



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CINARA CIBERIA MEIRELES BAHIA

**A CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-
PESQUISADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UFPA: O(S) PRODUTO(S) CIENTÍFICO(S) EM FOCO**

**Belém - PA
2010**

CINARA CIBERIA MEIRELES BAHIA

**A CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-
PESQUISADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UFPA: O(S) PRODUTO(S) CIENTÍFICO(S) EM FOCO**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, construída sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

**Belém - PA
2010**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA**

Bahia, Cinara Ciberia Meireles.

A consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco; orientador, Profº. Drº. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Pesquisa acadêmica. 3. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículos. 4. Professores universitários – Formação – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 378.0078115

CINARA CIBERIA MEIRELES BAHIA

**A CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-
PESQUISADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UFPA: O(S) PRODUTO(S) CIENTÍFICO(S) EM FOCO**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, construída sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Defesa: Belém (PA), 26 de março de 2010.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. (UFPA)
Orientador

Prof^ª Dr^ª Ivany Nascimento Pinto (UFPA)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha (UEPA)
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Em especial, a ela, minha mãe, Luzanira Meireles Bahia, minha base forte, meu esteio seguro, sem a qual não teria razão de ser, estar e existir. Quem cuidou de mim nas tantas vezes que adoeci nesses dois anos e que sempre me apoiou e celebrou comigo cada passo, cada conquista adquirida nesses vinte e seis anos de vida. A ti dedico toda a felicidade que eu tiver na minha vida. Amo-te.

Aos meus avós maternos, Raimundo Meireles (*in memoriam*) e Raimunda Delgado Meireles (*in memoriam*), que foram avós, pais, amigos e a expressão mais bela que vi de amor. Pelos valores repassados e a sorte de tê-los na minha vida. Saudades sem fim.

Ao meu eterno e querido orientador, Paulo Almeida, que foi muito mais que uma *bússola do escrever*, um mestre, um guia, um advogado, pois se fez amigo na relação educativa que estabelecemos em razão dessa aventura compartilhada, cujo processo, descobri uma pessoa admirável. Agradecer-te é pouco perto da confiança e paciência que teve comigo, por isso te dedico o resultado da nossa aventura.

E por fim, aqueles que adentraram na minha vida pela porta do espaço pós-graduado, o querido *triunvirato*, formado por mim, Conceição Gemaque e Luiz Queiroz, colegas de orientação, amigos de formação e irmãos para a vida toda, eles que se fizeram tão presente no meu objeto de estudo quanto eu no deles, pelas fases que nos apoiávamos um no outro, pela partilha, pela cumplicidade. Presente de Deus.

AGRADECIMENTOS

Aquele que iluminou meus dias e guardou minhas noites, me carregando com todo o seu amor nos momentos mais difíceis, meu Senhor, meu Deus. E, a minha mãezinha Nossa Senhora de Nazaré por cuidar tão bem de mim.

Aos docentes pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, que na correria do tempo, conseguiram responder ao pedido de uma pesquisadora em formação e disponibilizaram a introdução de suas teses de doutorado para que eu pudesse então encaminhar o estudo, aos demais que assim não fizeram fica a lição: os caminhos da pesquisa não são fáceis. Pesquisar é aventura que impõe riscos e desafios.

Aos meus irmãos, Heloisa Helena Meireles Bahia, Mark Clarc Meireles Bahia e Renee Carol Meireles Bahia que são parte de mim, da minha história, e que fazem esse momento não ser singular, mas plural, por ser nosso.

A minha família Meireles, por todo apoio e amor, minha raça negra, meu sorriso negro, meu abraço negro. Em especial aos meus tios Benito Meireles, Jurandir Meireles e Sebastião Meireles que se fazem presentes não como tios, mas figuras paternas.

Ao meu pai, Roberto de Oliveira Bahia (*in memoriam*) que mesmo distante sempre esteve presente no meu coração, e que na minha infância, dizia com amor “a extensão do corpo do papai” em função das nossas similitudes.

Ao médico José Piqueira, pela cirurgia e acompanhamento durante os últimos meses que pelo feito possibilitou-me sentar por horas a fio em frente ao computador para estudar sem sofrer com dores.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Ética e Educação – GEPEFEE do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, responsável pela trilha acadêmico-científica que fiz ainda na iniciação científica, na Graduação em Pedagogia, em especial a professora Neusa Monteiro e Raimunda Lucena pelo carinho cultivado por todos esses anos.

A CAPES em virtude de ter concedido a Bolsa de Estudos.

A banca examinadora da Dissertação que desde o período da Qualificação apontou as inflexões e clareou o caminho, expressão de competência profissional.

A turma 2008 do Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA, pelas amizades construídas, pelos momentos partilhados nas *Quinta's Bar* que serviram de válvula de escape.

Aos meus amigos de infância, juventude, vida adulta que foram fiéis ao longo do tempo. Àqueles que por vezes não perguntavam mais por mim, mas pelo caminhar do estudo, e aqueles que me proporcionavam momentos de felicidade e descontração quando eu precisava. Em especial aos amigos, Brenna de Oliveira, Cleber Brito e Nathalia Souza, eles que são felicidade em mim.

É na experiência da vida que o homem evolui.

Harvey Spencer Lewis

RESUMO

Este estudo cujo tema perpassa o campo da Educação Superior teve a tarefa de dissertar sobre o objeto *a consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA*, que traduziu uma inquietação epistemológica em compreender a ação educativa desenvolvida no espaço pós-graduado e que atualmente vem se desenvolvendo pela relação entre pesquisa-trabalho-produtividade que encontra suas raízes ainda na gênese da Pós-Graduação no Brasil na década de 60. O objetivo geral foi analisar o trabalho docente do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do processo de consolidação da sua formação pós-graduada, e os específicos que incidiram nos cinco capítulos da Dissertação, a saber: identificar os aspectos legais e epistemológicos que dão voz ao trabalho docente no Ensino Superior tendo como elo o conceito de professor-pesquisador; verificar os dispositivos institucionais que regulam o trabalho docente na Pós-Graduação; analisar o processo de consolidação da formação dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFPA; examinar o nível de produtividade científica dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFPA e; observar como o trabalho docente desses pesquisadores vem sendo avaliado pela Comissão Externa de Avaliação da CAPES. Dedicando-se a seguinte problematização: Como o trabalho do professor-pesquisador se constitui após o processo de consolidação da sua formação pós-graduada? A qual desencadeou as questões-problemas discutidas em cada capítulo: De que modo o trabalho docente desenvolvido no Ensino Superior vem se caracterizando dentro da abordagem epistemológica que envolve o conceito de professor-pesquisador? Em que medida os aspectos institucionais configuram a atividade docente desenvolvida na Pós-Graduação, particularmente no Instituto de Ciências da Educação da UFPA? O que revela a introdução das teses de doutoramento dos professores-pesquisadores? Como a produtividade científica desses professores-pesquisadores vem se constituindo dentro do Currículo Lattes? Como a CAPES avaliou o trabalho docente na Pós-Graduação em Educação da UFPA no lapso temporal de 2003 a 2010? Dada as questões, o estudo foi construído sob uma abordagem teórico-metodológica ancorada no enfoque histórico-educativo, neste momento autores como Carvalho (2003) e Lombardi (2004) compuseram o diálogo necessário para justificar a opção que desencadeou também na escolha das cinco fontes históricas examinadas no estudo, as bibliográficas sobre a epistemologia do professor-pesquisador, as prescrições oficiais, as introduções das teses de Doutorado do atual corpo docente do PPGED da UFPA, os currículos lattes desses sujeitos e por último, as fichas de avaliação da CAPES aplicadas ao PPGED nos anos de 2004 e 2007 referentes à avaliação trienal coordenada pelo Órgão. Tratou-se de um estudo de caso instrumental interessado em compreender a *ação educativa* no espaço pós-graduado, tendo como lapso temporal os anos de 2003 a 2010. Dentre os resultados alcançados, concluiu-se, principalmente, que a consolidação do professor-pesquisador tem na etapa de conclusão do Doutorado a consolidação da formação pós-graduada, logo do ponto de partida, uma vez que é na experiência construída no trabalho docente, no ambiente pós-graduado em seu contato com os diferentes processos investigativos que cercam esse campo de significados e contradições que o professor consolida de fato sua atividade investigativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Pós-Graduação. Professor-pesquisador. Produtividade Científica.

