diante o que prevalece é o crescimento dos números até chegarmos em 2022 com o valor de 445 estudantes matriculados (GeoCapes, 2024).

Além daqueles indicadores que se referem à oferta de pós-graduação em educação podemos citar as matrículas em programas profissionais. O movimento que se dá em torno deste tipo de oferta é recente na história da pós-graduação brasileira e certamente tem impactado na Pós-Graduação em Educação.

Tabela 4 - Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação em Educação (Profissionais)
MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PROFISSIONAIS)

ANO	PPG				PPGE			
	MESTRADO		DOUTORADO		MESTRADO		DOUTORADO	
	N	%	N.	%	N.	%	N.	%
2001	2.956		0	0	0	0	0	
2002	4.350	47,2	0	0	0	0	0	
2003	5.065	16,4	0	0	0	0	0	
2004	5.809	14,7	0	0	0	0	0	
2005	6.301	8,5	0	0	0	0	0	
2006	6.798	7,9	0	0	0	0	0	
2007	7.638	12,4	0	0	0	0	0	
2008	9.075	18,8	0	0	0	0	0	
2009	10.135	11,7	0	0	0	0	0	
2010	10.213	0,8	0	0	123	0	0	
2011	12.505	22,4	0	0	384	212,2	0	
2012	14.724	17,7	0	0	581	51,3	0	
2013	20.728	40,8	0	0	930	60,1	0	
2014	25.236	21,7	0	0	1.376	48,0	0	
2015	28.384	12,5	0	0	1.876	36,3	0	
2016	32.742	15,4	0	0	2.270	21,0	0	
2017	37.411	14,3	42	0	2.541	11,9	0	
2018	42.033	12,4	104	147,6	2.887	13,6	0	
2019	43.825	4,3	348	234,6	2.883	-0,1	15	
2020	44.168	0,8	755	117,0	2.821	-2,2	41	173,3
2021	46.341	4,9	1.357	79,7	3.201	13,5	92	124,4
2022	49.552	6,9	1.830	34,9	3.515	9,8	131	42,4
2001-2022	1576,3							
2010-2022	385,2				2757,7			
2017-2022	32,5		4257,1		38,3			
2019-2022	13,1		425,9		21,9		773,3	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

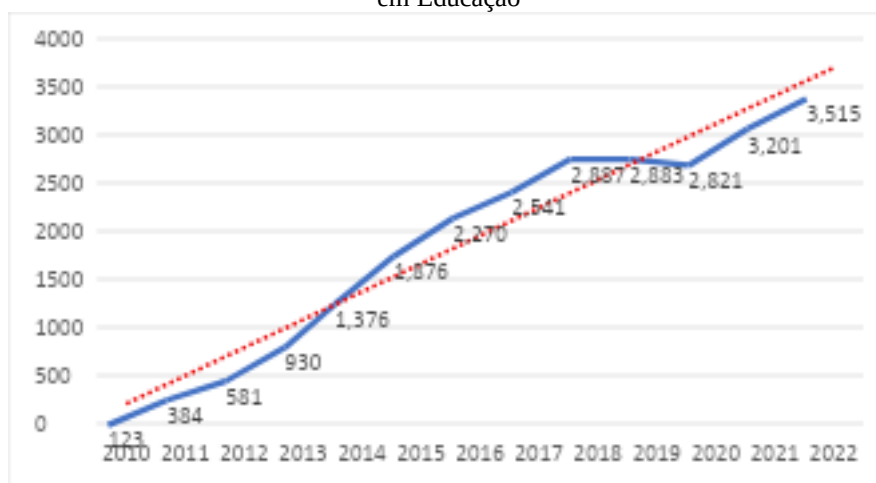
A tabela 4 ilustra perfeitamente como se comportaram as matrículas de Programas de pós-graduação (profissionais) em educação no contexto em análise. Em termos gerais, o quantitativo nacional de programas de mestrado profissional (PPG), as matrículas saem de 2.956 em 2001 para atingir o total de 49.552 em 2022 (GeoCapes, 2024). Fato que representa variação percentual de 1.76,3%.

A emergência mais recente e o crescimento do número de matrículas em doutorados profissionais, iniciados em 2017 com 42 matrículas, chegando a 1.830 em 2022, reforçam um padrão de mercantilização do conhecimento, onde a educação superior

se subordina às exigências do capital, transformando saberes em "matéria-prima" para o mercado, conforme aponta Silva Júnior (2017). Essa expansão numérica, portanto, não implica necessariamente uma democratização ou elevação da qualidade crítica da formação, mas expressa a função do sistema educacional como aparelho ideológico do Estado, moldado para legitimar e reproduzir as relações de dominação e exploração capitalistas.

No que se refere aos programas de Pós-graduação de Mestrado em Educação (profissionais), a tabela 4 aponta que foi no ano de 2010 que houveram os primeiros registros de matrículas, 123. Esta tendência ganhou espaço nas pós-graduações em educação no Brasil e em 2022 fechou o total de 3.515 matrículas. Em termos percentuais, estes números representam variação positiva de 2757,7%.

Gráfico 5 - Evolução do número de matriculados (2010-2022) de Matrículas em Mestrados Profissionais em Educação



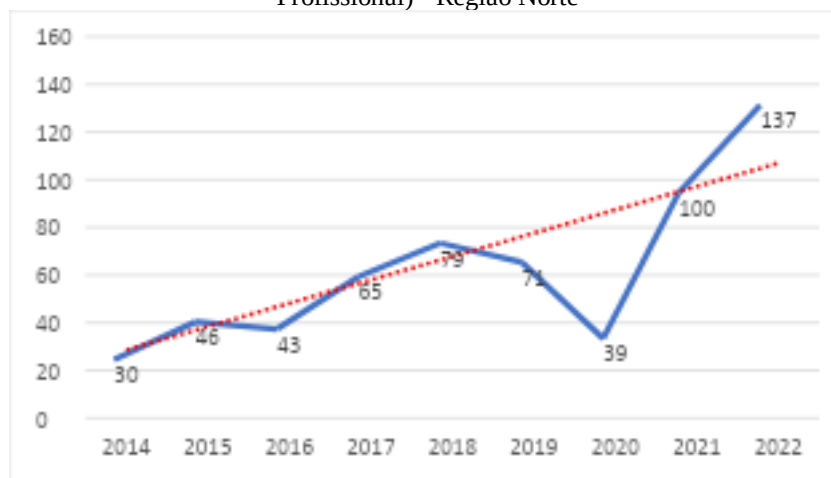
Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

Um fenômeno emergente na Pós-Graduação em Educação refere-se à crescente oferta dos Doutorados Profissionais. Em 2019, registraram-se apenas 15 matrículas, mas nos anos subsequentes observou-se uma expressiva expansão: 41 matrículas em 2020, 92 em 2021 e 131 em 2022. Em termos percentuais, esse crescimento configura um aumento de 773,3%. Esse aumento evidencia a consolidação de uma modalidade de formação que, embora ainda recente, vem ganhando relevância no cenário acadêmico e profissional. No entanto, a expansão dos doutorados profissionais suscita a necessidade de investigações mais aprofundadas acerca de sua dinâmica, limitações e potencialidades.

No que concerne à região Norte, os primeiros registros de Mestrado profissional em Educação datam do ano de 2014, com 30 matrículas. Entre os anos de 2014 a 2016, os dados relativos a matrículas oscilaram, para em 2017 e 2018 obter novo crescimento,

65 e 79 matrículas respectivamente. Logo em seguida, 2020 as matrículas tiveram forte baixa, foram 39, para nos próximos dois anos seguintes experimentarem novos crescimentos. Em termos percentuais o crescimento representou 356,7%.

Gráfico 6 - Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação em Educação (Mestrado Profissional) - Região Norte



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do portal GeoCapes (2024).

A partir dos dados analisados, neste capítulo, foi possível compreender o processo histórico de implantação e expansão da pós-graduação na Área de Educação na região Norte, ao passo que destacamos a existência de assimetrias e desigualdades regionais. A análise de dados estatísticos, extraídos do GeoCapes (2024), bem como a historicidade relativas às origens dos Programas de Pós-Graduação em Educação e entrevistas colaboraram para o entendimento da totalidade desse movimento bem como e histórico-econômico na formação do país.

Do ponto de vista histórico-materialista, constata-se que o Estado brasileiro foi constituído sobre uma base econômica profundamente marcada pelas contradições e conflitos inerentes ao modo de produção capitalista, que alimentam e reproduzem as desigualdades sociais e regionais desde seu processo de formação. O Estado brasileiro atua como aparelho ideológico e coercitivo da classe dominante, mantendo e reforçando a estrutura de dominação e exploração dentro do país, bem como se insere em uma ordem mundial marcada pelo imperialismo e pelo acirramento das desigualdades entre nações, refletindo as contradições do desenvolvimento capitalista global.

Esses fundamentos econômicos e políticos forjaram um território nacional desigual, onde as condições materiais e sociais da população amazônica foram sistematicamente subjugadas e negadas, traduzindo-se na expropriação de suas terras e na exclusão de direitos básicos, para garantir a acumulação ampliada do capital e o

controle dos recursos naturais. Este cenário de opressão se reproduz nas instituições educacionais, incluindo na Pós-graduação em Educação, cuja constituição e expansão foram tardias e limitadas, evidenciando a subordinação da educação às necessidades do sistema capitalista e às disputas hegemônicas entre grupos sociais e acadêmicos.

Os primeiros Programas de Pós-graduação em Educação da região Norte surgiram nos principais centros urbanos ligados à lógica do capital regional: a UFAM e a UFPA, localizadas nos estados do Amazonas e Pará. Isso reflete a reprodução das hierarquias e conflitos territoriais no campo acadêmico, marcado por uma formação que, embora inicie processos de resistência, ainda convive com as contradições do projeto estatal e das lógicas do mercado educacional.

Na periferia da economia regional, a Pós-graduação em Educação surge em diferentes momentos históricos, sempre afetados pelas assimetrias existentes tanto a nível nacional quanto intrarregional. São entraves postos pela indisponibilidade de docentes com formação adequada quanto às barreiras estruturais a nível de apoio institucional.

Após o momento inicial de criação desses programas, observa-se sua expansão pelo território nacional, inclusive na região Norte. Contudo, essa expansão ocorre de forma assimétrica, refletindo as desigualdades estruturais impostas pelo modo de produção capitalista e a divisão territorial do trabalho. A tendência predominante de crescimento não elimina as desigualdades na distribuição dos recursos educacionais, que permanecem concentradas em centros urbanos e econômicos mais privilegiados, mantendo, assim, a reprodução das relações desiguais de poder e dominação social presentes no sistema educacional.

Dessa forma, a expansão da Pós-graduação em Educação se dá dentro dos limites impostos pela lógica capitalista, evidenciando as contradições entre a promessa de democratização do acesso à educação e a realidade material de exclusão e precarização. A criação dos Programas de Pós-graduação não eliminou as dificuldades de funcionamento e permanência dos mesmos. A infraestrutura e o contexto de financiamento das pesquisas ao qual os mesmos estão imersos impõe desafios que perduram. São tais dilemas que analisaremos no capítulo a seguir.

4. PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo analisaremos as condições infraestruturais e de financiamento dos programas pesquisados, bem como a função social atribuída à pós-graduação, em particular na área de Educação. Será também realizado um balanço da pós-graduação em Educação, particularmente em territórios amazônicos, e discutidos os principais desafios postos.

Como já evidenciamos, ao analisarmos a Pós-graduação em educação nos territórios amazônicos, observamos sua implantação tardia. Ao considerarmos as especificidades dos Programas na área de Educação na região, identificamos, também, assimetrias intrarregionais na implementação e consolidação dos mesmos. Temporalmente, dois momentos desse processo: no primeiro bloco estão os Programas pioneiros na região, instituídos, respectivamente, na UFAM, UFPA e UEPA. Estes são programas aos quais estão instalados nas maiores e principais universidades da região Norte. O segundo grupo é composto por programas instalados na periferia da economia da região norte, são eles: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Acre e do Tocantins, Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, Programa de pós-graduação da Universidade federal de Roraima. Essa caracterização, como veremos, tem implicações na própria consolidação dos Programas analisados.

O capítulo está estruturado em três partes. A primeira analisa as formas de financiamento presente nos programas de pós-graduação, bem como suas condições infraestruturais. A segunda parte faz uma incursão na função social atribuída à pós-graduação, em particular na área de Educação na região Norte. Por fim, realizamos um balanço e refletimos sobre os desafios da pós-graduação em Educação em territórios amazônicos.

A base empírica que sustentam a análise realizada no capítulo são as entrevistas realizadas com coordenadores(as) dos Programas da região, conforme detalhado na metodologia da pesquisa. A exposição será realizada a partir de categorização temáticas, definidas a partir da fala dos próprios entrevistados, buscando apreender a realidade em sua totalidade, com destaque para as convergências, diferenças e contradições identificadas.

4.1 FINANCIAMENTO E CONDIÇÕES INFRAESTRUTURAIS

Para analisarmos as condições de funcionamento dos Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte, é necessário, preliminarmente, considerarmos a política de financiamento da Educação Superior no país, no contexto da crise econômica no sistema do capital. Do mesmo modo, importa destacar que a histórica negligência estatal com a região Norte do Brasil que também se evidencia na escassez de recursos para a institucionalização da educação superior e da própria pós-graduação.

Com os interesses do mercado no centro do comércio capitalista, a pós-graduação em Educação da Região Norte passa a ocupar papel secundário para a valorização do capital. Assim, outras prioridades passam a ocupar papel central das vivências acadêmicas, sobretudo o conhecimento mercadoria (Silva Júnior, 2018). Como já indicado, nesse processo, a pesquisa e a pós-graduação devem estar alinhados aos interesses do mercado. Isso é impulsionado pela maior atuação do Estado em favor do capital, inclusive com o subfinanciamento das políticas sociais.

A expressão da concreticidade deste movimento é a forma com a qual o orçamento público é objeto de disputa entre grupos e classes sociais. Neste caso, detentores do capital e trabalhadores são, ao mesmo tempo, contribuintes e beneficiários do fundo público. Porém, os trabalhadores, por causa do sistema tributário regressivo, contribuem, proporcionalmente, mais para a constituição do fundo público, por outro lado, recebem contrapartida menor do orçamento (Reis; Chaves, 2021).

Esse movimento fica evidente quando se analisa a parcela do fundo público destinada ao pagamento de juros e encargos da dívida pública. A reconfiguração do aparelho do Estado encontra sua expressão pró-capital ao se deparar com os dilemas de garantia de direitos sociais ou manutenção de ganhos do capital.

No período de 2013 a 2020, foram destinados, cumulativamente, pelo governo federal brasileiro, R\$ 9,903 trilhões para o pagamento de amortização, juros e encargos e para o refinanciamento da dívida pública. Tais recursos representaram, em média, 40,07% das despesas orçamentárias da União, o equivalente a 15,90% do PIB. Considerados apenas amortização, juros e encargos (excluído o refinanciamento), o governo federal destinou nada menos do que R\$ 4,532 trilhões no mesmo período. Tal valor representou, em média, 18,37% das despesas orçamentárias da União, o equivalente a 7,29% do PIB (Reis; Chaves, 2021, p. 5)

Dessa forma, as prioridades na destinação do fundo público têm rebatimentos concretos nas políticas da pós-graduação. No âmbito da CAPES, principal órgão de fomento da pós-graduação brasileira, conforme analisam Reis e Macário (2022), entre 2015 e 2021, o orçamento federal teve redução de aproximadamente 70%. Esse processo tem impacto maior nos Programas localizados em regiões periféricas do território nacional.

No âmbito dos Programas investigados, as entrevistas evidenciam que o fomento federal, a partir da CAPES e CNPq, é insuficiente para a manutenção dos cursos de mestrado e doutorado:

[...] um valor muito baixo, [...] para comprar poucas passagens, [...] para fazer uma divisão para pagamentos de auxílio estudantil de 400 reais [...]. Muito baixo o valor, muito baixo para dividir, tanto é que ele acaba rapidinho. (C-1)

Tais recursos revelam-se insuficientes, ainda mais quando se considera o contexto da região Amazônica. Isso é evidenciado no trecho a seguir: “[...] vou dar um exemplo, 16 mil reais para comprar uma passagem de um professor saindo do Acre (ida-volta e diária) não é menos do que 5 mil reais, a passagem mais cara do mundo é a do Acre e do Amapá [...]” (C-4).

Conforme destacam os entrevistados esse recurso é fundamentalmente oriundo do PROAP/CAPES. Entretanto, também envolvem outros programas e projetos da CAPES e CNPq, com capitação a partir da iniciativa dos pesquisadores e coordenação. Nesse processo merece destaque os Programas de Cooperação Acadêmica, particularmente a partir de chamada específica para a região, o PROCAD-AMAZÔNIA.

Ainda em relação aos recursos oriundos da CAPES, faz-se necessário ressaltar sua relação com a avaliação dos Programas. A partir da lógica meritocrática, a evolução na nota de avaliação possibilita, entre outras questões, “[...] um maior número de bolsas, a questão de impressoras, de ar-condicionado [...]” (C-2).

Nesse cenário, emerge uma indagação fundamental: de que maneira os programas podem elevar seus desempenhos avaliativos diante da crise de financiamento das políticas públicas e da persistência de assimetrias regionais? Tal problemática foi corroborada pelos dados desta pesquisa, evidenciando o tensionamento entre a busca por qualidade e as limitações estruturais impostas

[...] o Programa 5, 6, e 7, é um Programa que tem que ter um financiamento pra trabalhar com a questão da internacionalização.

Enquanto que os Programas que são da região Norte [...], são Programas que no máximo conseguem chegar até 4. Então, o financiamento aqui é reduzidíssimo pela CAPES. (C-5).

A análise de Reis, Guimarães e Oliveira (2024) permite-nos identificar que o processo de desfinanciamento se intensifica, ainda mais, a partir do governo de Michel Temer, com a aprovação da EC nº 95/2016. A análise de dados dos dados autores, permitiu identificar que “[...]essa alteração na Constituição Federal trouxe impactos negativos para o financiamento da educação, universidades federais, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Capes e CNPq. [...]” (Reis, Guimarães e Oliveira (2024, p. 18)

No período de vigência da EC nº 95/2016 (2017-2023), os recursos destinados à educação foram reduzidos em 7,45%. No caso das universidades, a queda foi de 17,65% e a Rede Federal de Educação Profissional perdeu 6,49% de seus recursos. Os principais órgãos de fomento à Ciência e Tecnologia também perderam orçamento, o CNPq perdeu 23,22% e a Capes, 11,06%. Os impactos negativos só não foram mais acentuados em função da pequena recuperação em 2023, no primeiro ano do novo Governo Lula, quanto à chamada “PEC de Transição”, que possibilitou aumentar em R\$ 145 bilhões o teto de gastos com políticas sociais.

Os impactos da redução drástica dos recursos já escassos atingiram sobremaneira os órgãos de fomento da pós-graduação brasileira, tais quais CNPq e Capes. Logo, atinge a pós-graduação brasileira como todo. No caso da área da educação, cujo interesse do mercado passa a margem, os reflexos se expressam de diferentes formas.

A investigação revelou que os Programas de Pós-Graduação buscam viabilizar sua manutenção financeira recorrendo a órgãos de fomento estaduais. O acesso a esses recursos foi reportado por quatro dos entrevistados (vinculados à UFAM, UFT, UNIR e UEPA), o que evidencia a ausência de uma política de fomento estadual sistêmica e abrangente para a área da Educação em toda a Região Norte. Essa lacuna institucional, somada a outros entraves estruturais, é corroborada pelo relato do sujeito C-7, que destaca.

agência de fomento, nós temos editais. Nós ganhamos um edital no ano passado, **pela primeira vez**, CAPES e Fundação do Estado do Tocantins. Nesse edital, nós obtivemos 10 bolsas de mestrado e ajuda de custeio para a vinda de professores aos eventos. Esse da ANPED [Reunião Científica Regional], com esse dinheiro, nós conseguimos trazer 9 professores para participar. (C-7).

Nesse caso, o acesso aos recursos “depende muito da iniciativa dos professores”, com a submissão de projetos nas chamadas das agências estaduais de fomento (C-6). Entretanto, tais organizações também tem, no contexto de ajuste fiscal, reduzido o apoio à pesquisa e pós-graduação, conforme destacou C-3, ao indicar que o Programa buscava retomar apoio financeiro (bolsas) da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do estado do Pará, perdidas desde 2019.

A escassez desse suporte institucional compromete a estabilidade e a consolidação dos programas na região. A fim de demonstrar o papel determinante que as agências de fomento estaduais exercem sobre a sustentabilidade acadêmica, o caso do PPGE-UFAM apresenta-se como um exemplo paradigmático:

[...] quando a gente entrou no Programa, ela [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas] dava 38 mil. Esse ano [2022] [...] nós estávamos com 387 mil. E por conta de redução de receita do Estado ficou em 337 mil. Mas, ainda assim, é um recurso muito expressivo [...] (C-5).

Este incremento nos recursos repassados possibilitou a modernização, adaptação predial bem como facilitar intercâmbio acadêmico para a efetiva realização de pesquisas e condições materiais, pois o PPGE-UFAM utilizam os recursos na compra de equipamentos tecnológicos e estruturação predial:

[...] os alunos que entram no programa que não tem computador podem requerer um computador pra si e ele fica com o computador até ele terminar, depois ele devolve, usa, às vezes já nem presta mais porque computador se torna obsoleto muito rápido, mas, a gente tem essa condição, tem o laboratório dos estudantes como eu te falei nós temos três auditórios extremamente bem equipados, inclusive tecnologicamente preparados pra transmissão.

Para além, identificamos a existência de parcerias celebradas por parte de Programas com as Secretarias Municipais e Estadual de ensino. Essas parcerias ocorrem sobretudo com a finalidade de liberação integral (dos professores da Educação básica) das atividades laborais para que possam se dedicar aos estudos de formação no âmbito dos programas, além da garantia de transferência de recursos. Essas parcerias foram detectadas em 2 entrevistados (as) (PPGE-UFAM, PPGE-UNIR). Percebemos que as iniciativas para a celebração de convênios entre os entes federados (Municípios e Estado) e os Programas ainda é incipiente, algo que não engloba o conjunto da região.

Em relação as parcerias, C-5 indica que [...] a gente tem conseguido fazer algumas parcerias com as secretarias que liberam os seus professores para estudar, que

conseguem dar um quantitativo importante de recursos. [...]. Neste caso, o Estado do Amazonas corrobora iniciativa ao qual materializa a preocupação em formar profissionais da área no âmbito da Pós-graduação em Educação.

A consolidação de parcerias com instituições públicas é compreendida como um mecanismo essencial para impulsionar a formação humana, mediante a garantia de licenças remuneradas que assegurem o rigor acadêmico, ao mesmo tempo em que o fomento institucional viabiliza a manutenção dos programas. Nesse cenário, a institucionalização das parcerias entre o PPGE e os entes federados constitui um marco referencial para o Estado do Amazonas. Nesse caso,

[...] o estado a partir da SEDUC fez um convênio, no qual formamos 30 mestres, e nesse programa houve repasse para um financiamento direto do programa, a outra coisa foi a entrada da FAPEAM que é uma fundação de amparo também do estado que entendeu que na ausência de financiamento da CAPES, principalmente com cortes de bolsas nós perdemos todas as bolsas de doutorado, ela tinha que entrar, e ela pula de 5 bolsas para 25 bolsas de doutorado[...]

Esta iniciativa é entendida a partir da preocupação que os agentes locais mostraram com a possibilidade de fechamento do programa em menção. “[...] entendendo a necessidade estratégica desse programa, o estado do Amazonas criou políticas públicas de fomento, mas, que são políticas públicas de fomento estadual, ou seja, nada a ver com a iniciativa privada.” (C-5)

O entendimento do governo estadual foi o de compreender a importância do programa para a formação humana e social do estado e da região Norte uma vez que o “[...] Amazonas acabou formando grande parte dos pesquisadores da maior parte dos nossos estados [...] nós recebemos [...] estudantes que vem do Pará, [...] da região de Santarém, Óbidos [...] (C-5). Ou seja, a parceria entre o PPGE-UFAM e os entes federados tem impacto para além do Estado do Amazonas.

Nessa direção, o PPGE-UNIR, vem acumulando celebração de convênios com Secretarias Municipais e Estadual de Educação. Nestes termos funcionam turmas exclusivas, grupos de pesquisa e investimento direto em pesquisas no programa.

[...] tivemos uma iniciativa histórica agora de um convênio com a SEMED de Porto Velho, onde a gente fez um contrato pra uma turma, a gente tem um financiamento para os grupos de pesquisas para investimentos no programa, uma turma exclusiva da SEMED que acabou de ser nomeada agora, o edital acabou de encerrar com perspectivas de outras parcerias tanto com a SEMED de Porto Velho como de outros municípios do interior também e da Secretaria de Estado de Rondônia[...]. (C-6)

As parcerias celebradas pelos programas de Pós-graduação em Educação e as Secretarias de Educação ajudam a impulsionar a pesquisa na área bem como possibilitam ação colaborativa no financiamento dos programas, sobretudo no cenário de escassos repasses oriundos da esfera federal.

No momento da entrevista, existia grande expectativa em relação ao subsídio financeiro que entraria no programa em razão do convênio firmado ao qual fizemos menção no texto anteriormente. Tais recursos eram planejados para aquisição equipamentos de informática, realização de eventos e intercâmbio acadêmico,

[...] agora com convênio a gente vai adquirir uma série de equipamentos para pesquisa, todos os grupos de pesquisa vão ter uma rubrica pra comprar equipamentos pra pesquisa: tablets, laptops, impressora, dinheiro pra trazer pesquisadores pra banca, pra viajar pra eventos, isso tudo com o novo convênio, então, a gente vai ter uma estrutura ideal a partir do início do ano que vem. (C-6)

Percebemos que a celebração de convênios com órgãos da administração estadual consolidou-se como uma estratégia de captação de recursos, visando viabilizar a infraestrutura física dos programas. Tal fenômeno corrobora o debate acerca da escassez de aportes financeiros provenientes das agências nacionais de fomento, evidenciando as limitações orçamentárias que circunscrevem a pós-graduação brasileira na contemporaneidade

Entre as alternativas de captação de recursos, o repasse via Emenda Parlamentar é citado por um programa (PPGE-UFAM), ainda que seja caso à parte, destacamos que de forma geral, os repasses para diversos fins, via emenda parlamentar é medida que cresceu nos últimos anos.

Dentre as estratégias de captação de recursos, o aporte proveniente de Emendas Parlamentares foi reportado especificamente pelo PPGE-UFAM. Embora se configure como um dado isolado nesta amostra, observa-se, em âmbito nacional, que o repasse de verbas federais via emendas tem apresentado um crescimento exponencial nos últimos anos.

Esta iniciativa foi fruto de forte mobilização política para a qual tais emendas pudessem ser concretizadas “[...] nós tivemos, a mobilização política pra receber emenda parlamentar, uma mobilização política para aumentar o financiamento do programa[...]” (C-5)

Destacadamente, a escassez de recursos no âmbito dos programas pressiona os programas a buscarem fontes alternativas às quais possibilitem condições de funcionamento. Uma iniciativa detectada foi a cobrança de taxa de inscrição no processo seletivo do PPGE-UEPA. Esta foi uma forma encontrada para que substanciasse incremento financeiro para o programa.

Esta prática proporcionou em diferentes momentos da história do programa o fortalecimento das necessidades básicas, conforme menciona (C-3) “[...] o recurso do processo seletivo nos ajuda a manter o curso, porque não temos recurso da universidade. O que entra das inscrições é o que mantém o programa. “[...] a gente tem tido um recurso, menor em função da pandemia a gente teve uma queda, mas a gente sempre teve um número alto de candidatos.” (C-3)

Neste caso, ainda que tal iniciativa tenha representado, no primeiro momento, recursos adicionais, ainda sim, estes valores estão suscetíveis ao movimento de inscrições aos quais podem ou não atender às demandas ora vividas pelo programa. Ou seja, o mesmo segue vulnerável à lógica da pós-graduação nacional, particularmente em seu financiamento.

A institucionalização da cobrança de taxas de inscrição no PPGE-UEPA configura-se como uma excepcionalidade em relação ao panorama dos demais programas investigados. Tal prática suscita divergências substantivas entre os coordenadores das outras seis unidades pesquisadas, as quais mantêm uma postura de oposição a esse mecanismo de arrecadação. Emergem, desse modo, movimentos contraditórios na gestão financeira regional: enquanto um programa adota o autofinanciamento como estratégia de sobrevivência, os demais preservam a gratuidade integral do acesso, evidenciando as tensões entre a necessidade material e as diretrizes políticas da área.