ABSTRACT

This study theme running through the field of higher education had the task to speak about the object the consolidation of teacher-researcher at the Graduate Education of UFPA, which reflected an epistemological concern in understanding the educational actions developed in the post-graduate and currently is developing the relationship between labor-productivity research that finds its roots still in the genesis of the Graduate Program in Brazil in the 60s. The overall objective was to analyze the teaching of the teacher-researcher at Graduate Education, Federal University of Pará - UFPA, from the consolidation of its post-graduate training, and focused on five specific chapters of the dissertation, namely: to identify the legal and epistemological giving voice to teaching in Higher Education as a link with the concept of teacher-researcher checking of institutional arrangements that govern the teaching work at the Graduate; analyze the consolidation process of the formation of teacher-researchers of Graduate Education, UFPA; examine the level of scientific productivity of teachers and researchers of Graduate Education and UFPA; see how the teaching work of these researchers has been evaluated by the External Evaluation Commission of CAPES. Dedicating to the following problematic: As the work of the teacher-researcher is created after the consolidation of its post-graduate training? The issues which triggered the problems discussed in each chapter: How does the teacher work developed in higher education has been characterized within the epistemological approach that involves the concept of teacher-researcher? To what extent the institutional aspects shape the teaching activities developed in the Graduate, particularly at the Institute of Education Sciences UFPA? This reveals the introduction of the PhD thesis of teacher-researchers? As the scientific productivity of these teacher-researchers has been developing within the Lattes? As the CAPES evaluated the teaching in the Graduate Education of the UFPA time gap from 2003 to 2010? Given the issues, the study was built on a theoretical and methodological approach grounded in historical and educational, this time authors as Carvalho (2003) and Lombardi (2004) made up the dialogue necessary to explain what triggered the option in the choice of the five sources examined in the historical study, literature on the epistemology of the teacher-researcher, requirements officers, issues of doctoral theses of the current faculty PPGED UFPA, lattes curricula of these subjects and finally the evaluation sheets from CAPES apply PPGED to the years 2004 and 2007 concerning the triennial evaluation coordinated by the Authority. Was an instrumental case study concerned with understanding the educational activity in the post-graduate, considered the delay of 2003-2010. Among the results, it was found mainly to the consolidation of the teacher-researcher is in the stage of completion of the consolidation of PhD postgraduate training, just the starting point, since it is built on experience in the teaching, in the post-graduate degree in their contact with the various investigative processes that surround this field of meanings and contradictions that the teacher actually consolidates its investigative activity.

KEYWORDS: Higher Education. Graduate. Teacher-researcher. Scientific Productivity.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Composição do corpo docente do PPGED, segundo o sexo e a Linha de Pesquisa.....	89
GRÁFICO 2 Total de orientações em andamento dos dezoito docentes pesquisadores do PPGED.....	106
GRÁFICO 3 Total de orientações concluídas dos dezoito docentes pesquisadores do PPGED.....	107
GRÁFICO 4 Livros e capítulos de livros publicados A'	110
GRÁFICO 5 Livros e capítulos de livros publicados B'	111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Grupos de pesquisa distribuídos por Linha de Pesquisa.....	50
TABELA 2	Universidade e ano de obtenção do título de doutorado.....	66
TABELA 3	Classificação dos Programas pelo Conceito Capes.....	66
TABELA 4	Obtenção do título segundo o ano de defesa da tese de doutorado.....	67
TABELA 5	Temática das introduções categoria A'.....	70
TABELA 6	Temática das introduções categoria B'.....	70
TABELA 7	A relevância dos estudos categoria A'.....	72
TABELA 8	A relevância dos estudos categoria B'.....	74
TABELA 9	Estratégias teórico-metodológicas A'.....	76
TABELA 10	Estratégias teórico-metodológicas B'.....	81
TABELA 11	Liderança nos Grupos de Pesquisa da categoria A'.....	94
TABELA 12	Liderança nos Grupos de Pesquisa da categoria B'.....	95
TABELA 13	Trabalho Docente A'.....	96
TABELA 14	Trabalho Docente B'.....	97
TABELA 15	Coordenação e Participação em Projetos de Pesquisa A'.....	98
TABELA 16	Coordenação e Participação em Projetos de Pesquisa B'.....	98
TABELA 17	Orientação em Iniciação Científica A'.....	100
TABELA 18	Orientação em Iniciação Científica B'.....	100
TABELA 19	Orientação de Monografias de Especialização A'.....	101
TABELA 20	Orientação de Monografias de Especialização.....	102
TABELA 21	Orientação de Dissertações de Mestrado A'.....	103
TABELA 22	Orientação de Dissertações de Mestrado B'.....	103
TABELA 23	Orientação de Teses de Doutorado A'.....	104
TABELA 24	Orientação de Teses de Doutorado B'.....	105
TABELA 25	Total de Orientações.....	106
TABELA 26	Artigos Publicados em Periódicos A'.....	108
TABELA 27	Artigos Publicados em Periódicos B'.....	109
TABELA 28	Livros e capítulos de Livros A'.....	109
TABELA 29	Livros e capítulos de Livros B'.....	110
TABELA 30	Trabalhos Completos apresentados e publicados em Anais de Eventos A'.....	112
TABELA 31	Trabalhos Completos apresentados e publicados em Anais de Eventos B'.....	112
TABELA 32	Do corpo docente - Avaliação Trienal 2004.....	119
TABELA 33	Do corpo docente – Avaliação Trienal 2007.....	120
TABELA 34	Atividade de Pesquisa – Avaliação Trienal 2004.....	123
TABELA 35	Teses e Dissertações – Avaliação Trienal 2004.....	125
TABELA 36	Corpo Discente, Teses e Dissertações– Avaliação Trienal 2007.....	126
TABELA 37	Produção Intelectual– Avaliação Trienal 2004.....	129
TABELA 38	Produção Intelectual– Avaliação Trienal 2007.....	130
TABELA 39	Do conceito atribuído – Avaliação Trienal 2004.....	132
TABELA 40	Do conceito atribuído – Avaliação Trienal 2007.....	134

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF - Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA
CTC - Conselho Técnico-Científico
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos, Sociais e Econômicos
ECOS - Educação, Cultura e Organização Social
FADESP - Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GEAM - Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente.
GEFIN - Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação
GEPERUAZ - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia
GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
GEPJURSE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação
GEPTE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
GERA - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais
GESTRADO-PA - Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED - Instituto de Ciências da Educação
IES - Instituições de Ensino Superior
IQCD - Índice de Qualificação do Corpo Docente
ISSN - International Standard Serial Number
ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LAGE - Laboratório de Gestão Escolar Participativa
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NAEA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NEPEC - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo
NRD - Núcleo de Referência Docente
NRD6 - Núcleo de Referência Docente para Avaliação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIQD - Programa Institucional de Qualificação Docente
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA
PQI - Programa de Qualificação Institucional
PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAGRI - Secretaria de Agricultura do Estado do Pará

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNAMA - Universidade da Amazônia
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	17
CONSIDERAÇÕES LEGAIS E EPISTEMOLÓGICAS ENVOLVENDO O CONCEITO DE PROFESSOR-PESQUISADOR NO ESPAÇO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
1.1. O ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS.....	19
1.2. CONSIDERAÇÕES LEGAIS SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE UNIVERSITÁRIA.....	23
1.3. CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O PROFESSOR-PESQUISADOR.....	28
1.4. O PROFESSOR-PESQUISADOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR: INDICATIVOS PARA UMA IDENTIDADE.....	34
CAPÍTULO II.....	38
PRESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO	
2.1. A TAREFA INSTITUCIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	40
2.2. FINALIDADES DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPA À LUZ DO PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	44
2.3. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPA.....	47
2.4. OS ATRIBUTOS INSTITUCIONAIS PARA O OFÍCIO DO DOCENTE PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	51
2.4.1. O que revelam as Resoluções de nº 3.359/05 do CONSEP e a 01/2006 do PPGED.....	51
2.4.2. Produtividade científica, pesquisa institucional e trabalho docente.....	54
2.4.3. Para além das prescrições oficiais: o compromisso com a formação pós-graduada	58
CAPÍTULO III.....	63
PROCESSOS DE CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADORES	
3.1. GÊNESE INSTITUCIONAL.....	64
3.2. TEMÁTICA DE PESQUISA PREDILETA.....	67
3.3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO PROPOSTO.....	71
3.4. ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA UTILIZADA.....	75
CAPÍTULO IV.....	87
CAPACIDADE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DOCENTES PESQUISADORES DO PPGED-UFPA	
4.1. A FONTE DE PESQUISA.....	90

4.2. A LIDERANÇA NOS GRUPOS DE PESQUISA.....	94
4.3. TRABALHO DOCENTE.....	96
4.4. COORDENAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE PESQUISA.....	97
4.5. ORIENTAÇÃO DE PESQUISAS.....	99
4.5.1. Iniciação Científica.....	100
4.5.2. Monografias de Especialização.....	101
4.5.3. Dissertações de Mestrado.....	102
4.5.4. Teses de Doutorado.....	104
4.6. PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	108
4.6.1. Artigos Publicados em Periódicos.....	108
4.6.2. Livros e Capítulos de Livros.....	109
4.6.3. Trabalhos Completos apresentados em Anais de Eventos.....	112
CAPÍTULO V.....	115
TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO DOS PESQUISADORES E	
PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA SOB O OLHAR DA COMISSÃO EXTERNA	
DE AVALIAÇÃO DA CAPES	
5.1. COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE.....	118
5.2. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE PESQUISA.....	122
5.3. ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES.....	124
5.4. PRODUÇÃO INTELECTUAL.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143

INTRODUÇÃO

O ponto de partida é apenas formalmente idêntico ao ponto de chegada. Em seu movimento em espiral crescente e ampliada, o pensamento chega a um resultado não conhecido inicialmente, projetando novas descobertas. Não há, pois, outro caminho para a produção do conhecimento senão o que parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, com o objetivo de reintegrá-lo ao todo para assim compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo.

(KUENZER & MORAES, 2005, p.1353)

A profissão *professor* veio se constituindo nos dois últimos séculos como uma atividade que se tece e entretece na medida em que recebe uma nova razão de ser. Essas motivações confirmam cada vez mais o papel estratégico do professorado na efetivação das formações pensadas pelos aparelhos do Estado. Reintegrar essa compreensão tomando como referência a atividade docente cujo espaço de trabalho e formação é a Pós-Graduação *Stricto Sensu* vem ser uma das principais reflexões desta dissertação.

Ainda no final do século XIX, parafraseando Costa (1995), a escola é concebida como libertadora da ignorância e instrumento para a igualdade entre os cidadãos. Após um século, final do século XX, o Poder Constituinte dispõe no Brasil acerca de um documento regulador dos fins da educação – a Lei nº 9394/96. Com a LDB a formação escolar, compreende a Educação Básica e Superior, sendo que a última constitui-se pelos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Se bem antes a educação pretendia libertar a sociedade da condição de ignorantes, ainda no século XX a Educação Superior reescreve essa tarefa, cabe a este nível de escolarização formar o quadro intelectual da sociedade.

Portanto, esta dissertação apresenta-se como um estudo centrado no campo temático da Educação Superior, cujo objeto é a consolidação da formação do docente pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA. Com o desenvolvimento da Pós-Graduação na década de 1960 o Brasil não só incrementa a relação ensino e pesquisa como também descortina uma nova tendência para o trabalho docente que Severino (2006) indica como aquela própria de um *pesquisador docente*, tratado ao longo desse estudo como professor-pesquisador.

O professor-pesquisador representa, epistemologicamente, uma atividade docente universitária que nasce dentro de um contexto bem situado, onde a pesquisa é tomada como distintivo do Ensino Superior, a Pós-Graduação, cujo objeto é a formação do pesquisador, coloca o ofício docente numa estreita relação com a pesquisa, com isso

vários estudiosos da educação como Saviani (2000), Severino (2006), Ramalho (2006) e Hoepers (2003) vêm aprofundando o conceito que aproxima o docente universitário de um perfil identitário associado ao *professor-pesquisador*. Sob este conceito, entende-se aquele professor que vê na construção do conhecimento, na pesquisa a base para o desenvolvimento do seu trabalho docente.

As pesquisas em educação, até mesmo aquelas apontadas por André (2002) apresentam as diversas produções temáticas geradas sobre a área da educação desde 1983, se a Pós-Graduação, bem como a Pós-Graduação em Educação constitui-se como espaço propício à pesquisa, cabe afirmar que embora esses professores-pesquisadores efetivem uma significativa contribuição com seus estudos para a produção do conhecimento científico, observou-se no decorrer dos capítulos apresentados a seguir que poucos são aqueles que investigam sua própria formação e atuação na Pós-Graduação.

Para Tardif (2000) essa análise fica mais direcionada a formação dos professores, onde se interpretou que para o autor é preciso reverter à marca que vem colocando os estudos sobre o que o professor deve ser, fazer e saber para o que de fato ele é, faz e sabe. Deste modo, analisar o trabalho do professor-pesquisador desde a sua consolidação como discente nos Cursos de Doutorado até a exequibilidade dessa função é o interesse desse estudo como também da pesquisadora em formação na tentativa de refletir também sobre a sua formação com fins para uma prática futura que se pretende no espaço pós-graduado.

Neste contexto é urgente e necessário que a captura desse espaço e dos sujeitos que o constituem e ali são constituídos seja tratado como objeto de investigação que deve ser analisado pelos pesquisadores educacionais de modo mais incisivo, assim como outros objetos temáticos. A Pós-Graduação é um campo rico de análise ao mesmo tempo em que, revela-se bastante contraditória e, conhecê-la a partir de sua história, formas e iconografias é minimamente instigante e motivador, uma vez que foi eleita por uma razão que dentre tantas resguarda a relação da pesquisadora com o fazer científico desde o período de ingresso e conclusão da Graduação.

Logo, trata de um estudo que não pretende ir além daquilo que se exige para uma dissertação de Mestrado, pois, de acordo com Saviani (2000) é na tese de Doutorado que o pesquisador consolida a formação dada no primeiro nível, reconhece-se que aqui são apresentados os rituais canônicos que dão rigor ao fazer científico,

porém, não pretende ser também um estudo ingênuo ou até mesmo somente necessário para a aquisição de um título. Ele é um produto histórico porque se fez na história da formação de sua autora, como revela Lombardi (2004) nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico, e muito menos o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões de seu tempo, portanto, seus objetivos e finalidades são bem definidos e embora não traga a “descoberta” exigida em uma tese como afirma Eco (2008), pois se trata de uma dissertação, ao menos aponta indicativos e algumas reflexões acerca da consolidação da formação do professor-pesquisador.

Um estudo financiado pela CAPES¹, e que está articulado à linha *Currículo e Formação de Professores* do Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFGA que se vincula ao projeto de pesquisa intitulado *De(a)fiando a teia, des(en)laçando o drama: o enigmático processo de orientação das dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação em Educação* realizado no período de 2007-2009 sob a coordenação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa orientador da dissertação e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo - NEPEC², ao qual a pesquisa também esteve vinculada.

Apresentada essa caracterização institucional necessária para a identificação de uma pesquisa científica adentrar-se-á neste momento na explanação direta e gradual dos pontos circundantes de sua construção a problematização, os objetivos, a relevância do estudo, as fontes utilizadas, as estratégias teórico-metodológicas que o respaldou, discriminando por último a disposição e finalidade de cada capítulo.

Uma vez apresentado o objeto de estudo a consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFGA, entende-se que essa consolidação deve ser tratada considerando as implicações advindas de suas opções históricas.

Ser pesquisador, formar o pesquisador, manter essa dupla função, assumindo um perfil identitário associado ao professor-pesquisador é algo marcado por prescrições oficiais que dão voz ao trabalho docente na Pós-Graduação desde a sua gênese na

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio da oferta de uma bolsa de estudo que determina a dedicação exclusiva do estudante as suas atividades discentes, funcionando também como um incentivo a pesquisa científica no país.

² NEPEC do ICED/UFGA – foi criado em 2002, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, e tem como um de seus objetivos reunir pesquisadores com o propósito de desenvolver investigações visando a produção e socialização do conhecimento no campo do currículo.

década de 1960 com o Parecer Sucupira que autoriza a Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Diante deste fato o professor-pesquisador veio apresentando pinceladas de autonomia sobre o desenvolvimento de seu trabalho, o que coloca esses profissionais diante de uma atividade que se revela como uma afirmação intelectual e profissional em contextos bem situados. Logo, apropriar-se desta discussão é afirmar também a opção da autora pelos estudos concernentes ao campo da Educação Superior em detrimento daqueles centrados na Educação Básica, e sua escolha possui justificativas que perpassaram o modo como foi desenvolvido o seu processo de escolarização.

Recapitulando, aos quatro anos de idade, caçula de quatro filhos, de uma família humilde, ingressei em uma creche localizada no bairro do Guamá, onde moro desde os dois anos de idade. Aos seis anos fui matriculada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Leandro Pinheiro”, também situada neste bairro, onde cursei todo o nível fundamental de ensino. Concluída essa primeira etapa da Educação Básica, minha mãe, movida pelo desejo de proporcionar-me melhores condições de ensino, orientou o meu ingresso no ano de 1999, para uma das melhores escolas públicas de Belém na época – o Colégio Estadual “Paes de Carvalho”.

Em 2003, um ano após a conclusão do Ensino Médio, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA, concluído dia 27 de abril de 2007, onde fui bolsista de iniciação científica por quase três anos, no convívio diário com aqueles professores-pesquisadores e com as discussões acerca do Currículo e da Formação de Professores, demarcou minha opção profissional e científica pelas temáticas ligadas a Educação Superior, assim como, impulsionou o meu ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA.

A ponte seletiva que distancia o cidadão privilegiado que ingressa na Educação Superior daquele que estanca na Educação Básica, foi uma das questões que me aproximou ao longo dos anos da afinidade que tenho hoje em estudar o Ensino Superior em detrimento do Básico, dado o descaso que vivenciava, enquanto discente de escola pública submetida à prática de muitos profissionais descompromissados com uma educação pública e de qualidade, uma formação básica cheia de lacunas que incidiram não só no meu ingresso na universidade como também na permanência.

O que pode ser visto hoje, é que a maioria dos profissionais da educação com baixa qualificação são os que compõem a Educação Básica e por seguinte são retribuídos com os piores salários, já os mais qualificados ocupam seu fazer no Ensino

Superior, e que mesmo aqueles que laboram neste espaço e assumem o descaso com sua tarefa educativa, são conscientes que o fazem pela formação esclarecida que obtiveram e pela qualificação que os situam na função que exercem.

Atualmente, como pedagoga e discente do Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA, reconheço que a passagem pelas três instituições escolares públicas de ensino, municipal, estadual e federal possibilitaram-me uma formação humana, social, crítica e profissional em pleno desenvolvimento, e por conta da leitura crítica que venho construindo sobre a educação é que recordo a minha formação básica com frustração por conta da própria má formação recebida, mas, por outro lado, instigou em mim o interesse de estudar uma área que me levasse a pesquisar por quê a educação era daquele jeito e não de outro.

Mas a iniciação científica, presente por quase três anos ainda na Graduação mostrou que o meu interesse estava distante de pesquisar e compor aquele campo ainda frustrante em mim, mas sim o outro complexo, produtivo, dito intelectualizado, privilegiado, embora também com suas contradições. Com isso, o ingresso no Mestrado veio afirmar minha opção por um perfil identitário associado ao *professor-pesquisador*. Hoje, considero interessante recordar que na maioria das vezes na época da Graduação, preferia a pesquisa que a sala de aula, e hoje prefiro contribuir com a pesquisa para um melhor ensino, para uma prática docente que não me faça recordar as atitudes que me foram desfavoráveis na Educação Básica e as que também recebi em alguns momentos no Ensino Superior.