A cobrança ou não de taxa de inscrição no processo seletivo é aspecto que vai além da superficialidade. Carrega elementos fundantes dos princípios em defesa da Educação pública como um todo. Assim, a não cobrança de taxas fortalece os preceitos de gratuidade da Educação Pública ao manter os seus processos seletivos gratuitos. Vejamos: “[...] O programa tem optado desde o início em não cobrar inscrição, com a taxa de inscrição para o processo seletivo ou para cursos que oferece, cursos de especialização que são vinculados ao programa. (C-2)

A gratuidade para realização dos processos seletivos é uma política geral que se estende a demais eventos acadêmicos e cursos ofertados. Para programas que mantêm tais práticas, reforça-se princípios ao quais tem caráter educativo na comunidade acadêmica

e em geral. A não cobrança de taxas na realidade de desmonte das universidades e aproximação com os preceitos ditados pelo mercado elevam a percepção de que a ausência de cobrança de taxas pode deixar lacunas. [...] essas taxas fazem falta a gente sabe disso, mas para nós é uma questão de princípios, de concepção do que seja a educação pública, então, não cobramos e com isso nós temos alguns problemas [...]” (C-2).

A perspectiva que reforça a necessidade política-ideológica de não cobrar taxa no ato de inscrição do processo seletivo ganha densidade nas entrevistas dos Coordenadores.

[...] a gente parte de um princípio entre os professores do programa de que não tem que ter essas cobranças, esse tipo de cobrança, nem de matrícula, nem de inscrição, nem de emissão de certificado, nem de mensalidade, não só por uma questão política, mas também por uma concepção de universidade pública, é uma forma de colocar isso como resistência e provocar a compreensão de que esse é o papel do estado, não é o papel do sujeito[...] (C-1)

A decisão por não cobrar taxa na inscrição do processo seletivo carrega consigo pressões sutis as quais nem sempre é possível perceber no primeiro momento. O deslocamento das funções organizativas do processo seletivo é uma delas. [...] o fato de que hoje o processo seletivo do PPGED ser realizado pela coordenação do curso e não mais pelo Departamento de Processo Seletivo da universidade, tem relação com o fato da gente não cobrar a inscrição [...] (C-1)

Por outro lado, o discurso a favor da cobrança de taxas argumenta que a cobrança limitaria a participação de pessoas com suposto baixo interesse. [...] A gente precisa cobrar, porque quando você cobra você evita que o seu processo seletivo tenha 600 pessoas concorrendo, você vai fazer com que tenha menos pessoas, porque quem vai pagar é somente aquele que tem interesse’[...]. (C-1).

veja como esse discurso é cruel, está indicando que a gente precisava cobrar, porque a cobrança já era parte do processo seletivo, é um discurso extremamente nefasto, é cruel isso né, mas essa é a lógica que paira, e aí a gente fala não, a gente não vai cobrar, porque a gente quer exatamente, que inclusive, quem não pode pagar que participe do processo seletivo, isso é um movimento de resistência, isso é um movimento que é político e de concepção de universidade pública, que a gente entende a universidade pública como sendo pública, gratuita, inclusiva, que não faça acepção elitista. Ou seja, de que a universidade pública seja inclusiva, que ela não seja da elite, que o mestrado seja

inclusivo, que não seja da elite, e cobrar representa isso, um corte daqueles sujeitos que não podem pagar já alí no ato da inscrição, não é nem no processo seletivo, o ato da inscrição passa a ser parte do processo seletivo na medida em que ele já seleciona sujeitos que não conseguem pagar, eu acho isso horrível, eu acho isso uma coisa muito degradante e promíscua de se fazer. (C-1).

Nesta perspectiva, tal ato é tido enquanto forma de resistência ao passo que provoca a compreensão de que esse é o papel do estado, não é o papel de sujeitos. Este imaginário induz reflexão que pode produzir mudanças de atitude tanto no âmbito acadêmico quanto na sociedade como todo.

Ainda assim, com recursos limitados, e demandas acadêmicas crescentes ante a escassez de repasses de recursos por parte das agências de fomento. “[...] mesmo assim, com todas essas questões, por uma questão ideológica, por questões de princípios, nós não abrimos mão disso. Então, nós nunca cobramos nenhuma taxa [...] (C-4)

As dificuldades no campo do financiamento se expressam também nas garantias (ou ausências) de condições infraestruturais para o funcionamento dos Programas. Para análise desses condicionais, investigamos, a partir das entrevistas, as condições prediais e de equipamentos tecnológicos (computadores e internet), bem como a vinculação pessoal técnico-administrativos aos Programas.

A opção de não cobrança de taxas pela maioria dos programas reforça o caráter público dos programas. A existência de somente 1 (um) cobrar taxa de inscrição bem como nenhum tem parceria com o setor privado, reforça o caráter público dos PPGE da região amazônica a alerta para a necessidade de políticas de financiamento público adequado.

No que se refere a questão da infraestrutura, os programas de Pós-graduação em educação da região norte destacamos questões ligadas a disponibilidade de pessoal técnico e de apoio administrativo, questões prediais. Tais elementos são estruturantes pelos quais garantem bom funcionamento, ambiente acessível e material humano para que se possa garantir atendimento próprio da pós-graduação.

No que se refere a disponibilidade de pessoal técnico para atender as demandas administrativas, detectamos a existência de pessoal mínimo na maioria dos programas, sobretudo nos programas de Universidades mais distantes do centro econômico e de criação recente.

O caso do PPGED-UNIFAP é expressão deste movimento, fato que se estendo aos demais programas. O problema de disponibilidade de técnicos perdura em vários

programas de pós-graduação da UNIFAP. “[...]Acho que em todos os programas tem problema, tem programa que não tem técnico, tem programa que divide técnico[...] (C-1)

As tarefas executadas pelos técnicos são imprescindíveis em todos os programas de pós-graduação. As rotinas de avaliação da CAPES e rotina dos programas tendem a se sobrepor às demandas da coordenação, bem como as tarefas docentes daqueles que ocupam a coordenação. Desta forma, tais técnicos podem proporcionar maior suporte para a garantia de lançamentos dos dados a contento.

Ainda na disponibilidade de técnicos. Outro Programa com baixo quantitativos é o programa de pós-graduação em Educação da UNIR. Nesse caso, é apontado a existência de “[...] um secretário que é um técnico da universidade que tá lotado no PPGE nesse momento, é o único, mas não precisaria de mais [...]. Embora seja apenas um técnico, o quantitativo atende a demanda e o entrevistado aponta como suficiente.

Em situação atípica detectamos que o PPGE /UFAM possui três técnicos. Esta situação destoia daquela observada nos demais programas da região e até mesmo dentro da própria UFAM, como descreve C-5

[...] 3 servidores na secretaria. É atípica inclusive dentro da própria Instituição, a maior parte dos nossos colegas coordenadores de Programa não tem esse quadro de funcionários [...].

No caso do PPGED-UFPA, há “[...]dois técnicos, temos bolsistas que são alunos da graduação. Esse suporte é fundamental para a manutenção administrativa dos programas”. A crescente demanda da CAPES e de estudantes pressionam o trabalho docente de forma a intensificá-lo.

[...] nós fizemos na época uma seleção pra pessoa exercer a função de secretário do programa, porque exigia ter o domínio da plataforma da CAPES, do Coleta CAPES, então, a gente tinha um secretário, na época a secretaria acadêmica dava suporte de lançamento de notas, [...] (C-4)

Ao passo que os anos avançaram, o programa também estruturou a disponibilidade da parte técnica, [...] temos uma secretária acadêmica, tem um secretário como suporte, mais um funcionário e estagiários que participam[...] (C-4).

De forma geral, percebemos que as Universidades mais antigas e de melhor porte na região, conseguiram estruturar equipes técnicas em maior quantitativo. Salientamos que as demandas de tais programas também são de grande envergadura, fato que também acarreta demanda laboral diferenciada. Os PPGE de Universidades de criação mais

recente e menor porte, possuem limitado corpo técnico, ainda que em termos qualitativos estes técnicos sejam de grande alcance.

De forma geral, com exceção do PPGE-UFAM, os programas possuem quadro de pessoal mínimo. Este pessoal é de fundamental importância para o bom funcionamento dos programas, bem como para se evitar o acúmulo de trabalho nas coordenações e docentes relacionados aos programas.

No que diz respeito a infraestrutura predial, percebemos de forma geral situação de precariedade no conjunto dos programas. São elementos aos quais se relacionam ao problema de financiamento das Universidades Brasileiras. Este cenário se agrava na realidade amazônica.

O caso particular ao qual diferencia da maioria dos programas é o PPGE-UFAM onde existe um bloco todo somente para o PPGE-UFAM, onde possuem salas de aulas entre outros espaços de bom uso. Além de que toda a estrutura foi reorganizada e passou por uma profunda reforma predial.

[...] nós temos um pavilhão só pra nós, onde têm as salas de reunião, miniauditório totalmente equipado, sala de linha. O próprio EducaNorte, que é um Programa em Rede tem o seu espaço lá também reservado (salas de aulas dentro da faculdade de educação que são específicas para o Programa). Recentemente, a gente passou também nesse processo de reestruturação pela reforma de toda estrutura do Programa. Jogaram de fato todo o pavilhão embaixo e fizeram um novo pavilhão, arrumando os espaços [...] (C-5)

Outro programa com mais tempo de estruturação é o PPGED-UFPA. Inicialmente o mesmo possuía condições precárias de funcionamento, tanto em termos de salas de aula quanto outros aspectos. Ao longo dos anos os espaços foram se adaptando e ampliando para acomodar as instalações do programa. Atualmente “[...] é uma infraestrutura que não é ainda ideal, mas ela já melhorou muito desde que se iniciou [...]” (C-2). Embora esta melhora seja reconhecida ainda persistem problemas estruturais graves que atravessaram o tempo, tal qual a situação emblemática de banheiros.

[...] nós não temos boas condições de trabalho, eu digo sempre e agora voltei dizendo assim ‘meu Deus do céu, desde que esse programa foi inaugurado esse banheiro é dessa forma, pelo amor de Deus não se consegue ter um banheiro limpo, um banheiro que tenha papel higiênico, um banheiro que tenha água na descarga[...]’ (C-2)

No que tange a estrutura física disponível, o PPGE-UEPA no momento de sua implantação não possuía sala de defesa e espaços disponíveis aos docentes entre os itens

aos quais pudessem ser considerados adequados naquele momento. Estes itens fazem falta e fragilizam o cotidiano da pós-graduação.

não tinha sala de defesa, a gente conseguiu uma sala de aula, a gente tinha uma sala de aula, e usava os outros espaços do programa, a gente realmente não tinha uma infraestrutura adequada, a gente queria sala de defesa, a gente queria espaços melhores para os professores[...]

O cenário de precariedade que marcou o período de implantação do PPGE-UEPA foi superado gradualmente. A entrega de nova estrutura física dotou o programa de laboratórios de informática, espaços de estudo individual e coletivo, salas de aula e dependências administrativas para a coordenação. Adicionalmente, a instituição passou a contar com uma biblioteca setorial que disponibiliza o acervo bibliográfico fundamental, constituindo, assim, o suporte material indispensável ao pleno funcionamento das atividades acadêmicas

mas a gente conseguiu esse prédio aqui, quando foi entregue esse prédio aí nós conseguimos realmente ter aquilo que a gente reivindicava, a gente tem hoje uma sala para os alunos com laboratórios, só para os alunos tipo um espaço de estudo[...] nós temos os espaços dos professores lá em cima, e temos também a sala de defesa, a sala da coordenação, aqui realmente a gente teve um suporte mínimo para funcionar tanto o mestrado quanto o doutorado, e ainda temos uma biblioteca setorial, o acervo é bom, nós compramos toda a bibliografia básica com recurso do FINEP, então, nós temos toda a bibliografia básica do programa do mestrado e doutorado.[...] (C-3)

Além disso, o programa disponibiliza “[...] também a internet nas salas de aula, não funciona tanto bem, mas a internet sabe que não é só aqui, é em todo o Brasil a internet é muito ruim, mas a gente tem o suporte de internet[...]”. Como mencionado anteriormente a disponibilidade de internet pode contribuir significativamente nos programas localizados nas regiões periféricas.

Em outro cenário, temos os programas de criação recente ou estruturados em Universidades de estados mais afastados. Nesse caso temos PPGE-UNIR, PPGED-UNIFAP, PPGE-UFT, PPGED-UFAC. Neles se distancia ainda mais a garantia de infraestrutura adequada.

Sob outra perspectiva, observa-se a realidade de programas de criação recente ou vinculados a universidades situadas em áreas de maior isolamento geográfico e institucional, como o **PPGE-UNIR**, **PPGED-UNIFAP**, **PPGE-UFT** e **PPGED-UFAC**. Nestas unidades, as fragilidades na garantia de infraestrutura adequada tornam-se ainda

mais acentuadas, evidenciando as disparidades na distribuição de recursos e as dificuldades de consolidação material desses centros de pesquisa

No PPGE-UNIR, existem pontos a contento e pontos que precisam de maior atenção para serem melhorados. Nesse caso, os grupos de pesquisa não possuem salas próprias. Este fato é resolvido com o uso da sala da coordenação ou mesmo com o compartilhamento de espaços entre os grupos. Como destaca (C-6):

[...]nem todos os grupos de pesquisa tem sala própria, isso é um problema, mas são grupos que podem usar a sala da coordenação também e dividir com outros grupos.”

No que se refere a comunicação, recentemente (ano de 2022) os cabos de fibra ótica subterrâneos em Rondônia[...] (C-6). Assim, houve melhora na internet. Outro problema enfrentado por este programa diz respeito a infraestrutura Energética uma vez que o campus está localizado na BR 1364, longe do centro da capital, as constantes falhas de energia ainda interferem na garantia da internet. Conforme (C-6) afirma:

[...] o campus como ele é um pouco afastado da área urbana de Porto Velho, 14 km do centro, ele fica na BR 1364, às vezes tem problema de falta de energia elétrica, de falta de água, e quando tem a falta de energia elétrica os geradores que têm lá pra manter a internet em pé, digamos assim, eles duram um tempo e depois caem, então tem esse problema de falta de energia elétrica que acaba afetando a internet, mas quando não tem isso aí a internet é boa.”

Estes problemas de comunicação, falta de água e fornecimento de energia elétrica ainda são recorrentes em diversos estados da região norte, principalmente aqueles aos quais são longínquos se comparados aos principais centros econômicos da região e do Brasil. Ainda que possam parecer problemas menores esta realidade interfere de forma negativa no cotidiano acadêmico dos estudantes bem como na vida de toda a comunidade acadêmica.