Com isso, no segundo semestre de 2007 na condição de aluna especial do referido Programa cursei a disciplina “Historiografia Educacional e Formação de Professores no Brasil - HEFPB” coordenada pelo orientador desta dissertação, naquele momento, a partir das leituras e discussões em sala de aula comecei a questionar até que ponto o “eu institucional” se sobrepõe ao “eu pessoal”, no caso dos professores-pesquisadores no momento que definem seu campo temático de estudo e efetuam seus produtos científicos. Dispus-me a essa reflexão, tendo em vista que o atual corpo docente representa e são servidores, partícipes do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma das mais importantes universidades da região amazônica, e por isso acabam assumindo involuntariamente um dever *social, científico e institucional*, e por outro lado, um compromisso com sua realização profissional o “eu pessoal” que nem sempre é efetivada meio a tantas intervenções institucionais horizontalizadas.

Nesta etapa tive a certeza que ali se descortina um objeto de estudo pretendo para ser desenvolvido no referido Programa no semestre seguinte, primeiro de 2008, como aluna regular após a aprovação num processo seletivo que demandou quatro meses de angústia, espera e ansiedade. Por mais científico que seja o teor de um estudo ele é fruto de subjetividade construída e poucas vezes historicizada pelo seu autor, mas é sob esse contexto histórico e educativo que surge o objeto de estudo que entre idas e vindas, escritas e reescritas apresenta agora os resultados finais advindos do seguinte objetivo geral: analisar o trabalho docente do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do processo de consolidação da sua formação pós-graduada.

O mais fascinante de caminhar por um estudo contribuindo de alguma forma com um campo do saber é descobrir que os processos que demarcam a sua construção não teriam o mesmo sentido se não fosse uma aventura compartilhada como denomina Zilbermann (2006) para o processo de orientação de Dissertações e Teses, ainda mais, neste caso, quando a orientanda vê no seu orientador uma “bússola do escrever” que no ato de orientar também (re)educa.

Deste modo, vale ressaltar que a concretização da análise de um objetivo geral é nada mais que o ápice, a totalidade de um processo que pressupõe etapas que expliquem o fenômeno em observância em partes independentes e articuladas, sendo assim apresenta-se os cinco objetivos específicos que incidiram não só nos capítulos dissertativos como buscaram em diferentes fontes argumentos que cercassem o objeto:

- a) Identificar os aspectos legais e epistemológicos que dão voz ao trabalho docente no Ensino Superior tendo como elo o conceito de professor-pesquisador;
- b) Verificar os dispositivos institucionais que regulam o trabalho docente na Pós-Graduação;
- c) Analisar o processo de consolidação da formação dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em educação da UFPA;
- d) Examinar o nível de produtividade científica dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFPA;
- e) Analisar como o trabalho docente desses pesquisadores vem sendo avaliado pela Comissão Externa de Avaliação da CAPES.

De acordo com Saviani (2000), entende-se que a prática docente constituída na Pós-Graduação deve ter na pesquisa e na produção do conhecimento científico sua maior propulsão, tanto a sua quanto a dos discentes em formação [...] se o objetivo precípua desse espaço educativo é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa (p.14).

Logo, a pesquisadora empenhou-se em identificar elementos que permitissem entender como a pesquisa pode determinar o perfil identitário do professor-pesquisador que vivencia o ambiente universitário, especificamente, à Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Um propósito decorrente de uma inquietude epistemológica em compreender o ser professor-pesquisador na sua historicidade, formação e atuação. Sendo assim, essa pesquisa buscou contribuir não só com o aprofundamento das discussões acerca da questão do professor-pesquisador como também refletir a partir da consolidação de uma formação como a pesquisa e a produtividade científica podem influenciar no desenvolvimento e fins do seu ofício.

Nesses termos edificou-se o seguinte problema: *como o trabalho do professor-pesquisador se constitui após o processo de consolidação da sua formação pós-graduada?* O qual desencadeou as questões-problemas discutidas em cada capítulo:

- 1) De que modo o trabalho docente desenvolvido no Ensino superior vem se caracterizando dentro da abordagem epistemológica que envolve o conceito de professor-pesquisador?
- 2) Em que medida os aspectos institucionais configuram a atividade docente desenvolvida na Pós-Graduação, particularmente no Instituto de Ciências da Educação da UFPA?
- 3) O que revela a introdução das teses de doutoramento dos professores-pesquisadores?
- 4) Como a produtividade científica desses professores-pesquisadores vem se constituindo dentro do Currículo Lattes?
- 5) Como a CAPES avaliou o trabalho docente na Pós-Graduação em Educação da UFPA no lapso temporal de 2003 a 2010?

Uma vez apresentado o objeto, os objetivos, as razões de escolha do tema, e o problema da pesquisa, cabe agora apresentar as estratégias teórico-metodológicas que também implicaram diretamente na escolha das fontes e das questões-problemas citadas acima.

Antes disso, vale ressaltar que o estudo tem sua relevância ancorada em justificativas que foram alinhadas de tal forma que vieram corroborar o pensamento de Minayo (2008) acerca da relevância de um estudo, pois para a autora este momento constitui a exposição de motivos *pessoais, científicos e sociais* que justificam a construção de um produto científico. As razões pessoais, já apresentadas no texto, significam para a autora as questões de ordem individual que condizem com a trajetória do pesquisador.

Cientificamente, pretende-se nesta análise contribuir com a compreensão do problema apresentado que se coloca como pertinente dentro das questões da época. A Pós-Graduação brasileira encontra-se submetida às diretrizes do V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 construído pelos aparelhos do Estado MEC e CAPES, nessas circunstâncias, o professor-pesquisador vai recebendo novas atribuições que configuram um trabalho neste espaço cuja relação pesquisa-trabalho-produtividade marca não só a sua formação, atuação, mas também a permanência desse sujeito nos Programas de Pós-Graduação.

Daí a curiosidade epistemológica em estudar a profissionalização desses sujeitos, quais exigências, que particularidades os definem como professor-pesquisador num cenário marcado pela lógica neoliberal que toma a educação como instrumento de competitividade internacional e vê na inovação científica e tecnológica “uma fronteira sem fim” como classifica Moreira & Velho (2008). Sabe-se que esse discurso estatal que tem na produtividade científica o desenvolvimento do país encobre uma série de intenções maiores.

Neste contexto, como fica o trabalho docente na Pós-Graduação, já que ao longo das últimas cinco décadas esse espaço formativo veio se firmando a partir de marcos regulatórios como local privilegiado de produção científica que afirma ser a pesquisa o distintivo da Educação Superior. Para Tardif (2000) ao longo da história da educação o professorado veio se constituindo ora como um corpo da Igreja ora como um corpo do Estado, o que se pode adiantar é que o trabalho docente neste nível de ensino veio não só respondendo as demandas da época, como também condicionou a sua própria existência a este espaço, os processos decorrentes da história, das prescrições oficiais firmadas colocaram o professor universitário dentro de um contexto bem definido.

Socialmente, espera-se com esse estudo contribuir, desencadeando reflexões de ordem prática ligadas ao trabalho docente, a produção do conhecimento e difusão do

mesmo, bem como o sentido que os próprios pesquisadores atribuem ao fazer científico que perpassa suas atividades. Para Evangelista (2006) muitos de seus colegas de profissão concebem o ato de produzir como apenas publicar, respondendo as exigências advindas da Agência reguladora do trabalho docente no Ensino Superior – a CAPES.

Nesta dissertação ficou demonstrado que, esta situação leva gradativamente o professor-pesquisador a ser um mero “produtor”, embora se saiba que sua tarefa com a educação transcende essa compreensão, o que se percebe é um reducionismo na tarefa do professor-pesquisador. Portanto, entende-se que todo estudo deve implicar numa reavaliação de uma situação posta, por menor que seja o seu subsídio ele deve responder de alguma forma a demanda social. Esta relevância pode ser interpretada como uma missão audaciosa, pois se afirma que não é, assim como a pesquisa não é ingênua e trata de um objeto que como qualquer outro demandou tempo, dedicação e posicionamento diante do diálogo com os autores eleitos e as fontes escolhidas. Lombardi (2004) relata que o fazer científico não pode desvincular-se dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive o pesquisador.

Quanto ao aspecto institucional, compreende-se que para uma pesquisa que se pretende crítica para analisar o objeto a consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA, não teria o mesmo sentido sem “invadir” o espaço que este sujeito atua. Conhecer o Programa, suas finalidades e objetivos reforçam as motivações do estudo, apreendendo as questões institucionais que cercam o trabalho docente e a Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores de significados para a Educação Superior.

Além disso, importa lembrar que após o momento vivenciado no atual Instituto de Ciências da Educação da UFPA, onde o Doutorado em Educação obteve aprovação e reconhecimento da CAPES, no ano de 2007, marco em sua história institucional no cinquentenário de sua existência, situou-se não só como o primeiro Doutorado em Educação da Região Norte como também um Programa cujas atribuições se intensificaram e exigiram uma dedicação redobrada desses professores-pesquisadores para com suas tarefas, dentre elas destaca-se os processos de orientação, o maior volume de publicação nos melhores veículos de circulação, além de novos e constantes produtos científicos.

Quem pode negar que tantos atributos marcados por um movimento histórico não aguça ainda mais o interesse por tal investigação, já que não trata de analisar

meramente o processo de consolidação da formação em si, mas, principalmente, as implicações e desmembramentos dessas opções históricas para um exercício profissional, cujos fins são pessoais, científicos, sociais e institucionais.

Para elucidar o fenômeno poder-se-ia escolher qualquer outro espaço pós-graduado, mas a decisão pelo PPGED da UFPA como *locus*, decorreu da noção equivocada em deduzir que seria simples o levantamento dos dados e a captura das fontes. Quando o estudo já estava bem cercado e maior parte das fontes levantadas, percebeu-se a dificuldade em adquirir as introduções das teses de doutorado dos dezoito professores-pesquisadores que constitui atualmente o quadro docente do Programa, cujas fontes eram de extrema relevância para o desenvolvimento do terceiro capítulo e da compreensão do estudo na totalidade.

O que ocorreu é que a presente dissertação foi assumida como um estudo histórico-educativo que para autores como Lombardi (2004) e Carvalho (2003) significa abordar um objeto de investigação onde produções históricas decorrem de estudos sobre a área da educação, ou seja, historicizando um objeto que pertence à educação, portanto, uma abordagem histórico-educacional que no dizer de Lombardi (2004) ainda é recente se comparada às perspectivas positivistas e marxistas:

A história da educação, enquanto campo articulado do ensino e da pesquisa passou a constituir um campo articulado de conhecimentos apenas muito recentemente, com a produção de trabalhos decorrentes do surgimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A configuração do campo histórico-educacional foi ocorrendo lentamente, acompanhando o próprio movimento de consolidação dos programas pós-graduados em educação e, no interior deles, da pesquisa educacional. (p.161)

Neste sentido, Carvalho (2003) reitera que a História da Educação convertida em enfoque, abordagem teórico-metodológica decorre de um processo anterior que a institui como disciplina e marca o seu desenvolvimento no país. Dentro dessa perspectiva as fontes de pesquisa são tratadas nesse estudo também como fontes históricas, pois, revelam acontecimentos que constituem a história do homem.

Por conta desses referenciais, tornou-se interessante confrontar cinco fontes: a primeira delas, a bibliográfica, discute o tema que perpassa toda a dissertação, mas assume lugar privilegiado no primeiro capítulo, pois auxiliou na compreensão epistemológica produzida por estudiosos como: Demo (2001), Saviani (2000), Severino (2006), Ramalho (2006) acerca do conceito de professor-pesquisador, a segunda foi

constituída por prescrições oficiais, leis, resoluções, portarias, documentos que regulam a Pós-Graduação no Brasil e o trabalho docente desenvolvido neste espaço desde a sua gênese na década de 1960. Já a terceira fonte foi formada pelo conjunto de introduções das teses de doutorado, sob as quais se elegeu alguns aspectos para compreender o processo de consolidação da formação do professor-pesquisador pela relação que ele estabeleceu com o seu objeto investigativo. A quarta fonte foi o Currículo Lattes dos docentes, onde se averiguou a produtividade científica desses sujeitos ao longo de sua trajetória como *professor-pesquisador*. Por último inspecionou-se as fichas de avaliação, da Avaliação Trienal coordenada pela CAPES, aplicadas nos anos de 2004 e 2007 ao PPGED para observar como o trabalho docente, a formação ofertada pelo Programa e a produtividade científica dele advinda é aferida pelo referido Órgão.

A terceira fonte citada apresentou dificuldades quanto a sua coleta, pois nem todas as teses encontram-se disponibilizadas em bibliotecas ou nos portais eletrônicos onde os sujeitos cursaram seu Doutorado como se esperava, com isso efetivou-se a estratégia de solicitá-las por meio virtual aos próprios autores, docentes do Programa, mas não se obteve êxito, uma vez que poucos se sentiram sensibilizados em colaborar com a pesquisa e com a formação da pesquisadora ligada ao Programa. Diante dessa problemática, outras estratégias foram utilizadas como o próprio contato presencial dentre outras formas, perfazendo mais de seis meses para adquirir todas as introduções que agora compõem esse estudo. Vale afirmar que esse contratempo não gerou em nenhum momento o intuito de desistir, pois a pesquisa não tem sentido se não impor desafios.

Concluída a etapa de coleta de dados, levantamento bibliográfico e agrupamento das fontes, partiu-se para a tabulação e análise. Laborar com cinco fontes não foi algo fácil, demandou tempo, dedicação e rigor científico, mas cercar o objeto por esses enlaces foi atividade crucial para a análise, de outro modo o estudo sofreria um esvaziamento ou alcançaria em última hipótese um caráter descritivo e delimitado sobre o objeto.

Na abordagem histórico-educativa um objeto de estudo deve envolver uma diversidade de fontes que gerem diferentes ângulos de análise de tal modo que seja possível não só compreendê-lo, mas reunir esforços para tentar explicá-lo. Por isso:

É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado.

Considerando-se que as fontes são testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens e suas relações são válidas: material lítico e cerâmico, documentos escritos, testemunhos orais, produções iconográficas, audiovisuais, eletrônicas etc. (LOMBARDI, 2004, p.156)

Entretanto, a introdução das teses e os Currículos Lattes dos sujeitos, cuja consolidação da formação implica numa produtividade científica, aparentemente podem ser vistos como os elementos de maior preocupação da pesquisadora em formação que constrói tal narrativa em parceria com seu orientador, pelo contrário, é oportuno ressaltar que essas fontes constituíram-se em um dos principais elementos motivadores do estudo, uma vez que na tentativa incessante de inovar o método o pesquisador sempre busca formas instigantes de construir um novo caminho metodológico. Neste caso, essas duas fontes históricas desenterraram vestígios consistentes de um caminho audacioso e surpreendente acerca da atividade e identidade profissional do professor-pesquisador que vive maior parte do seu exercício no âmbito da Pós-Graduação, dividindo a atenção com a Graduação que também implica numa docência universitária.

Outro ponto que deve ser demarcado é o lapso temporal considerado para a pesquisa que compreendeu os anos de 2003 até 2010, pois o primeiro ano inaugura o PPGED em sua forma atual³, desde então o Programa sofreu duas avaliações externas coordenadas pela CAPES que foram alvo de análise da presente dissertação. A consolidação da formação pós-graduada do atual quadro docente foi também foco do estudo, além delas o Currículo Lattes, cuja fonte sofre alterações periódicas, pois reúne a produtividade científica desses sujeitos consultada até o dia 2 de fevereiro de 2010.

Atualmente, o Programa conta com um corpo docente formado por dezoito professores-pesquisadores que se vinculam às duas Linhas de Pesquisa em vigência no PPGED, sendo que dez docentes compõem a de *Currículo e Formação de Professores* e oito a de *Políticas Públicas Educacionais*.

A escolha pelos professores-pesquisadores do PPGED, define-se, metodologicamente, como um estudo de caso que quando tomado como estratégia de pesquisa, se encaixa neste enfoque no quadro dos estudos de caso instrumentais.

Em um estudo de caso instrumental visa-se o exame de um caso para esclarecer uma questão ou refinar uma teoria. O caso em si tem

³ Sabe-se que o Programa foi criado em 1993 tendo funcionado até 1998, quando foi suspenso, em função de não atender as exigências da CAPES. Em 2003 ele volta a funcionar após um intenso processo. Em 2007 aprova o primeiro Doutorado em Educação da Região Norte que inicia a primeira turma em março de 2008.

importância subsidiária; serve somente como um apoio ou pano de fundo para se fazer pesquisas posteriores. (CHIZZOTTI, 2008, p.137)

André (2005) também trouxe as suas contribuições para esse diálogo quando afirma que o estudo de caso instrumental, preocupa-se não com um julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa.

Nesses termos, a pesquisa para ser científica não precisa seguir apenas o método, mas referenciá-lo e teorizá-lo, para articular os conhecimentos pré-existentes e legitimados com os advindos daquele momento. Sobre isso um destaque de Marx, a partir de Meksenas (2002):

A maior contribuição de Marx à questão do método foi demonstrar que qualquer ciência e pesquisa se fazem pela e na história. Quando esse princípio é incorporado por sociólogos, antropólogos, historiadores e pedagogos, entre muitos outros, redefine-se a relação pesquisador-pesquisa, pois a teoria converte-se apenas no meio de orientar e não na determinação do trabalho científico. (p.105)

Para Gatti (2002) o pesquisador deve ter clareza do seu modo de pensar, nessa linha de raciocínio, pode-se aferir que o processo de estruturação do projeto de pesquisa, momento inicial, é a fase de adequar os interesses científicos às concepções, regras e critérios que melhor possam contribuir para o alcance dos objetivos propostos. Além disso:

Ao pesquisador cabe ter senso crítico e clarear para si mesmo seu modo de pensar e pesquisar. Com isso, pode garantir um certo grau de liberdade em relação a modelos dogmatizantes, além de fundamentar com mais consistência seu trabalho e ao fazê-lo clarear a questão, o problema que o inquieta. Assim, pode deixar agir sua imaginação e sua intuição, e gerar condições especiais para o levantamento de seus dados, bem como gerar instrumentos e formas criativas para isso (GATTI, 2002, p. 59-60)

Enveredar sobre uma discussão nesses moldes, pela abordagem histórico-educativa é compreender minimamente que os professores são sujeitos históricos, marcados pelas relações pré-estabelecidas em seus universos de atuação, logo, são protagonistas de seu tempo e frutos de sua escolarização, o que acaba sendo marcado por diferentes orientações epistemológicas que recaem em seus modos de pensar e de produzir conhecimento, ou seja, por meio de sua condição humana estão e são sujeitos

da estrutura mental de sua época, numa perspectiva da visão histórica dos Annales⁴ é assim que devem ser compreendidos.

Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana. Contextos de factividade e potencialidade, de limites e horizontes, de temporalidade. Estar professor hoje no Brasil é diferente, comparando-se ao século passado, como também o será em momentos futuros. Professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória. (TEIXEIRA, apud DANTAS, 2006, p. 12)

O primeiro capítulo, intitulado “CONSIDERAÇÕES LEGAIS E EPISTEMOLÓGICAS ENVOLVENDO O CONCEITO DE PROFESSOR-PESQUISADOR NO ESPAÇO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, aborda a docência universitária na sua historicidade, desde os primeiros investimentos na qualificação e composição de quadros docentes para a Educação Superior brasileira a partir da década de 1950 quando é criada a CAPES e o CNPq, segue informando a importância da LDB para a redefinição do trabalho docente no Ensino Superior, depois avança para as discussões epistemológicas construídas sobre o professor-pesquisador e conclui propondo reflexões para uma possível identidade como “intelectuais transformadores”.

No segundo capítulo, “PRESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO”, detém uma discussão gerada pelo diálogo com as fontes, prescrições oficiais, que imprimem voz ao trabalho docente no espaço pós-graduado, neste momento, apreende-se a Pós-Graduação *Stricto Sensu* desde a sua criação pelo Parecer Sucupira em 1965, examina as diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA em vigência, no que se refere ao desenvolvimento da Pós-Graduação na Instituição, depois se descortinam os preâmbulos do trabalho docente na Pós-Graduação em Educação da UFPA até o momento que se realiza algumas reflexões sobre os diferentes aspectos que marcam essa atividade, e finaliza apontando posicionamentos sobre o processo formativo e que vem sendo aparentemente secundarizado em detrimento da necessidade desenfreada do professorado responder a demanda da produtividade, fato que não é exclusivo do referido Programa, mas de todos aqueles que trabalham sob essas condições.

⁴ O grupo dos Annales não se constitui como uma escola que propugnava por um método ou uma teoria da história, mas como campo, um movimento que encorajava várias inovações no âmbito da história, e que comportava várias matrizes teórico-metodológicas em seu interior. (LOMBARDI, 2004, p. 148)

O terceiro capítulo, intitulado “PROCESSOS DE CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADORES” analisa a relação que o atual quadro docente constrói com o seu objeto de estudo desenvolvido nos cursos de Doutorado que culminou nas teses doutorais de cada sujeito, logo é uma análise sobre a introdução dessas teses. Observou-se que a consolidação dessa formação perpassou um período de quinze anos (1990-2005) tempo em que todos os sujeitos em momentos distintos se deslocam para cursar o Doutorado. No exame dessas fontes percebeu-se a inclinação desses sujeitos para uma determinada abordagem investigativa que demarca a consolidação em uma especificidade temática da educação compondo um quadro docente que constitui duas Linhas de Pesquisa, pois imersos no saber de diferentes objetos educativos incidindo numa diversidade de estudos.

No quarto capítulo, intitulado “CAPACIDADE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DOCENTES PESQUISADORES DO PPGED-UFPA”, observa-se tabelas e gráficos que dispõem sobre essa produtividade ao longo de sua trajetória como professores-pesquisadores, cuja fonte de consulta e de pesquisa é o próprio Currículo Lattes desses sujeitos. Neste tópico, ficou indicada a contribuição individual que constitui a produtividade do coletivo, uma produtividade ainda incipiente em alguns aspectos como orientação de teses, daí a importância de cercar o objeto por diferentes ângulos/fontes para apreendê-lo com clareza dos processos e dos porquês que emergiram a cada tabulação e análise corrente no estudo.

Já no quinto e último capítulo, intitulado “TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO DOS PESQUISADORES E PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA SOB O OLHAR DA COMISSÃO EXTERNA DE AVALIAÇÃO DA CAPES” tem-se uma análise mais detalhada sobre as duas avaliações trienais que o PPGED foi submetido nos anos de 2004 e 2007, onde o Programa recebeu conceito 4. Nesta seção da dissertação as fichas de avaliação aplicadas, bem como a análise relatada pela Comissão Avaliadora, apontam para uma avaliação puramente quantitativa e ancorada na lógica neoliberal de produtividade científica como mote principal dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no país, pois os eixos e quesitos que constituem essas fichas são unívocos para cada área inspecionada.

As considerações finais, reúnem de uma forma direta ou indireta as conclusões parciais edificadas em cada capítulo, onde se procurou explicar os resultados do estudo orientado pela abordagem histórico-educativa, a partir das reflexões geradas. Neste

feito, notou-se que a consolidação do professor-pesquisador tem nos Cursos de Doutorado seu ponto de partida, uma vez que é na experiência construída no trabalho docente no espaço pós-graduado, no seu contato com os diferentes processos investigativos que cercam esse campo de significados e contradições que o professor consolida sua atividade investigativa, mas não se limita a esse espaço de saber-poder acadêmico.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES LEGAIS E EPISTEMOLÓGICAS ENVOLVENDO O CONCEITO DE PROFESSOR-PESQUISADOR NO ESPAÇO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O professor tem sido o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado, conscientemente ou não, em um projeto político, parece ser de fundamental importância quando se pretende alterar a lógica universitária e, conseqüentemente, caminhar rumo a novos patamares, tentando construir um novo horizonte. (CUNHA, 1996, p.36)

Neste capítulo, discute-se a atividade docente universitária tomando como referência algumas considerações legais e epistemológicas sobre os aspectos constituintes do exercício docente na Educação Superior que diferencia esse fazer pedagógico dos outros nos “menores” níveis de ensino, uma vez que esse sujeito histórico como menciona Cunha (1996) tem a tarefa de incorporar a pesquisa, enquanto atividade científica sistematizada, em todos os momentos que envolvem o seu cotidiano na universidade. Logo, o objetivo é *identificar os aspectos legais e epistemológicos que dão voz ao trabalho docente no Ensino Superior tendo como elo o conceito de professor-pesquisador.*

A organização desta parte do trabalho ficou distribuída em quatro tópicos a fim de estabelecer uma lógica relacional entre a atividade docente e o objeto de estudo, refletindo, portanto, sobre o seguinte questionamento: De que modo o trabalho docente desenvolvido no Ensino Superior vem se caracterizando dentro da abordagem epistemológica que envolve o conceito de professor-pesquisador?

No primeiro tópico, aborda-se o ofício dos docentes universitários tendo em vista dois momentos, aquele da Criação da CAPES e do CNPq ainda na década de 1950 e a Reforma Universitária de 1968, ambos aproximaram a pesquisa não só do ensino como também da prática e da formação dos quadros docentes que vinham compondo a Educação Superior.

A similitude que o tópico dois tem com o anterior é a participação direta do Poder constituinte em materializar ações que garantissem a exequibilidade de um projeto educacional que veio fortalecendo-se desde o período Militar (1964-1985) e, se configurou dentro da lógica neoliberal em meados de 1980 quando o país vivencia a

chamada Abertura Política (1986-2003), culminando, principalmente, na Lei 9394/96 analisada neste segundo momento, especificamente, naquilo que resguarda os atributos para o desenvolvimento do trabalho docente no nível superior.

Quando Cunha (1996), ainda no final do século XX, afirma que o professor tem sido o principal ator das decisões universitárias, verifica-se a atualidade de sua assertiva, pois aí não está em xeque a participação desse profissional nas decisões concernentes ao longo da história e sim, a importância estratégica dele na efetivação das políticas educacionais pensadas e respaldadas pelas Leis e Decretos firmados nos últimos anos.

Neste segundo tópico, além de analisar a Lei 9394/96, fez-se menção a Lei 8405/92 que autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES, a Lei 11.502/07 que modifica a 8405/92 acerca das competências da CAPES e também da outras providências e, a Lei nº 10.861/04 que institui o SINAES, enquanto política de avaliação do Ensino Superior. O recorte nesses quatro decretos permitiu uma leitura que vai das obrigações dos quadros docentes instituídos até a avaliação e controle de sua atividade.

Já o terceiro momento, situa-se algumas considerações epistemológicas sobre o conceito de professor-pesquisador, e o que se identificou é que nessa abordagem se dá uma relação quase orgânica entre ensino e pesquisa. Importa ressaltar que a noção de professor-pesquisador aqui abordada é aquela que permeia os espaços pós-graduados⁵ destinados à formação e consolidação de docentes pesquisadores ou como diria Severino (2006) de *pesquisadores docentes* aptos a atuar assim na Educação Superior.

No quarto e último tópico intitulado *O professor-pesquisador como intelectual transformador: indicativos para uma identidade*, procurou-se a partir da abordagem do professor-pesquisador refletir sobre uma identidade que permita a esse docente uma ação crítica que vá da pesquisa produzida à prática efetivada por ele no interior do Ensino Superior, trata de apresentar indicativos para uma identidade em que esse sujeito reconheça que no diferencial de seu trabalho individual e/ou coletivo podem-se encontrar importantes elementos para a construção de um possível perfil identitário.