Tal situação se assemelha a do PPGED-UNIFAP, onde a estrutura predial compõe programa de instalação recente. Para tanto, o C-1 afirma que “[...] “Eu não sei se é uma estrutura adequada, é uma estrutura que funciona e a gente vai se organizando dentro dessa estrutura que funciona[...]

A melhor infraestrutura é a que os estudantes tenham condições de estar no PPGED mais tempo, isso não depende só da gente, essa é a melhor infraestrutura[...] (C-1)

No caso do PPGED-UNIFAP existem bastante estudantes oriundos das redes estadual e municipais de ensino. Este fato acaba impactando na efetiva participação dos estudantes no cotidiano acadêmico. A vivência mais próxima entre os estudantes e os

estudantes com os professores. Isso ocorre em função da dificuldade na liberação dos estudantes para dedicação exclusiva.

[...] quer dizer que a maioria dos estudantes, a maioria dos mestrandos e mestrandas, possuem vínculo com o Estado ou com a prefeitura. Se a gente está pensando em estrutura para o bom funcionamento acho que o primeiro movimento teria que ser entender que esses estudantes deveriam ser integralmente liberados para fazer o mestrado[...] (C-1)

Em uma situação em que haja plena participação de toda a comunidade acadêmica a atual estrutura do programa deixa de ser funcional. “[...] aí sim a gente iria ter um indicativo de uma demanda de estrutura para acolher esses estudantes, por isso que estou falando ela é funcional nas condições que a gente tem, ela não é ideal[...]” (C-1)

Este fato não deixa de revelar a precariedade das condições estruturais do programa, seja pela falta de manutenção ou pela insuficiência de espaços para orientação acadêmica, reuniões, inexistência de biblioteca setorial e espaço laboratorial de informática.

[...] O espaço precisa de manutenção, se ele não tem manutenção essa infraestrutura deixa de ser útil, como por exemplo, a sala do NEC que precisa de uma manutenção, sempre precisou, ela é uma sala que poderia ser um espaço de acolhimento, só tem uma sala de orientação que também funciona como um anexo da coordenação, então é muito precário porque, de fato, estruturalmente a gente vai se adaptando porque é a realidade que se encontra, agora não é ideal, nunca foi nem na origem, nem quando tinha poucos estudantes e menos professores, não tem uma sala de estudo, não tem uma biblioteca setorial, não tem um lugar para você guardar as teses e dissertações, não tem laboratório de informática, não tem salas de orientação, salas de reunião não têm também, às vezes a gente precisa ficar indo atrás de agendamentos de salas de espaços que não é do PPGED para poder fazer alguma coisa, não tem um auditório, por exemplo. Então a questão é essa, estruturalmente hoje é precária[...] C-1

A própria condição de uso dos equipamentos universitários compromete as condições ideais de funcionamento, como é o caso das

[...] condições de uso do espaço arquitetônico que devem ser levados em consideração pra pensar a estrutura, condições de uso que eu falo é espaços claros, abertos, com ventilação, com boa climatização, com janela que funcione, então tudo isso precisa ser considerado como deficiência na estrutura do PPGED[...]

Ainda em relação a estrutura disponível, a internet é extremamente precária, chegando a não funcionar em alguns locais. Junto a isso, não há computadores disponíveis. Um exemplo é a ausência de disponibilidade de [...] Notebooks, conexão boa

de internet. Às vezes nas salas aqui do bloco K não funciona a internet, ela é precária e é necessária às vezes para coisas simples, como fazer uma frequência, por exemplo.

Para além do espaço de aulas, reuniões e estudos C-1 também refletiu a respeito da necessidade de a universidade conseguir proporcionar ambiente diferenciado. Onde se possa socializar e perdurarem conversar aos quais estendam o debate acadêmico. Para C-1 a atual estrutura do PPGED-UNIFAP não proporciona tal vivência.

[...] eu acho que a gente tinha que criar também ambientes de convivência, espaços pra conviver na universidade mais tempo, conviver, ter vontade de estar na sala de aula, acabou a aula, dar vontade de permanecer lá na sala de aula socializando, conversando com o professor, a falta desse conforto que faz com que terminou a aula a vontade é logo de ir embora, eu acho que tem uma relação, espaços mais confortáveis, mais acolhedores, mais carinhosos com os sujeitos te dá o desejo de permanecer naquele espaço mais tempo, [...] (C-1)

Junto a isso, a Universidade como um todo precisa avançar na garantia de plena acessibilidade aos sujeitos. [...] vou dar um exemplo da sala que a gente está agora dando aula, tem uma senhora que fez uma cirurgia no tendão e ela tá usando cadeira de rodas, e para ela entrar na sala, ela tem que dar a volta pelo prédio que fica de frente[...]. (C-1)

Então, são essas preocupações que parecem bobas, mas na verdade elas têm relação com acessibilidade, de você ter acesso aos espaços com facilidade, não é só ter acesso, é ter acesso facilitado aos espaços.” (C-1)

Os dilemas impostos pelo subfinanciamento impactam sobremaneira os PPGE da região Norte. As diversas saídas encontradas provocaram estruturação diversa, seja naqueles de implantação mais antiga ou recente. A infraestrutura segue a mesma dinâmica, seja pela disponibilidade de técnicos, equipamento informacional ou predial. Assim, nos cabe analisar a função social a qual os PPGE do Norte estão imersos, uma vez que fatores ligados ao subfinanciamento e precariedade estrutural compõem cotidiano de tais programas.

4.2 FUNÇÃO SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO

Conforme já evidenciado nos capítulos anteriores, a pós-graduação brasileira foi estruturada a partir de um ideal específico de nação. As formas mais aguçadas de aliança entre o capital e a educação já se expressavam com contradições, pois também foi

neste contexto que emergiram grandes pensadores ligados à esquerda e ao pensamento crítico. Assim, a área da educação passou a aglutinar ao longo do tempo pensadores e intelectuais aos quais problematizavam os dilemas sociais da época.

No bojo desse processo permanecem preocupações do campo formativo e da própria função da pós-graduação. Em razão dos limites desta pesquisa, nos concentraremos na análise dessa questão no âmbito dos Programas da região, nosso foco de interesse maior.

Preliminarmente, retomamos um ponto destacado na seção anterior: a ausência de parcerias dos Programas com instituições privadas. Tal situação, em nossa compreensão, também é manifestação da autonomia didático-científica da produção do conhecimento nestes Programas. Na análise do conjunto das entrevistas, detectamos a predominância de um perfil formativo sob égide crítica. As propostas educativas tomam referências em conteúdos críticos. A leitura crítica em relação aos processos socioeducacionais se manifesta em distintas perspectivas analíticas e epistemológicas.

Percebemos a educação uma perspectiva crítica, em carácter emancipador, sob a égide ao qual se dá em processo coletivo, onde o educando na sua relação com os outros, mediado por permanente reflexão sobre a realidade ao qual está inserido. Assim, busca-se a emancipação dos sujeitos (Adorno, 1995).

Especificamente em relação a produção de conhecimento na área da Educação. Concebemos que as pesquisas devem superar o carácter utilitarista e instrumental. Deve estar sob forte imersão política e social dos setores oprimidos. Isso inclui a promoção de uma postura crítica e autônoma, capaz de questionar as condições sociais e educacionais vigentes e de promover uma educação verdadeiramente libertadora. Como destaca Paulo Freire, (1996), a educação é um ato político, que envolve processos de conscientização, pesquisa e engajamento ético-político na atividade docente.

Mais adiante, destacaremos aspectos comuns da formação crítica, diferentes perspectivas, todas no campo crítico, bem como a vinculação com os desafios da

educação na Amazônia. Além da existência de contradições, inerentes aos processos sociais.

Os Programas enfatizam que a pós-graduação na região entende de forma crítica a formação dos estudantes, permitindo a compreensão da educação em processos sociais mais amplos. Trata-se “[...] pensar a realidade da educação no campo não só como aparência, mas também como uma realidade que se estrutura num contexto mais amplo de opressão e de exploração [...]” (C-1).

Há ênfase na defesa da educação pública, articulada com outras dimensões da realidade amazônica e brasileira:

[...] o Programa tem tido uma postura muito crítica. Um programa que tem buscado a defesa da educação pública, laica. Tem tido uma posição muito boa em relação à questão de raça, de gênero, de deficientes... Tem tido uma posição muito avançada em relação a isso. (C-2)

Estas iniciativas se materializam no conteúdo da formação dos estudantes, leituras ou mesmo na produção teórica, bem como está [...] presente no nosso PPC (Projeto Pedagógico do Curso) que inclusive nós vamos fazer reformulações nele agora[...] C-4. Ou seja, as formulações teóricas no campo crítico estão expressas.

Este posicionamento coexiste com a presença de docentes de posições diversas, ao qual se expressam em reuniões de colegiado apontam para a existência da reafirmação do projeto do curso. Essas reuniões perpassam pela definição programática. [...] que existe sim um alinhamento, [...] então no sentido de que as reuniões pedagógicas sejam indicativos de alinhamentos ontológicos, políticos, formativos, eu acho que isso é um desafio porque os sujeitos eles partem de concepções de mundo muito diversos[...] (C-1)

Ainda que predomine a defesa crítica da Educação, existe diversas linhas teóricas, de concepções de mundo e metodológicas. A pós-graduação em educação na região norte abriga grande diversidade de pesquisadores aos quais frutíferos debates têm emergido no âmbito dos mesmos. Podemos citar como exemplo o descrito por (C-3) onde afirma que “[...] base da decolonialidade[...], nós trabalhamos com a interculturalidade, a pedagogia crítica, a decolonialidade, nós estamos trabalhando por essa base teórica desde quando nós começamos[...]”

Esta diversidade também é apontada por (C-5):

O programa tem professores que trabalham em diferentes linhas teóricas e epistemológicas, metodológicas, e é plural nesse sentido [...] mas, é uma perspectiva crítica que os mestrandos inclusive entram em debates com os próprios orientadores como tem que ser.” C-5

A diversidade nas abordagens metodológicas e epistemológicas figura relevante característica ao qual pode ser objeto de estudos específicos no futuro, é uma lacuna ao qual esta pesquisa aponta e carece de melhor atenção por parte dos pesquisadores da área. Por ora podemos afirmar que a perspectiva crítica predomina e que como no caso C-3 [...] todas as produções estão focadas na valorização e reconhecimento dos saberes das classes populares, dos grupos quilombolas, ribeirinhos[...]

todas as perspectivas que os professores trabalham, tem uma crítica muito contundente, inclusive, à mão do mercado, à influência, só que a partir de diferentes leituras sempre muito críticas em relação ao modo de produção vigente[...] são todas muito críticas só que a partir de leituras teóricas distintas.” C-6

Como é de se esperar, a formação crítica recebido pelos estudantes durante a formação conformam base teórica sólida para não somente subsidiar as produções das dissertações, teses e artigos científicos. Acreditamos que tais atos pedagógicos possam impactar a formação profissional destes indivíduos. Ainda que as pressões sociais possam seguir agindo sobre seus comportamentos e tomadas de decisões.

Os atos e tomadas de decisões profissionais são sempre cercadas de inúmeras variáveis. Certamente todo o acúmulo teórico aliado à prática social pode agir na formação de novos estudantes, na administração pública ou na elaboração de novos caminhos investigativos.

Afirmamos isto pelo fato de os programas de pós-graduação em educação ter forte inserção na formação de massa crítica que assumi/assumirá postos de decisão relevantes para tomada de decisão em favor das massas historicamente negligenciadas pelas políticas públicas. Como é descrito pelo (a) C-2 em relação às contribuições do programa

[...] hoje nós temos os nossos alunos, os nossos egressos melhor dizendo, nós temos em todos os órgãos da educação do Estado do Pará, e, além do que, o programa hoje se expandiu pra outras regiões, nós temos pessoas do Mato Grosso, de Tocantins, do interior do Amazonas, [...] o programa ganhou uma respeitabilidade de tal maneira que pessoas de outros estados que têm programas de pós-graduação se candidatam a fazer o nosso programa, ou porque se identificam com a linha de pesquisa que eles pretendem, ou porque eles têm conhecimento da qualidade do programa, nós temos tido essa resposta que eu acho que é muito positiva, eu não tenho dúvida que o programa tenha contribuído para o desenvolvimento regional no Estado do Pará e fora do Estado do Pará, exatamente por essas pessoas como eu citei, e no Estado do Pará a gente vê essas pessoas assumindo postos na capital e no interior, assumindo coordenação de campus da UFPA, assumindo secretarias municipais de educação, isso a gente vê muito, são os nossos ex-alunos

que estão em cargos importantes de decisão, ou de assessoria no Estado do Pará, isso aí a gente tem muita clareza disso, dessas turmas saídas.

Este impacto social na realidade amazônica também é afirmado por C-3 onde afirma que muitos estudantes” [...] já concluíram o doutorado e hoje estão empregados, fizeram concurso para as universidades[...]” outros “[...] deram continuidade aos estudos no doutorado, não só no nosso programa que a gente tem um número bem significativo fazendo o doutorado com a gente como também em outras instituições, na UFPA têm muitos egressos nossos.”

Egressos de programas da região tem assumido postos de trabalho na universidade, além de relevantes cargos na administração

[...] Não, nós temos em Altamira, na UFPA professor que são nossos egressos do mestrado, alguns eles são do nosso mestrado e fizeram doutorado na PUC-SP, o outro fez em Minas Gerais, e hoje estão como professores, e temos também outros que estão fazendo o doutorado aqui[...], então tem muita gente que está trazendo retorno social como profissional, fora os que trabalham na rede pública que assumiram gestão, tão fazendo trabalhos muito bons, então a gente tem um retorno social muito grande disso[...] C-3

Outro impacto para o desenvolvimento humano da região é materializado pelos convênios celebrados pelos programas de pós-graduação em educação e os governos locais (Secretarias municipais e estadual de educação) aos quais formam professores da educação básica, da educação superior, técnicos e gestores. Iremos citar apenas alguns casos detectados na entrevista, como foi o descrito por C-5

“Tem, nós temos, primeiro pelos convênios[...], agora a gente fez com a SEDUC, SEMED-Manaus um que tá fechado já pra começar a próxima turma e um no município de Taquatiara também para professores, então, há essas chamadas específicas[...]”