⁵Não só a Pós-Graduação como a atividade docente nos Cursos de Mestrado e Doutorado terão o segundo capítulo dedicado para sua própria discussão, portanto, essa menção sobre os espaços pós-graduados será retomada e aprofunda no capítulo subsequente, uma vez que é o lócus da análise do estudo.

Assim, para compor o capítulo as fontes históricas utilizadas foram duas: bibliográficas e documentais⁶, embora se deva ao acervo bibliográfico a fundamentação primordial para a construção do capítulo, cujo propósito consistiu em reunir autores que pudessem colaborar com a compreensão da origem do trabalho docente no Ensino Superior articulado efetivamente com a pesquisa como Maldaner (1999), Mendonça (2000) e Dantas (2006), além de autores como Saviani (2000), Severino (2002) e Demo (2001) para discutir e constituir dentro dos limites e possibilidades um *estado da arte* sobre o professor-pesquisador com o intuito de compreender o ofício e delinear uma possível identidade a partir de algumas reflexões construídas no diálogo com as fontes eleitas.

1.1. O ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Não se pretende aqui reescrever aquilo que já foi tão bem discutido em outros estudos⁷ sobre a criação da universidade, o surgimento do Ensino Superior no país e nem, tampouco, da trajetória histórica do trabalho docente neste espaço formativo. O objetivo é situar o ofício do docente universitário, a partir dos primeiros investimentos em sua qualificação profissional, cujo período, as discussões educacionais referentes ao campo do Ensino Superior foram envolvidas por um discurso modernizador do “espaço” que sustentou e culminou na Reforma universitária de 1968, assim como na criação de alguns órgãos “dedicados” a atenção para estes docentes até os dias atuais.

De fato, o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil é numa perspectiva historiográfica recente, a própria criação da universidade sua institucionalização como espaço legitimado de formação configurou-se entre os anos de 1920 até 1968 quando assume efetivamente a sua forma atual.

Para Paoli (1988) e Mendonça (2000) os acontecimentos no setor sócio-econômico e educacional presentes no período pré-68 e pós-68 vieram (re) definir a Educação Superior e a atenção dada à prática docente universitária.

⁶ Documentos em forma de Lei, prescrições oficiais, embora esses venham compor mais a contento o segundo capítulo.

⁷ Como o de Dantas (2006) intitulado *O trabalho docente nas veredas históricas da educação superior brasileira*, Mendonça (2000) *A universidade no Brasil* ou Fávero (2006) *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968* dentre outros.

Ainda na década de 1950, o corpo docente universitário recebe os primeiros investimentos, quando o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é criado pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva em 1951, com o propósito de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil. Nessa época a referida formação não estaria atrelada a outra questão se não a exclusiva intensificação da pesquisa no país.

[...] a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída como Comissão, no mesmo ano que o CNPq, tendo à sua frente o educador Anísio Teixeira, investia na formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior; outros órgãos dos vários ministérios atuavam de forma isolada sobre as suas áreas respectivas. (MENDONÇA, 2000, p. 143)

O interesse era qualificar os docentes universitários para o ofício que estaria atrelado de fato à pesquisa anos depois com a Reforma Universitária de 1968. A criação da CAPES e do CNPq antes da Reforma configura dentro da história do Ensino Superior uma conquista tanto para a comunidade científica quanto para o aprimoramento da pesquisa e do ensino no interior do espaço universitário.

A criação desses dois Órgãos reflete um cenário marcado pelo discurso modernizador da universidade, de sua estrutura administrativa e da atividade docente, portanto, a compreensão desse período é de extrema relevância para que se entenda o trabalho docente produzido atualmente, suas bases, objetivos e finalidades, para isso é preciso retomar algumas questões já levantadas por aqueles que antecedem esse estudo. Dantas (2006) sintetiza perfeitamente a influência dessa modernização no trabalho e na formação dos docentes:

[...] a modernização do ensino superior na direção do modelo norte-americano já vinha ganhando terreno desde os anos 40. A própria universidade de Brasília expunha esse modelo à pronta difusão. Ele consistia na radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Os professores se organizavam por departamentos e investiam na formação acadêmica. O conhecimento era organizado em pequenas unidades chamadas disciplinas, superando às cátedras. O aluno se matriculava no sistema peculiar de créditos, um novo modelo de universidade começava a se descortinar entre nós. (87-88p.)

Já Mendonça (2000) fez uma alusão às experiências isoladas que se deram desde 1940 em busca dessa “modernização”. Mapeou a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em 1947 pelo Setor Militar, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) em

1949, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1951, bem como da Criação da CAPES⁸

Todas essas ações construíram bases para uma frente de trabalho fundada na pesquisa, era claro que o investimento em Órgãos que assegurassem e de certa forma materializa-se o discurso do Progresso e do Desenvolvimento tão reiterado pelo Governo Militar que assume em 1964, culmina-se na Lei. N° 5.540/68 que regulamenta a Reforma Universitária.

E, como toda Reforma houve tensões e projetos em disputa, a forte presença do Governo Militar, a comunidade científica e o movimento estudantil, sendo os dois últimos constituídos no interior desse Estado, tomaram a frente de todo o processo em busca da Reforma. De acordo com Mendonça (2000) as propostas elaboradas no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, organizado pelo movimento estudantil preconizavam de fato a reestruturação requerida pela universidade.

Ainda na leitura de Mendonça (2000), o educador Anísio Teixeira, enquanto membro da comunidade científica e Reitor da Universidade de Brasília – UNB no período do Golpe Militar afirmara que a Reforma proposta pelo Governo não considerava os debates produzidos no interior da universidade e nem vinha de dentro do espaço, mas sim por normas e decretos, sem dúvida a postura da comunidade científica e do movimento estudantil, ambos contrários ao que promulgava o Estado, impactou em atos severos como a repressão do movimento estudantil e do direito a liberdade de expressão dentro e fora da universidade. O outro exemplo da ação repressora dos militares foi a destituição de Anísio Teixeira do seu cargo de Reitor da referida universidade.

A modernização pensada pelo Governo não considerava a reflexão do papel social e político da universidade e sim da racionalidade administrativa e econômica, e, dentro dessa análise observa-se que os acontecimentos que antecedem e culminam na Reforma de 1968 possuiu dois extremos: as discussões lideradas pelo movimento estudantil na época repercutiram na profunda reflexão sobre o papel político, econômico e social que o Ensino Superior precisava assumir em contraposição ao ensino universitário erudito, livresco, bacharelesco anteriormente visto, e, embora a Lei n° 5.540 que trata da Reforma Universitária refletisse em soberania os interesses do

⁸ Na época, a CAPES foi instituída como Comissão, mas atualmente é reconhecida como Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

Estado, é a partir dela que a atividade docente efetiva sua formação e atuação atrelada à pesquisa.

Desta perspectiva, a lei 5.540 afirmava explicitamente constituir-se a universidade na forma ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando-se a indissociabilidade entre essas funções, particularmente entre ensino e pesquisa, sendo esta última o próprio distintivo da universidade. (MENDONÇA, 2000, 148p.)

Logo, se a pesquisa em Lei ficou reconhecida como a especialidade que regula a razão de ser da universidade, é fato que a formação dos docentes universitários os levasse a um trabalho ligado à pesquisa.

Parafraseando Paoli (1988), a partir da Reforma novos projetos foram pensados para a Educação Superior e o conhecimento produzido e disseminado no interior das universidades incorporou novos modelos de investigação científico/ empírico/ experimental/ crítico.

[...] Recentemente, começou-se a propor a pesquisa nos curso de graduação como princípio formativo dos profissionais, especialmente dos professores, para que estes a utilizem também como princípio formativo e como prática [...] (MALDANER, 1999, p.6)

Esta afirmação de Maldaner (1999) comprova o redimensionamento que a pesquisa obteve no Ensino Superior e nas práticas docentes. O modo como a referida Reforma foi traçada não alterou a lógica do que se pretendia para um tripé ensino, pesquisa e extensão, mas a maneira como a pesquisa passou a ser vista, uma vez que as mudanças requeridas pelos movimentos educacionais impulsionaram e redimensionaram o desenvolvimento do Ensino Superior no pós-68, entretanto os avanços e projetos lançados por esses grupos nem sempre eram conquistados na sua plenitude, já que as “modernizações” impostas pelo Governo Militar preconizavam o projeto de educação por ele pretendido.

Em primeiras considerações, a Reforma Universitária de 1968 além da tensão entre os projetos em disputa trouxe uma série de questões para o campo temático da Educação Superior, o docente universitário é (re) definido como aquele profissional cujo ofício deve ter na pesquisa sua formação e sua prática aprimorada, a criação da universidade além de ter a tarefa de formar o “quadro intelectual” da sociedade inspirou discussões dentro de uma apropriação crítica que foi a razão de ser do movimento estudantil e da comunidade científica para questionar a finalidade do Ensino Superior no

país, onde a pesquisa como distintivo da universidade coloca o professor como protagonista de suas principais ações.

1.2. CONSIDERAÇÕES LEGAIS SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Um estudo de caráter historiográfico centrado no campo da Educação Superior não pode perder de vista dois elementos históricos que influenciaram diretamente na prática do professorado desenvolvida atualmente neste nível de ensino: - a Reforma do Ensino Superior gerada no pós-64 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em vigor desde 1996.

Para Brito (1997) a Lei N° 9394/96 é a principal fonte oficial que regulamenta a educação. Portanto, uma vez compreendida que a organização escolar é composta pela educação básica e superior⁹ entende-se que atividade docente universitária encontra sua linha de sistematização na interpretação da referida Lei.