A inserção dos programas de pós-graduação em Educação ocorre de forma intrínseca à realidade local e territorial. Embora os programas admitam egressos de diversas áreas do conhecimento, observamos predominância de sujeitos vinculados ao campo educacional. Essa dinâmica formativa repercute significativamente na trajetória dos pós-graduandos, uma vez que o contato com referenciais teóricos críticos possibilita a práxis, a revisão fundamentada da prática profissional bem como a reconfiguração de suas atuações nos mais diversos espaços do convívio social. Conforme descreve C-6:

[...] os programas de pós-graduação em educação têm essa peculiaridade de aceitar profissionais formados em outras áreas. Então, leva essa formação teórica-crítica pra pensar educação em diversas esferas da sociedade, isso é muito importante, o mestrando que não tem

essa leitura teórica mais aprofundada pra interpretar a própria prática. Quando ele sai do programa ele sai com uma perspectiva muito mais crítica da educação de uma forma geral quanto da sua própria prática também[...] é a contribuição mais importante, tem uma contribuição em termos de desenvolvimento intelectual para essas pessoas individualmente também e isso acaba impactando na sociedade de uma forma muito importante, porque a gente forma professores com uma perspectiva formativa mais avançada[...]

Podemos perceber que do nascimento da pós-graduação brasileira à contemporaneidade da pós-graduação em educação na região norte houveram mudanças nas perspectivas formativas e do ideário formativo que figura os programas. Como afirmamos no início, a pós graduação foi pensada levando em conta um projeto de desenvolvimento econômico aliado aos interesses hegemônicos. Já na contemporaneidade a pós-graduação em Educação da região norte perfaz força contra hegemônica a qual forma indivíduos para atuarem de forma crítica na sociedade.

Estas ações perfazem o papel dos programas de pós-graduação em educação da região norte e a função a qual a mesma assumiu ao longo dos anos no conjunto da Amazônia. Isso perfaz reflexão a qual das trajetórias traçadas desde sua implantação. Este fato se entrelaça aos desafios colocados nessa trajetória, seja naquilo que já se passou ou nos caminhos vindouros, nos desafios postos para fazer avançar os programas de pós-graduação em Educação na Amazônia.

Ainda que predomine perspectiva progressista, visão crítica em relação a educação, salientamos a existência de contradições neste processo. O campo conservador se faz presente na sociedade brasileira como um todo, sobretudo com o avanço dos governos de ultra direita na contemporaneidade. Expressões desta natureza também podem estar presentes nos PPGE conforme destaca (C-2):

[...] Nós temos professores, como todo e qualquer lugar, conservadores. Professores que ainda se pautam por bases teóricas muito questionáveis, que se omitem. Mas eu diria que a maior parte de professores do programa tem tido uma postura que é uma postura avançada [...]

Ainda que coexista setores conservadores, as perspectivas formativas dos PPGE na região amazônica expressam a predominância de formação crítica. Além disso, percebemos profunda vinculação das perspectivas formativas com os desafios da educação na Amazônia em suas particularidades. Também, não ficou de fora a existência de contradições. Setores conservadores também se fazem presentes em tais espaços, ainda que em ínfima minoria.

4.3 BALANÇO E DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO

Os desafios postos ao Estado brasileiro para fazer avançar a oferta da educação no território como um todo figura entre os principais no próximo período. No caso da pós-graduação em educação na região norte vem repleto de complexidade. Seja por sua implantação tardia ou hipertardia. Ou mesmo pela distância geográfica ou desigualdades entre as regiões ou entre as unidades da Federação da própria região (desigualdades intrarregionais).

A pós-graduação brasileira desde sua implantação exerce papel preponderante na sociedade brasileira. No caso da área da Educação, desde sua implantação “[...] os programas de pós-graduação em educação no Brasil têm tido um papel muito importante na formação de professores pra educação básica e na elaboração de políticas educacionais [...]” (C-2).

Para além destas contribuições destacamos que existem diversos fatores aos quais lançam reflexões aos pesquisadores do campo, sobretudo quando nos debruçamos em relação à realidade da região Norte. Os desafios da avaliação; Integração intrarregional e perspectivas e desafios para a internacionalização e continuidade dos programas estão no centro do debate.

No que se refere a avaliação, podemos afirmar que a mesma é objeto de debates no meio. Divergências e convergências se dão ao longo do tempo. “[...] O processo avaliativo provocou polêmicas no meio acadêmico e causou -e ainda causa – desconforto no universo da pós-graduação brasileira [...]” (Horta, Moraes, 2009, p. 208)

Não é nossa intenção fazer vasto apanhado da avaliação da pós-graduação. Aqui iremos problematizar questões postas pelos coordenadores entrevistados. No caso, da pós-graduação em educação da região norte. Traremos avaliação centralizada, as disparidades desse processo bem como a competição e incertezas na definição das regras.

De modo geral, é possível afirmar que os coordenadores dos programas de pós-graduação em educação da região norte percebem a da avaliação CAPES enquanto medida rígida e burocratizada, sem a devida escuta ativa da comunidade por parte dos agentes avaliadores da CAPES.

[...] é um sistema devastador pra quem é coordenador, eu acho que é uma forma de estabelecer uma métrica de avaliação extremamente burocratizada, a avaliação ela poderia ser feita pela CAPES, mediante seminários presenciais dos avaliadores no programa, com indicativos durante 10 dias de avaliação, mas não é assim que funciona, ela é uma avaliação burocrática, é uma avaliação centralizada em senha de acesso com poucas pessoas fazendo, no caso, a coordenação e a secretária, é uma avaliação desumana, é uma avaliação devastadora no sentido do trabalho, [...] (C-1)

O acúmulo de funções por parte dos docentes, sobretudo os coordenadores exigem sobremaneira o desdobramento por parte dos mesmos. No caso da região, a avançada precarização da estrutura física, disponibilidade de internet de boa qualidade bem como os recursos humanos disponíveis elevam a máxima potência as dificuldades as quais se realiza a avaliação periódica da CAPES, fato expresso na fala de C-1.

O modelo CAPES de avaliação é baseado na centralização da avaliação quantitativa do professor, sem levar em consideração o cotidiano dos estudantes. O ideário relacionado a tal prática traz em seu bojo pouca referência às vivências coletivas. Portanto, não tem compromissos com valores como a democratização e a humanização da sociedade. (Trevisan, Devecchi, Dias, 2013)

No fim do ano de 2018, duas impactantes decisões foram encaminhadas em relação à avaliação de programas de pós-graduação e ao ciclo 2017-2020. Uma delas, foi a que incluiu o balanço entre indicadores quantitativos e qualitativos. E a outra foi que a tomada no âmbito do Conselho Técnico-Científico (CTC-ES) da Capes que aprovou a reestruturação da Ficha de Avaliação de modo a aumentar o papel dos indicadores qualitativos no processo geral de avaliação dos programas.

Tal movimento foi especialmente evidente na Área de Educação, na qual o percentual de indicadores qualitativos adotados subiu de 31,2%, em 2017, para 68,1%, em 2021. Ao elevar drasticamente esse percentual, a Área não só acompanhou a tendência geral da Capes, mas também respondeu a uma demanda de sua comunidade acadêmica, apresentada e constantemente reforçada desde o estabelecimento do sistema de avaliação, em 1980. (Verhine; Dantas; Souza, 2024, p. 3).

Este movimento representa avanço considerável ante aos questionamentos da comunidade acadêmica. No que se refere a especificidade da região amazônica, a avaliação pouco considera entre seus critérios relevantes a existência de assimetrias históricas, a conformação social dos povos desta região, a historicidade dos programas bem como a Educação Superior como um todo está estruturada. É uma

[...] métrica que efetivamente é a mesma pra todo mundo, desconsiderando as particularidades, desconsiderando as desigualdades

regionais que é uma coisa que precisa ser pensada[...] [...] eu também não quero ser avaliado a partir de uma perspectiva menor, porém, precisa-se considerar as desigualdades regionais pra fazer essas avaliações, mas essa consideração não é no sentido qualitativo, tipo eu vou diminuir a exigência de qualidade, não é isso, não é nesse sentido, por isso, que essa avaliação numérica, baseada em métricas, ela é desumana e desigual, porque ela não leva em consideração as próprias desigualdades regionais [...] (C-1)

No capítulo anterior destacamos a diversidade dos povos das Amazônias bem como se instituiu a pós-graduação em Educação na região. Esta realidade sócio cultural de ser levada em conta bem como garantido acesso e permanência aos povos historicamente excluídos. Nesse caso, a avaliação precisa e deve tomar como parâmetro tais questões.

A implantação *hipertardia* da pós-graduação em Educação na região Norte fez emergir graves disparidades na oferta de matrículas, conforme analisamos no capítulo anterior. Além disso, as dificuldades inerentes ao espaço amazônico (comunicação e deslocamento) não são elementos aos quais se expressam na avaliação ou maior financiamento para que se possa corrigir tais disparidades.

[...] O Norte, é das regiões onde a pós-graduação ainda ocupa um espaço menor no país, então essa questão do peso na geografia se faz presente também na pós-graduação, então, o critério de avaliação não é diferente, o critério é o mesmo pra UFRJ, pra UFPA, pra UFPR que é no Sul, pra UFMG, são os mesmos critérios pra UFAC, pra UFAM, na região Norte, claro, obviamente que a UFAM, que é a federal do Amazonas, e a UFPA, que é a federal do Pará, elas se destacam, veja bem que tem uma sintonia, são as capitais, os estados mais desenvolvidos com um número maior de população, com a questão econômica também mais resolvida, mais consolidada, são os estados mais antigos, você tem um nível socioeconômico mais elevado nesses estados, então, esses estados da região Norte também têm essas disparidades dentro da própria região. (C-4).

A conformação da desigualdade na pós-graduação e nos PPGE é estrutural no país. (Guimarães; Brito; Dos Santos, 2020) já observaram que houve crescimento no número de programas nas regiões periféricas, tal qual a Amazônia. Ainda assim, perduram as disparidades de programas e matrículas entre as regiões. Esta discussão também foi colocada por nós no capítulo anterior.

Alia-se às desigualdades regionais e intraregionais as incertezas no estabelecimento de critérios avaliativos. No momento da entrevista, ano de 2022, ainda sob governo de ultra direita de Jair Bolsonaro, pairavam incertezas maiores quanto a forma de avaliação a qual iria se proceder enquanto parâmetro do último quadriênio que

se encerrava na época. Tais incertezas lançavam ainda maiores indagações quanto a manutenção ou não de certos programas de pós-graduação, entre eles os de Educação da região Norte. Um exemplo das indefinições dizia respeito a qual referencial se tomaria enquanto parâmetro de qualificação dos periódicos. Isso faria toda a diferença no momento de se calcular o impacto das produções de cada programa.

[...] a gente não sabe o que eles vão definir como qualis dos periódicos com base nas métricas, porque isso aqui está imposto como política. A gente não tem certeza pra onde que a gente vai e não tem certeza qual será a avaliação do programa, porque se tomar por base o qualis de 2019 que a gente tem um qualis, a gente tem um parâmetro eu posso te dizer, nós estamos com tantas produções A, nós estamos com uma avaliação que eu diria de bom a muito bom, se tomado como parâmetro 2019, só que nós não vamos ser avaliados pelo qualis de 2019. Vamos ser avaliados por um qualis que ainda nem foi dito qual é, e diante disso, eu não sei qual vai ser a avaliação do programa, não tenho a mínima percepção disso [...] (C-3)

Outra incerteza na avaliação é quanto as mudanças dos critérios postos.

[...] você fica sempre correndo atrás depois que passa, você não é bem avaliado em função do qualis, aí você tem que se preparar pra atingir os indicadores desses qualis, aí quando tu estás atingindo um desses qualis, aí eles já mudam de novo, então, é uma coisa insana, é insano isso, não é uma política pra melhorar os cursos, é uma política de rank de qualificação, esse que é problema, a lógica não é pra melhorar os programas, a lógica é pra ver quem se mantém na competição, então, eu diria que fica os melhores, os melhores ficam, os fracos caem, a lógica da seleção natural os fracos são abandonados e os fortes que ficam.” (C-3)

Em suma, o contexto de subfinanciamento da pós-graduação na região Norte e sua relação com o contexto da geografia local está colocando em risco a existência dos programas de pós-graduação em Educação. “[...] A gente é subfinanciado e aí a gente tem exigências, como por exemplo, formação de bancas com pesquisadores de fora, como trazer pesquisadores pro Amapá, pro Amazonas, pro Acre, onde uma passagem, muitas vezes, é mais cara do que para o exterior[...] (C-5)

Ou seja,

[...] fazer pós-graduação na Amazônia e aí nós temos que nos entender nesse contexto amazônico é extremamente caro, enquanto o estado não entender isso, quer dizer, a gente vai ficar do jeito que a gente tá brigando pela existência porque eu acho que é um pouco disso que a gente briga, porque a nota da CAPES, a avaliação da CAPES hoje tem sido utilizada muitas vezes pra querer eliminar o pouco que a gente tem, então, eu acho que é um desafio muito grande. (C-5)

As agências de fomento estatal, no exercício do planejamento estratégico, devem considerar as especificidades orçamentárias inerentes à implementação da pós-graduação em Educação na região amazônica. Os elevados custos de deslocamento e as barreiras de acesso ao conhecimento atingem parcela significativa da população local constituem variáveis determinantes que demandam políticas de financiamento diferenciadas. A ausência desse aporte específico precariza a existência dos programas nesse contexto, comprometendo sua sustentabilidade e eficácia social.

Nesse cenário, articulam-se as trajetórias de docentes, discentes e seus núcleos familiares, dedicados à produção científica em regiões tecnicamente remotas. O acesso aos campos de investigação, bem como o deslocamento e a permanência nas cidades-polo que sediam os programas, impõem desafios logísticos e financeiros severos. Tais barreiras geográficas dificultam a assiduidade e o acompanhamento das atividades presenciais, exigindo um esforço hercúleo dos sujeitos envolvidos para a manutenção do fazer científico nesse contexto.

Dessa forma, os custos operacionais de um programa de pós-graduação sediado na Região Norte, especialmente em áreas remotas, apresentam especificidades que demandam um financiamento diferenciado. Tal distinção abrange desde as condições de acesso e permanência estudantil até as estratégias para fomentar a produção bibliográfica e o intercâmbio acadêmico com outros centros de pesquisa, atividades que exigem aportes financeiros superiores à média nacional devido às distâncias territoriais

Sob uma perspectiva intrarregional, a articulação institucional configura-se como uma estratégia imprescindível para o fortalecimento mútuo, especialmente quando estabelecida por meio de redes de cooperação entre programas consolidados e aqueles em fase de implementação. As trajetórias dessas unidades convergem em objetivos comuns, tornando a integração sistêmica um imperativo para a superação de isolamentos e para o adensamento da produção científica na Amazônia.

Esta troca quase sempre está limitada pelo fator financeiro, pela geografia da região ou mesmo pela afinidade de trocas profissionais.

O próprio espaço geopolítico, se for pra fazer um encontro com Roraima, por exemplo, é caro pra fazer esse encontro [...] isso tem relação com os processos de financiamento pra que a concretização se efetive, não dá pra fazer uma integração só pelo *meet*, não dá pra fazer uma integração só usando plataforma digital pra fazer integração, nós precisamos nos encontrar pra estabelecer esses diálogos, essas conversas e essas estratégias de integração. (C-1)

Um caso processo de integração exitosa é o do PPGED-UNIFAP e o PPGED-UFPA. “[...] A gente tem uma boa integração com a UFPA, mas têm outros programas que a gente não consegue integrar, não consegue estabelecer esse diálogo efetivo, nem quando tem um projeto consegue fazer esse diálogo efetivo[...]” (C-1). Ainda que a integração entre programas ocorra, estes estão limitados a programas específicos.

O desafio do diálogo intrarregional para estabelecer metas de avanço e consolidação pode colaborar para com o enfrentamento das desigualdades regionais, bem como para alavancar o intercâmbio de discentes e docentes. Para tanto, faz-se necessário a superação das limitações financeiras.

Para além do elemento da integração, destacamos a necessidade da organização ativa de docentes e estudantes em torno da pauta da educação na região. No caso da Pós-graduação em Educação, destacamos o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd)⁵, que pertence à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A organização de docentes em estudantes em torno da pauta pós-graduação em educação é pauta ao qual deve se destacada. O engajamento e participação crítica em torno de pontos sensíveis para o campo na região norte fomenta debates e pode gerar ações em torno de melhorias efetivas.

[...] é fundamental que nós pesquisadores da região Norte, vocês que estão em processo de formação sejam atuantes e ocupem esses espaços, a professora Vera, a professora Armanda, a professora Selma, elas fizeram parte de uma história que nos traz como legado uma associação que busca a nossa inclusão enquanto região, enquanto participação, mas isso não se sustenta sem a presença dos pesquisadores, daí a necessidade da gente focar na associação dos nossos estudantes, na participação efetiva dos eventos, ou seja, ocupar esses espaços de representação porque a avaliação é uma luta política, ela é um espaço político, se a gente quer representar os nossos interesses, nós precisamos ocupar esses lugares de fala.” (C-5)

A participação e engajamento dos pesquisadores da área tem sido percebida nos últimos anos. Antes de haver a consolidação de um Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte, havia um fórum que

⁵ O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd) constituiu-se, a partir de 1992, como uma instância permanente de organização dos associados institucionais da ANPED. O Fórum possui uma Coordenação Nacional, constituída por um coordenador e um vice-coordenador eleitos por seus pares para um período de dois anos. Há também Coordenações Regionais do FORPREd. <https://legado.anped.org.br/forpred>

aglutinava os coordenadores da região Nordeste e Norte. Fato que não substancializavam as especificidades da região Norte. A instituição do Forpred-Norte,

[...] ajudou muito, fortaleceu também os Programas, mas a gente ainda tem muito que avançar. Porque há muito preconceito contra a região, e a gente ainda precisa lutar por muitas coisas, os desafios são esses [...]
(C-3)

O fortalecimento e a articulação orgânica de docentes e pós-graduandos em instâncias de debate coletivo potencializam o avanço de pautas convergentes para a região. Sob essa ótica, os desafios inerentes a esse campo do conhecimento adquirem sustentação política e acadêmica, fundamentando-se em objetivos comuns que refletem as demandas reais e especificidades territoriais da Amazônia.

No que se refere aos desafios da Pós-graduação em Educação na região Norte, podemos destacar a Internacionalização e manutenção dos programas. Sob diferentes prismas, estes elementos foram ponderados enquanto temas centrais para enfrentamentos vindouros. Estes desafios sugerem a possibilidade de avançar ou retroceder nas conquistas alcançadas.

No que concerne aos desafios da pós-graduação em Educação na Região Norte, a internacionalização e sustentabilidade institucional emergem como eixos prioritários. Sob diversas perspectivas analíticas, esses elementos consolidam-se como vetores estratégicos para os enfrentamentos futuros, cujos desdobramentos condicionarão a manutenção ou a regressão das conquistas históricas alcançadas pelos programas no território amazônico

No que se refere especificamente a Internacionalização, a realidade comum partilhada pela Amazônia internacional (países que comungam território semelhante). Exigem maior aproximação com tais vizinhos. Uma relação horizontal e necessária a qual pode produzir resultados positivos.

A busca pela internacionalização da pós-graduação brasileira ocorre com maior força a partir dos anos 2000, quando a mesma passa a ser um dos eixos centrais de avaliação da CAPES (CAPES, 2016). No que tange especificamente os Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte, este debate ganha destaque à medida que os mesmos se expandem e buscam consolidação. Maués; Andrade (2020, p. 663) ao analisarem tais Programas, constataram que:

Os PPGE da região Norte têm desenvolvido ações que visam atender ao aspecto da internacionalização para atender as exigências

da avaliação, realizada pela CAPES, mas também levam em conta a importância e a necessidade da inserção dos estados em uma plataforma global, na qual seria possível um compartilhamento maior dos avanços científicos e uma busca conjunta de soluções para os problemas sociais e econômicos, envolvendo a parte mais pobre do país do ponto de vista econômico, apesar de suas riquezas naturais, como a floresta e a hidrografia.

Em corroboração com Maués; Andrade (2020), salientamos que as mudanças globais e o debate acerca da preservação das florestas amazônicas, bem como a necessidade de valorização de nossa ancestralidade tem colocado, em âmbito global, a Amazônia, em lugar de destaque. É assim que

[...] um dos pontos que eu vejo como desafio desses programas é que eles precisam se internacionalizar[...] hoje nós temos uma globalização, uma agenda global da educação, eu não tô defendendo essa agenda global do jeito que ela vem, porque ela é elaborada de uma forma geral pelos organismos internacionais. Mas nós sabemos que hoje há fronteiras geopolíticas, elas se reconfiguraram e que a gente não pode mais pensar em Programa que não dialogue com o mundo. Esse diálogo significa mandar professor, trazer professor, mas, sobretudo, o diálogo que também privilegie não uma subalternização que é a internalização norte-sul, quer dizer, os países do norte, colocando no Brasil, por exemplo, as suas metodologias, as suas bases teóricas, as suas concepções de educação, mas uma relação horizontal, uma internacionalização que seja de parceria, de ajuda mútua [...]. (C-2)

Corroboramos com a assertiva de C-2, o desafio de internacionalizar os PPGE da região Norte deve tomar como princípio uma relação horizontal, sobretudo na busca de cooperação mútua onde as bases teóricas dos programas sejam respeitadas e valorizadas nas suas várias dimensões.

[...] É fundamental que a natureza da internacionalização não represente um aspecto de mercantilização, como um grande negócio. É preciso que este processo esteja assentado na solidariedade e na consciência social, quebra de fronteiras do conhecimento, tendo como objetivo contribuir para emancipação humana, por meio do desenvolvimento social dos povos. (Maués; Andrade, 2020, p. 667)

As mudanças em curso na sociedade bem como a vulnerabilidade dos programas ante as avaliações, substanciam indagações as quais perfazem preocupações que lançam indagações quanto ao futuro dos programas de pós-graduação em Educação na região norte. Seja pela manutenção do programa ou mesmo pela continuidade do trabalho já realizado.

Uma das preocupações ocorrem pela saída de pesquisadores que foram pioneiros na implantação de determinados programas. As gerações de pesquisadores que tem

substituindo as que estão saindo poderão manter os princípios aos quais trouxe o programa ao lugar de destaque que ocupa? Onde há tradição de engajamento nas lutas sociais em prol da educação poderão se manter ativo? Estas indagações perfazem preocupações as quais permanecem no imaginário daqueles que foram pioneiros na implantação da pós-graduação em educação da região norte.

[...] nós temos muita gente que está saindo do Programa. Estão deixando o Programa porque se aposentaram – é um direito e a gente precisa garantir. Isso eu temo muitas vezes. Talvez é uma preocupação que as novas gerações, que não necessariamente quando eu falo nova geração significa idade, mas nova geração que está entrando no programa, que eles possam continuar defendendo. Isso eu tenho uma preocupação e tenho mesmo um temor que isso possa de alguma maneira não permanecer [...]. Eu temo no Programa que a gente deixe de ter como nós tivemos um grupo de professores aguerridos, militantes, que lutaram e que fizeram o Programa chegar aqui. Então, eu acho que a gente precisa garantir que continue na defesa de uma educação pública. (C-2)

Na outra ponta, na realidade de quem fez a implantação do Programa recentemente, as preocupações tomam outros contornos: “[...] acho que o desafio grande que a gente tem pela frente é da manutenção do PPGED, é uma exigência muito grande de produção [...]” (C-1). Assim, para os Programas mais recentes os desafios internos perpassam pela própria consolidação da existência dos mesmos, mas também se ressalta o receio em perder as concepções político-pedagógicas.

Acho que outro desafio é, à medida em que os professores que não se efetivam, eles abrem espaços para outros professores que não necessariamente partem das mesmas concepções. Isso pode, no futuro, também, fazer com que o PPGED mude consideravelmente de alinhamento epistemológicos e políticos. Então, é uma questão que me preocupa enquanto perspectiva de futuro, enquanto desafios. Eu acho que é um Programa que busca se estruturar, idealmente com um doutorado, inclusive como uma cobrança da sociedade com relação ao doutorado. [...] [Outro] desafio é exatamente a implantação do doutorado. Esse é um desafio também ao mesmo tempo que ele é um elemento para análise do balanço. (C-1).

O processo de implantação da pós-graduação em educação de forma hipertardia trouxe consigo implicações as quais se entrelaçam com as políticas de financiamento do Estado brasileiro. Estes fenômenos produziram materialização fenomênica a qual se observa na forma de infraestrutura precária, recursos humanos escasso e o mais interessante: Fez emergir um campo do conhecimento com fortes raízes em uma concepção crítica de educação e que a incursão do mercado no Âmbito dos programas não ocorre.

Concomitantemente, sustentamos a necessidade de uma reestruturação financeira profunda para os programas da região. É imperativo que o fomento estatal contemple não apenas o custeio básico, mas mecanismos que viabilizem o deslocamento logístico e a infraestrutura física, sob pena de fragmentação do sistema de pós-graduação local. Sem a reversão desse quadro de desfinanciamento, a desintegração das redes de pesquisa torna-se uma ameaça real à soberania acadêmica da Região Norte.

Essas premissas articulam-se aos dilemas que circunscrevem os programas no horizonte imediato: a internacionalização e a integração regional. Quanto à primeira, urge que as instâncias gestoras da pós-graduação brasileira reconheçam o potencial estratégico e a vocação da Região Norte para a cooperação transfronteiriça. A proximidade geográfica e as afinidades culturais com nações vizinhas constituem fatores de impulsão para o crescimento mútuo e a consolidação de redes globais de pesquisa. No tocante à integração intrarregional, as ações devem ser planejadas com maior rigor pelos agentes indutores, de modo a fundamentar uma estratégia de solidificação desse campo do saber em todo o território amazônico

Conclusivamente, reitera-se a imperatividade de uma organização orgânica entre discentes e docentes frente aos dilemas estruturais que circunscrevem os PPGEs na Região Norte. Tal mobilização pressupõe um engajamento contínuo na promoção de debates qualificados e na ação coletiva, visando a uma produção de conhecimento que apreenda, de forma crítica, a totalidade da realidade amazônica. Sob essa ótica, o próprio fazer científico na pós-graduação em Educação deve ser reconfigurado a partir das especificidades e contradições presentes nesses territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Analisamos a implantação e a configuração da Pós-Graduação em Educação em territórios amazônicos, na região Norte do Brasil. Realizamos incursão a respeito do nascimento e expansão da Pós-Graduação em Educação.

Enquanto constatação inicial consideramos as indicações de Saviani (2000) que aponta 1965, como início da Pós-graduação em Educação, estando o mesmo localizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Já em 1969, foi instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1971, quatro novos programas foram criados: na Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense, na PUC de São Paulo (Mestrado em Filosofia da Educação), na Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, com o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE).

Saviani (2000) afirma ainda que a fase de implantação atinge o seu ápice em 1972, dando-se com a criação de seis novos programas em universidades federais e confessionais. As universidades estavam assim localizadas: Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Também foi criado programa na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano, e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Este “processo de implantação tem sequência em 1973 com o mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP” (Saviani, 2000, p. 6). Para o autor, a fase de implantação se completou em 1976, quando tem início a instalação do nível de doutorado. Esse movimento revela indício de que se iniciava nova fase, a de consolidação.

Fato que chama atenção nesse processo é a localização regional dos Programas. Os primeiros Programas, a exemplo das primeiras pesquisas na área educacional, concentram-se nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, exceto a implementação de um programa no Estado da Bahia (Região Nordeste). Estava assim conformado, em nossa compreensão, com territorialidade específica, o bloco nascente da Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Gatti (2001) aponta que, em meados da década de 1960, período que converge com a instalação dos primeiros programas de Pós-Graduação em Educação, as pesquisas

em educação passam a focar com maior força estudos de natureza econômica. O foco seria a educação como investimento e formação de recursos humanos. Privilegiaram-se, assim, os enfoques de planejamento, custos, eficiência das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. Era a ditadura empresarial-militar redirecionando as perspectivas iniciais dos programas de pós-graduação em maior parte nesse passo inicial.

Nesse contexto, ainda que tenha predominado essa tônica nas pesquisas durante alguns anos, especialmente as financiadas por órgãos públicos, haviam contraposições. As instituições de ensino superior, ou outras ligadas à produção da pesquisa em educação, mantêm uma formação diversificada de quadros, fato que provocou, ao longo do tempo, a diversidade de temáticas e áreas estudadas.

Krawczyk (2012) afirma que, na década de 1970, mesmo sob o signo da ditadura empresarial-militar, de orientação repressora e conservadora, a pesquisa em educação não se resumiu a responder demandas estatais. As lutas políticas e sociais alimentaram o surgimento de estrutura universitária cuja produção refletia o caráter social e cultural, em boa parte, contrário aos interesses da ditadura. Aos poucos e sempre processos dialéticos, as universidades foram criando produção crítica ao sistema.

Com a decadência do projeto empresarial militar, fruto da derrocada de desenvolvimentistas, bem como do crescimento das mobilizações populares por liberdades democráticas, veio à tona a discussão sobre o papel social da educação. Era imperativo refletir nos estudos do campo educacional as relações sociais capitalistas, seja para estimular o debate democrático frente ao período ora vivido ou para fazer avançar em dívida social para com a ampla camada social desprovida da oportunidade de vivenciar experiências escolares mínimas. Quando chegou o processo de transição democrático na década de 1980, essa perspectiva foi ampliada (Krawczyk, 2012).

Os processos sociais ligados à redemocratização nacional trouxeram intensas mobilizações populares que, certamente, influenciaram o complexo educativo. Por consequência, as lutas se fizeram presentes na escolha dos temas de pesquisas em política educacional da época, assim como o é atualmente.

Krawczyk (2012) afirma que os fóruns de educação da década de 1980 influenciaram os interesses de pesquisa na área, sendo a repercussão na sociedade brasileira das lutas políticas em um contexto autoritário. Tal repercussão ocorreu, sobretudo, nas pesquisas relativas à legislação, na distribuição de recursos e na gestão da educação.

Especificamente, a partir da década de 1990, a ANPEd impulsionou os debates acerca da melhoria da qualidade da pesquisa por meio de iniciativas que possibilitem a disseminação de critérios de qualidade. Outra entidade que impulsionou o debate por fora do campo hegemônico foi Andes-SN, sindicato de docentes e intelectuais da educação superior no país. A entidade contribuiu a organização das pautas dos classe dos trabalhadores, bem como o conjunto das reivindicações educacionais. Dessa forma, podemos afirmar que a centralidade da luta sindical da Andes-SN ajudou a impulsionar a propositura de um projeto de universidade articulada aos anseios da classe trabalhadora.

Ainda no caminho da construção de alternativas programáticas que caminharam por fora da institucionalidade estatal e que disputaram preceitos democráticos em épocas, prevaleciam censura e coação. Nesse campo, conformou-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por entidades como Andes-SN e ANPEd. O Fórum acima mencionado foi espaço de discussão contra-hegemônica em que diversas entidades nacionais faziam parte, tendo como objetivo debater temáticas relacionadas com a educação, planejar ações, bem como formular propostas para a educação nacional.

Por outro lado, o capital impulsionava suas alternativas, tanto no processo produtivo quanto na racionalidade das vidas sociais, com impactos no campo educacional. Um dos desdobramentos diz respeito ao campo do financiamento e da descentralização. O neoliberalismo apontou para a diminuição dos esforços públicos para a educação pública. Na sequencias dos governos democráticos, o capital segue seu plano expansionista ao qual, sob diferentes formas, propõem repassar para o setor privado todas as atividades produtivas e para o “setor público não-estatal” a administração via parcerias entre Estado e sociedade para o controle e financiamento das diversas instituições. Especificamente na educação superior, a contrarreforma se materializa na transferência para o setor privado a responsabilidade da oferta desse segmento. E a Pós-graduação em educação é impactada na negligência para com este setor. Fato materializado na ausência de iniciativas para a instalação e estruturação deste campo do conhecimento, sobretudo na região Norte.

Por outro lado, o modelo colonizador ao qual coloca a região Norte no papel de subalternidade trouxe consigo relações sociais aos quais implicam na oferta/negação ao direito à formação humana em suas mais diversas dimensões. Sobretudo quando se fala à oferta da pós-graduação em Educação.

É possível destacar que a Universidade Federal do Pará, a maior da região Norte com larga história na região teve seu programa instalado de forma tardia. O mestrado

teve seu início somente em 2003 e o doutorado em 2008, fato que substancia a fragilidade da Pós-graduação e seu limitado alcance. A ausência do quantitativo suficiente de doutores na Universidade configurava um dos maiores empecilho para o feito. A ausência de políticas com o objetivo de formação e estruturação de pessoal com vistas a implantar a pós-graduação em Educação na região Norte foi elemento dificultador para a realização do mesmo.

Para reversão deste quadro, foi preciso certa iniciativas particulares, tais quais a ocorrida no PPGED da UFPA, onde a liberação todos os decentes que desejassem licenciar-se para formar-se, sem exigir que os mesmos cumprissem carência após retorno do Mestrado para então ir para o doutorado. Enquanto parte deste processo, a pós-graduação em Educação no conjunto da região emergiu. Ainda que sob o signo da desigualdade na oferta de matrículas e distribuição de programas. Os primeiros programas da área ocorreram nos dois principais polos da economia da região.

O cenário que segue, a expansão de tais programas, a nível nacional, os dados analisados a partir do ano 2001 com o total de 59 programas de pós-graduação em Educação. Os dados seguem tendências de permanente crescimento ao longo do período analisado até chegar ao ano de 2022 com o total de 211 Programas. O total ao final da série é quase 4 vezes o valor do início. Os resultados apontaram que o crescimento mais acelerado a partir do ano de 2011. Desde então os números dobram até 2022.

No que tange a distribuição regional dos PPGE, os resultados da expansão analisados apontam que no início da série havia extrema desigualdade na concentração dos mesmos. Somente a região Sudeste concentrava quase que a metade (44%) dos programas de pós-graduação em educação disponíveis no Brasil. Na outra ponta, a região Norte, a fatia proporcional eram de apenas 2% do total brasileiro.

A desigualdade na distribuição de Programas de pós-graduação no território brasileiro já foi temas de pesquisas anteriores (dos Santos, 2019; Brito, 2020, Guimarães, Brito e Dos Santos, (2020). No caso dos programas de pós-graduação em Educação percebemos que persiste a desigualdade detectada na pós-graduação de forma geral e agora se demonstra a expressão desse fenômeno na área da Educação.

No que se refere a variação percentual de crescimento de matrículas de estudantes dos programas de mestrado acadêmicos, tanto a nível nacional quanto em todas as regiões brasileiras houve crescimento percentual. A variação nacional foi de 119,8%, entre as regiões destacamos o resultado da região Norte, a qual observamos crescimento de 1.392%, seguida da região Nordeste com 185,2%. As menores variação de crescimento

ficaram por conta da região sudeste e Centro-Oeste. Enquanto que a região Sul manteve crescimento mediano em relação às demais regiões, 125,1%. Isso reflete política de inversão das desigualdades;

No que se refere ao doutorado, a nível de Brasil, os dados brutos de estudantes matriculados iniciam a série de análise com 1.723. O crescimento é constante e persiste até o fim, com o quantitativo total de 8.531 estudantes matriculados. Em termos percentuais houve variação positiva de 395,1%. São números expressivos aos quais revelam tendência de solidificação deste campo da pesquisa a nível nacional.

O dado que difere da realidade nacional é o da região norte. Os primeiros registros de matriculados são do ano de 2008 e com apenas 7 estudantes. Quando refletimos sobre esse indicador percebemos que houve expressivo atraso na garantia da formação de pessoal qualificado para atuar na formação humana desta região. Sejam nas Universidades ou instituições públicas as quais pudessem estar à frente de processos aos quais exigisse as qualificações do doutor em Educação.

A este, denominamos de *processo hipertardio*, já considerado por Dos Santos (2019) ao analisar o processo de implantação e expansão dos programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá. O *processo hipertardio* de implantação de Programas de Pós-graduação em Educação em nível de doutorado é componente ao qual confirma que a consolidação deste campo de pesquisa enquanto tal ocorre somente no transcurso do século atual, quando de fato é ofertado as primeiras vagas de doutoramento na região Norte.

Esse processo acarreta em implicações para a manutenção e consolidação dos Programas na região. No que se refere ao financiamento, o cenário geral é de subfinanciamento bem como ação Estatal restritiva de recursos. Identificamos que os Programas buscam fontes para sua manutenção nos órgãos de fomentos estaduais. Esse financiamento foi destacado por apenas 4 entrevistados (UFAM, UFT, UNIR e UEPA). Isso indica que não há para toda região uma política de fomento estadual que abranja os Programas da área de Educação, além de outros problemas.

Percebemos a existência de parcerias celebradas por parte de Programas com as Secretarias municipais e estadual de ensino. Essas parcerias articulam a formação de docentes da educação básica além da garantia de transferência de recursos aos programas. Esse tipo de parcerias foi detectado em 2 entrevistados (as) (UFAM e UNIR).

Além disso, as iniciativas para a celebração de convênios entre os entes federados (Municípios e Estado) e os Programas ainda é incipiente, algo que não engloba

o conjunto da região. Cabe destaque para a existência de repasse via Emenda Parlamentar, elemento citado por um programa (UFAM). A cobrança de taxa em processo seletivo foi iniciativa detectada no PPGE-UEPA. Esta questão ensejou visões distintas por parte dos demais entrevistados. A não cobrança de taxa é tida enquanto forma de resistência.

Cabe destacar que ante ao subfinanciamento, as alternativas detectadas tal qual o fomento local, parcerias, cobranças de taxas, foram e são insuficientes para a garantia de pleno funcionamento. Isso tem manifestação nas condições infraestruturais para o funcionamento dos Programas. As condições prediais e de equipamentos tecnológicos (computadores e internet), a disponibilidade de pessoal técnico-administrativos aos Programas se mostraram em seu conjunto precárias.

No que se refere a disponibilidade de pessoal técnico para atender as demandas administrativas, detectamos a existência de pessoal mínimo na maioria dos programas, sobretudo nos programas de Universidades mais distantes do centro econômico e de criação recente. Em situação atípica detectamos que o PPGE-UFAM possui três técnicos. Em outro cenário temos os Programas de criação recente ou estruturados em Universidades de estados mais afastados. Nesse caso temos PPGE-UNIR, PPGED-UNIFAP, PPGE-UFT e PPGED-UFAC.

Em relação aos aspectos formativos, identificamos a predominância de um perfil sob égide crítica. As propostas educativas tomam referências em conteúdos críticos. A leitura crítica em relação aos processos socioeducacionais se manifesta em distintas perspectivas analíticas e epistemológicas. Mais adiante, destacaremos aspectos comuns da formação crítica, diferentes perspectivas, todas no campo crítico, bem como a vinculação com os desafios da educação na Amazônia. Além da existência de contradições, inerentes aos processos sociais.

Com o estudo, também pudemos perceber que do nascimento da Pós-graduação brasileira à contemporaneidade na Região Norte foram operadas mudanças nas perspectivas formativas e do ideário formativo que figura os Programas. A Pós-graduação foi pensada originalmente para dar conta de um projeto de desenvolvimento econômico aliado aos interesses hegemônicos. Já na contemporaneidade a Pós-graduação em Educação da região Norte perfaz força contra hegemônica a qual forma indivíduos para atuarem de forma crítica na sociedade.

A investigação também permitiu-nos identificar desafios para o fortalecimento da Pós-graduação e pesquisa em educação na região. O primeiro aspecto está relacionado ao financiamento. As agências de fomento estatal, no ato do planejamento devem levar

em consideração os custos específicos para a implantação da pós-graduação em Educação na região amazônica. Os altos custos de deslocamento e acesso ao conhecimento por parte de parcela significativa da população é realidade a ser considerada pelas agências de fomento. Sem o qual tornam a realidade de programas neste contexto sofrível. Assim, são maiores os custos de um Programa de Pós-graduação que está localizado na região Norte, sobretudo em regiões remotas são diferenciadas. Seja no que tange ao acesso e manutenção dos estudantes ou mesmo para impulsionar publicação e intercâmbio acadêmico com demais Programas.

Outro desafio é a integração intrarregional. Impera a necessidade de crescimento mútuo e que fortalece laços, sobretudo quando esta relação ocorre em cooperação entre programas já consolidados e os mais recentes. As trajetórias dos mesmos se entre cruzam em objetivo comum. O desafio do diálogo intrarregional para estabelecer metas de avanço e consolidação pode colaborar para com o enfrentamento das desigualdades regionais, bem como para alavancar o intercâmbio de discentes e docentes

Para além do elemento da integração, destacamos a necessidade da organização ativa de docentes e estudantes em torno da pauta da educação na região. No caso da Pós-graduação em Educação, destacamos o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd), que pertence à ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A organização e aprofundamento da organização de pós-graduandos e docentes em torno de suas instâncias de debate coletivo tem a capacidade de fazer avançar as pautas comuns para região. Desse modo, os desafios futuros deste campo do conhecimento podem ganhar sustentação naquilo que seja sua verdadeira expectativa comum.

Também merece destaque as questões relacionadas à internacionalização e à avaliação dos Programas. No que se refere especificamente a Internacionalização, a realidade comum partilhada pela Amazônia internacional (países que comungam território semelhante). Exigem maior aproximação com tais vizinhos. Uma relação horizontal e necessária a qual pode produzir resultados positivos.

As mudanças em curso na sociedade bem como a vulnerabilidade dos Programas ante as avaliações, substanciam indagações as quais perfazem preocupações que lançam indagações quanto ao futuro dos programas de pós-graduação em Educação na região norte. Seja pela manutenção do programa ou mesmo pela continuidade do trabalho já realizado.

Para além disso, não por acaso, os estados do Amazonas e Pará eram e são os principais centros da economia regional. Suas dinâmicas sociais criaram clima propício ao debate em torno da necessidade de se implantar a pós-graduação. No caso do Estado do Amazonas, a este debate se juntou ao apoio e fomento estadual, que estabeleceu políticas que atuaram na consolidação do PPGE-UFAM.

Em suma, a pesquisa revelou que houve processo tardio de implantação da pós-graduação em educação na Região Norte. Esse processo também é imerso no contexto de desfinanciamento da educação superior bem como a pós-graduação em educação. Isso, tem rebatimentos práticos no cotidiano dos PPGE, tais como infraestrutura deficitária, pessoal de apoio mínimo. Ainda assim, os programas resistem em manter a égide crítica como diretriz e não há indícios de parcerias com setores privados.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Márcia Ângela. **Supervisão escolar e política educacional**. Recife: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco/São Paulo: Cortez, 1991.
- ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A Pós-Graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2015. DOI: 10.21573/vol30n22014.53680. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- AMARAL, N. C. (org.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- AMARAL, N. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. 1. ed. São Paulo: Editora UNIMEP, 2003.
- ANDES-SN. **Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira**: Caderno 2. 4 ed. rev. e atual. Florianópolis: Andes, 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. **O continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011. 175p.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.
- BALBACHEVSKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, EUA: Banco Mundial, 1994.
- BEHRING, E. R. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, E. R. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. In: SALVADOR, E. et al. (orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-180.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do Coordenador de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e Avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-99.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: MEC, 1965. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2339-pareceres>. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961**. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 51.146, de 5 de agosto de 1961**. Altera dispositivo do Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/leg.asp>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. GAB/CAPES. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 dez. 1998. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=858>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11310.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. **I PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1975–1979)**. Brasília, DF: MEC, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1982–1985)**. Brasília, DF: MEC, 1982. Disponível em: <http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1986–1989)**. Brasília, DF: MEC, 1986. Disponível em: <http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 5 mar. 2023.

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

CAPES, dez. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Discurso do Presidente Getúlio Vargas – O destino brasileiro do Amazonas – discurso pronunciado no Ideal Club, de Manaus, agradecendo o banquete oferecido pelo interventor e pelas classes conservadoras do estado**. Brasília, DF, 09 out. 1940. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1940/31.pdf/view>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRITO, Cristiane de Sousa. **Expansão da pós-graduação e desigualdades regionais brasileiras**: um estudo no contexto dos planos nacionais de pós-graduação. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, ano II, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1192>. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2008.v2n1.1192>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CAPES. **Plataforma Sucupira – Cursos avaliados e reconhecidos**: Educação UFAC. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/programas/detalhamento/205815?regiao=Norte&area-avaliacao=38&programa-em-rede=0&search=&size=20&page=0>. Acesso em: 5 fev. 2025.

CHAVES, V. L. J.; REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R.; Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. e37668, 2 fev. 2018.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 427–441, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i2.8635212. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635212>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; GUIMARÃES, André Rodrigues; REIS, Luiz Fernando. A privatização do Estado brasileiro e o financiamento das universidades e da ciência & tecnologia no Governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.122760. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122760>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CHAVES, V. L. J.; REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. e37668, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668>. Acesso em 10 jan. 2024.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONGILIO, C. R.; OLÍMPIO IKEDA, J. C. A ditadura militar, expansão do capital e as lutas sociais no sudeste paraense. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 18, n. 32, p. 79–90, 2014. DOI:

10.23925/ls.v18i32.25693. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25693>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, [S. l.], n. 18, p. 79–105, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i18.1336. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Rodrigo. 60 anos do CNPq. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 15-17, abr. 2011. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000200006&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 14 nov. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: Ensaio sobre a revolução no Século XXI**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DE CARVALHO MOURA, A.; MOREIRA VIEIRA BORBA, S. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, 25 abr. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4815>. Acesso em: 14 nov. 2025.

DE OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. de J. C. Cinco anos do PPGED-UEPA na Amazônia: trajetórias, avanços e possibilidades acadêmicas. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 5–14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/153>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FÁVERO, M. de L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Curitiba: Educar, 2006.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª. Ed. RJ: Zahar, 1975.

FERREIRA, L. R. O novo Plano Nacional de Educação e a gestão da Pós-Graduação: Expansão e financiamento na formação de doutores no Brasil. In: CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. (Orgs.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 253-280.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 159-176.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-115.

GAMBOA, S. S. A Dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 92-115.

GATTI, Bernardete A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 1)

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GEOCAPES. **Sistema de Georreferências da Capes**. Brasília, DF: Capes, 2024 Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 14 nov. 2025.

GONDRA, J. G.; NUNES, J. B. C.; MARTINS, M. F. Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPED/ANPED): história, configurações, desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018, e230044. DOI: 10.1590/S1413-24782018230044. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsYCPvRVCNb6d9t3pftZC8k/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332.2012.v9.312. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/312>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 111–132, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10314>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GUIMARÃES, A. R.; BRITO, C. de S.; DOS SANTOS, J. A. B. EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DESIGUALDADE REGIONAL NO BRASIL (2002-2018). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 47-71, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7244. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/prax> .

GUIMARÃES, A. R.; SANTOS, J. A. B. dos; FARIAS, L. M. Expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil: uma análise a partir de Teses e Dissertações (2011-2019). In: CHAVES, V. L. J.; KATO, F. B. G. (orgs.). **A educação básica e superior em tempos de políticas restritivas no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 163-180.

HARVEY, D. **Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo**. 1. ed. Quito: Editorial IAEN, 2014.

HORTA, J. S. B. Avaliação da Pós-Graduação: com a palavra os coordenadores de programa. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação, gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 101-131.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **O método dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 15-77.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/>. Acesso em: 16 mai. 2025.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n.12, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/32270>. Acesso em: 18 nov. 2022.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na Pós-Graduação em Educação. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação, gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 p. 177-205.

LESSA, Carlos. **Quinze anos de política econômica**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MANACORDA, M. A. Educação e trabalho. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 2, n. 2, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/viewIssue/620/126>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MARQUES, Gilberto de Souza. **Amazônia: Riqueza, degradação e saque**. 1. ed. Expressão Popular. 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 699–717, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68570. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68570>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GUIMARÃES, André Rodrigues. A Educação Superior na Esteira da Internacionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 307, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.90971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.90971>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NAVARRO, Ignez Pinto. **Intelectuais e sindicalismo no Brasil: história e memória**. 1999. 492 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

OLGAÍSES Maués; ANDRADE, Antônia Costa. A Internacionalização dos Programas de Pós-graduação em educação na Região Norte do Brasil: políticas, estratégias e ações. **Educação Temática Digital**. Campinas, SPv.22n.3p. 651-671jul./set.2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659327/22978> . Acesso em: 18 abr. 2024.

PEREIRA DA SILVA, M. K.; GUIMARÃES, A. R. Conceptions, closeness and distance of professors in relation to the Trade Union Movement. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 28, p. 16, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4934. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4934>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PINO, I. R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/22-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PORTO, J. L. R. **Amapá: Principais transformações econômicas e institucionais (1943 a 2000)**. 2. ed. Macapá. Edição do autor, 2007.

PORTO, Jadson Luis Rebelo; CALDAS, Yurgel Pantoja; LOMBA, Roni Maier. **Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional no Estado do Amapá: o caso do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá**. RBPG, Brasília, v. 11, n. 23, p. 49 - 73, março de 2014

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

RAMOS, Fernando Alves; SANTOS, José Almir Brito dos; GUIMARÃES, André Rodrigues. Educação superior a distância no Amapá e no Pará: entre o público e o privado. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (orgs.). **Financiamento e Avaliação na Expansão da Educação Superior**. Anápolis: Ed. UEG, 2018. p. 232-244.

REIS, L. F.; MACÁRIO, E. Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 20-46, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7243. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7243>. Acesso em: 25 fev. 2024

REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R.; OLIVEIRA, V. F. R. de. Impactos da emenda constitucional nº 95/2016 no financiamento da Educação Superior, Profissional/Tecnológica e de órgãos de Ciência e Tecnologia (2017-2023): The impacts of constitutional amendment nº. 95/2016 on the financing of higher education, professional/technological and science and technology agencies (2017-2023). **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9252>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RÊSES, E. S. A construção do Método no Materialismo Histórico-Dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA M. A. (orgs.). **O Método dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 153-174.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTOS, José Almir Brito dos. **Instituição e expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Amapá (2006-2017)**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n.1, p.1-95, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118251004>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 135-163.

SAVIANI, Dermeval. O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil – ou quando a face privada mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. In: CHAVES, V. L. J; MAUÉS, O. C.; HAGE, S. M. (orgs.). **Expansão privada mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 17-56.

SOUZA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 166- 202, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LV83pVGd3qbtNpqW6Dd6T5g/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 5 jan. 2024.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico na política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

PPGE/UFAC. **PPGE/UFAC obtém nota 4 na avaliação quadrienal 2017-2020**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/menu/noticias/ppge-ufac-obtem-nota-4-na-avaliacao-quadrienal-2017-2020-CAPES>. Acesso em: 2 set. 2024.

TREVISAN, Amarildo Luiz; VEDECHI, Catia Piccolo Viero, DIAS, Evandro Dotto; AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO BRASIL: QUANTA VERDADE É SUPORTÁVEL?. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 373-392, jul. 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Histórico. Publicado em: 14 set. 2020. Atualizado em: 29 ago. 2022. Disponível em: <https://www.ppge.ufam.edu.br/historico.html>. Acesso em: 13 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)**. Histórico e contextualização do programa. 2022. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/apresentacao/historico/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**. Apresentação. 2024. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/menu/apresentacao>. Acesso em: 2 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)**. Histórico. 2024. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=162¬icia=533>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação**. 2024a. Disponível em: <https://ppge.unir.br/pagina/exibir/4590>. Acesso em: 28 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-graduação em Educação (PPP/PPGE)**. 2024b. Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/JUNHO%20ARIK%202025%20PROJETO%20PEDAGOGICO%20PPGE%20UNIR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Programa de Pós-Graduação em Educação. Memória institucional**. 2025. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/campus/palmas/cursos/pos-graduacao/mestrados-e-doutorados/ppge/memoria-institucional/historico>. Acesso em: 5 jul. 2025.

VERHINE, R. E., DANTAS, L. M. V., & Souza, A. R. de. (2024). Indicadores qualitativos na avaliação da pós-graduação em educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, 35, Artigo e10777. <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10777>

ANEXO I

MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (ACADÊMICOS)								
ANO	PPG				PPGE			
	MESTRADO		DOUTORADO		MESTRADO		DOUTORADO	
	N	%	N.	%	N.	%	N.	%
2001	62.353		35.134		4004		1.723	
2002	63.990	2,6	37.728	7,4	4275	6,8	1.920	11,4
2003	66.951	4,6	40.213	6,6	4514	5,6	2.085	8,6
2004	69.190	3,3	41.261	2,6	4832	7,0	2.392	14,7
2005	73.805	6,7	43.942	6,5	5386	11,5	2.487	4,0
2006	79.050	7,1	46.772	6,4	5688	5,6	2.746	10,4
2007	84.356	6,7	49.667	6,2	5748	1,1	2.865	4,3
2008	88.295	4,7	52.750	6,2	5775	0,5	2.976	3,9
2009	93.016	5,3	57.917	9,8	5800	0,4	3.165	6,4
2010	98.611	6,0	64.588	11,5	6051	4,3	3.605	13,9
2011	105.240	6,7	71.890	11,3	6194	2,4	3.849	6,8
2012	109.515	4,1	79.478	10,6	6550	5,7	4.490	16,7
2013	109.725	0,2	88.337	11,1	6559	0,1	4.911	9,4
2014	114.341	4,2	95.383	8,0	6976	6,4	5.096	3,8
2015	120.050	5,0	102.207	7,2	7247	3,9	5.335	4,7
2016	126.436	5,3	107.640	5,3	7530	3,9	5.678	6,4
2017	126.499	0,0	111.383	3,5	7505	-0,3	5.989	5,5
2018	128.863	1,9	114.390	2,7	7738	3,1	6.512	8,7
2019	130.469	1,2	118.122	3,3	7516	-2,9	6.869	5,5
2020	136.194	4,4	124.530	5,4	7680	2,2	7.296	6,2
2021	143.693	5,5	131.578	5,7	8100	5,5	8.277	13,4
2022	142.697	-0,7	131.232	-0,3	8801	8,7	8.531	3,1
$\Delta\%$	128,9		273,5		119,8		395,1	

ANEXO II

MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (ACADÊMICOS)								
ANO	PPG				PPGE			
	MESTRADO		DOUTORADO		MESTRADO		DOUTORADO	
	N	%	N.	%	N.	%	N.	%
2001	62.353		35.134		4004		1.723	
2002	63.990	2,6	37.728	7,4	4275	6,8	1.920	11,4
2003	66.951	4,6	40.213	6,6	4514	5,6	2.085	8,6
2004	69.190	3,3	41.261	2,6	4832	7,0	2.392	14,7
2005	73.805	6,7	43.942	6,5	5386	11,5	2.487	4,0
2006	79.050	7,1	46.772	6,4	5688	5,6	2.746	10,4
2007	84.356	6,7	49.667	6,2	5748	1,1	2.865	4,3
2008	88.295	4,7	52.750	6,2	5775	0,5	2.976	3,9
2009	93.016	5,3	57.917	9,8	5800	0,4	3.165	6,4
2010	98.611	6,0	64.588	11,5	6051	4,3	3.605	13,9
2011	105.240	6,7	71.890	11,3	6194	2,4	3.849	6,8
2012	109.515	4,1	79.478	10,6	6550	5,7	4.490	16,7
2013	109.725	0,2	88.337	11,1	6559	0,1	4.911	9,4
2014	114.341	4,2	95.383	8,0	6976	6,4	5.096	3,8
2015	120.050	5,0	102.207	7,2	7247	3,9	5.335	4,7
2016	126.436	5,3	107.640	5,3	7530	3,9	5.678	6,4
2017	126.499	0,0	111.383	3,5	7505	-0,3	5.989	5,5
2018	128.863	1,9	114.390	2,7	7738	3,1	6.512	8,7
2019	130.469	1,2	118.122	3,3	7516	-2,9	6.869	5,5
2020	136.194	4,4	124.530	5,4	7680	2,2	7.296	6,2
2021	143.693	5,5	131.578	5,7	8100	5,5	8.277	13,4
2022	142.697	-0,7	131.232	-0,3	8801	8,7	8.531	3,1
$\Delta\%$	128,9		273,5		119,8		395,1	

ANEXO III

Evolução de matrículas em Programas de Pós-graduação em Educação (Doutorado)

ANO	BRASIL	NORTE	NORDESTE	CENTRO- OESTE	SUDESTE	SUL
2001	1.723	0	237	0	1226	260
2002	1.920	0	274	10	1391	245
2003	2.085	0	348	21	1431	285
2004	2.392	0	439	29	1550	374
2005	2.487	0	447	63	1554	423
2006	2.746	0	492	87	1670	497
2007	2.865	0	497	153	1672	543
2008	2.976	7	521	209	1663	576
2009	3.163	20	524	242	1763	617
2010	3.605	44	609	295	1884	773
2011	3.849	62	688	344	1911	844
2012	4.490	84	783	365	2273	985
2013	4.911	103	911	370	2404	1123
2014	5.096	129	908	381	2501	1177
2015	5.335	127	962	395	2590	1261
2016	5.678	143	1018	438	2708	1367
2017	5.989	138	1057	469	2853	1472
2018	6.512	138	1173	494	3106	1637
2019	6.869	174	1210	479	3239	1767
2020	7.296	251	1312	470	3365	1898
2021	8.100	365	1436	556	3698	2045
2022	8.531	445	1528	618	3797	2143
Δ%	395,1	6257,1	544,7	6080,0	209,7	724,2

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados do portal GEOCAPES.