Se a legislação é a ferramenta que o Poder Executivo toma como garantia para concretizar seus projetos governamentais, então a atividade docente universitária é regida por uma concepção que não nasce do interior da universidade. Deste modo, Lima (2006) ao descrever que a LDB tem nas suas premissas a lógica neoliberal por ser o instrumento que baliza a educação calcada nos indicadores de produtividade, eficiência e qualidade total, revela como a pesquisa pode se materializar não só enquanto instrumento de controle do trabalho docente, mas como também um artefato de poder do Estado.

Essa análise pode ser perfeitamente avaliada no art.52 da referida Lei que cerca a Educação Superior quando do Capítulo IV sobre o corpo docente:

Art. 52°. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

⁹ Que abrange os cursos de graduação, pós-graduação e extensão, conforme o Art.44 da Lei 9394/96.

Sabe-se que oito anos marcaram o processo de elaboração, tramitação e votação da LDB, e que, embora em um primeiro momento tivesse a presença da organização de estudiosos da educação e de movimentos ligados a área foi no processo de tramitação que ela recebeu moldes neoliberais quando da interferência do Poder Executivo, logo, o corpo docente pensado para compor a Educação Superior encontraria seus fins nas atividades de pesquisa, extensão, produção intelectual, por isso também a exigência de que ao menos um terço desses professores tenham uma formação *stricto sensu* e o outro um terço de dedicação exclusiva para que assim cultive não só no alunado como também nas práticas docentes cotidianas o exercício da pesquisa, como trata Lima (2006).

Com essa determinação o professor universitário não submete a sua profissionalização a qualquer outra tarefa se não a qualificação, dessa forma sua passagem formativa pelo espaço pós-graduado perpassa pela noção de produtividade, eficiência e qualidade total já mencionada, direcionando o seu trabalho para todas as ações epistemológicas, investigativas, daí a razão de reter um terço desses docentes em dedicação exclusiva, privando-os de qualquer experiência em outros níveis ou espaços educativos.

Quanto à formação o Art. 66 da LDB afirma que *A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.*

Como se viu a busca por um processo de modernização ainda na primeira metade do século XX no país já promoviam discussões que culminaram na pesquisa como atividade que difere a tarefa do Ensino Superior diante dos demais níveis de ensino, e que, portanto, todo o processo de constituição do trabalho docente, recursos humanos responsáveis pela maior parte da implantação dos projetos pensados para o campo, foi moldado para este fim.

A pós-graduação ao ficar legitimada como espaço formativo dos professores universitários, trouxe consigo uma dupla tarefa quanto à formação, qualificar professores formando-os em pesquisadores.¹⁰

Tendo em vista essa compreensão legal sobre a atividade docente e os meios e fins para o seu exercício, pode-se considerar que a efetivação dos artigos da LDB que tratam do trabalho desses profissionais subentende uma noção de produção do

¹⁰ O capítulo dois que trata da Pós-Graduação situa o objetivo deste espaço formativo e da pesquisa como centro da formação e consolidação dos profissionais, logo, essa questão será retomada posteriormente.

conhecimento que pelo discurso neoliberal representa um interesse em intensificar a produtividade científica, por meio de uma mão de obra que se exige cada vez mais qualificada para atender as exigências instituídas e manter os parâmetros de critérios reiterados em outras leis e decretos sancionados pelo Estado.

Para efeito de alusão a outras leis elaboradas com o fim de reforçar o disposto pela Lei 9394/96 sobre o ofício do professor universitário, selecionou-se a Lei nº 8.405 de 09 de Janeiro de 1992 que autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja Lei é alterada quinze anos depois com a nº 11.502, de 11 de julho de 2007 modificando alguns aspectos da competência da CAPES, bem como de sua estrutura organizacional.

Rememorizando, a CAPES foi criada em 1951, como *Campanha* de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, instituída como Comissão, mas é com a Lei 8.405/92 após quarenta e um anos que se institui como fundação pública, responsável, coordenadora das atividades de qualificação e avaliação do Ensino Superior, ainda principalmente no que se refere ao seu professorado, como se vê no artigo segundo, já com suas modificações pela Lei 11.502/07:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007)

Desse modo, a LDB em vigor além de criar força, constitui mecanismos para a sua efetivação via ações do Poder Público, trata de uma estratégia que na primeira análise não está interessada em promover um estilo de pesquisa e produtividade que faça esses profissionais aperfeiçoarem o seu trabalho docente, principalmente, para a promoção de uma formação de recursos humanos em nível superior que atenda não só os anseios da sociedade de sua época, como também da reflexão crítica sobre os cenários problemáticos que exigem participação ativa dos profissionais formados para o seu respectivo campo de atuação. Na leitura de Knuppel (2009), o que ocorre é que as

instituições de ensino superior têm sido alvo de reformas políticas e sociais do projeto neoliberal.

Esta Lei ao citar que “... a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado”, reforça sobremaneira uma atenção exaustiva para a intensificação da qualificação para atender as exigências atuais, aparentemente, o que se entende como política de incentivo passa a moldar cada vez mais um perfil de professor universitário cujas características estejam mais ligadas à produção científica, pesquisa, a relação docente-discente, sala de aula, ensino, extensão.

O incentivo à pesquisa e à qualificação dos quadros profissionais no âmbito da pós-graduação é de extrema importância para que o Ensino Superior continue com sua tarefa de formar quadros profissionais neste nível, se cabe uma crítica, essa está no modo como se desenrola a questão pelos decretos, ou seja, o tripé ensino/pesquisa/extensão que regula todo o trabalho desenvolvido no Ensino Superior desde as primeiras discussões envolvendo a criação da universidade até a Lei 9394/96 que dita os parâmetros da educação nacional, vem perdendo o seu sentido, uma vez que as ações instituídas direcionam a maior parte de suas atividades à pesquisa, fazendo com que a noção de *tripé*¹¹ se esvaneça, dando talvez um outro sentido a esse nível de formação.

Ao lado da pesquisa, a missão da universidade também é realizar um ensino superior de qualidade, isto é, que forme profissionais não apenas para atender às exigências do mercado de trabalho, mas para contribuir para a melhoria das condições de vida da sociedade (KNUPPEL, 2009, p.7)

Em meios ao tempo da Lei 8405/92 até a Lei. 11.502/07 é criada em 2004 a Lei nº 10.861 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, nessa lei pode-se ter dupla interpretação, uma vez que retrata um discurso direcionado para avaliar o Ensino Superior dentro dos moldes da LDB como também o perfil das instituições a partir de suas atividades ofertadas à sociedade, evidentemente que o tema da Educação Superior é amplo e que o SINAES envolve uma série de discussões quanto aos seus fundamentos, mas a atividade docente, foco da análise, aparece nessas políticas como uma “marionete” que é avaliada, repensada, configurada, a partir do que for viável e essencial para os projetos governamentais.

¹¹ Que significa três elementos em pé de igualdade.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES é um exemplo da efetivação do projeto neoliberal, assim dito por Knuppel (2009), a atividade docente, a qualificação desses profissionais vem sendo repensada não para o aperfeiçoamento do ofício em si, mas para atender aos desígnios do mercado. Nesses termos, a necessidade de promover algumas considerações legais sobre o ofício do professor universitário vem redimensionar não só o seu compromisso sócio-institucional, mas também outras formas de efetivação, uma vez que diante do processo econômico alavancado pela idéia neoliberal de educação a universidade pública passa a disputar espaço com outras instituições de níveis superior, deliberadas e autorizadas por decretos que lhes dão perfis nem sempre ligados ao processo de pesquisa, mas que exigem de seu professorado inserção e qualificação na mesma.

Logo, a atividade docente se aproxima cada vez mais da pesquisa para se buscar uma razão de ser e reforçar o distintivo que difere a universidade de outros espaços educacionais, o que deveria “soar” como um avanço para o campo produz retrocessos, uma vez que os projetos pensados pelos profissionais da educação, por busca de reformas que partam do interior da universidade ficam apenas no âmbito da discussão, da leitura crítica sobre o cenário, como se isso não bastasse esses mesmos profissionais ficam submetidos às exigências traçadas por Órgãos como CAPES, MEC, SINAES a fim de manter a *eficácia institucional*, através da obtenção de um currículo *altamente qualificado*. Para efeito de reflexão Knuppel (2009) vai mais adiante com seu estudo:

A história da universidade brasileira está vinculada à luta constante e cotidiana, em busca de um espaço acadêmico onde se defrontem teorias e práticas reveladoras da sociedade. Neste espaço histórico de continuidades e descontinuidades se torna difícil conceituar as funções da universidade. (p.6)

É nesse processo de continuidade e descontinuidade que a atividade docente vem tomando moldes atuais, tanto pela história, pela legislação educacional quanto

pelas discussões sobre o perfil atribuído para o professor universitário que dentro de outras considerações, agora epistemológicas o caracteriza como professor-pesquisador como tratado a seguir.

1.3. CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O PROFESSOR-PESQUISADOR

Com o desenvolvimento da historiografia centrada sobre as questões de educação, na sua pluridimensionalidade e na sua complexidade, indo ao encontro de novos públicos e de novos objectos e mergulhando no interior de quadros epistémicos interdisciplinares, revela-se necessário especificar os campos, as temáticas e os quadros conceptuais de abordagem, por um lado, e por outro lado, construir uma historiografia mais explicativa dos fenômenos e das realidades educativas, não apenas das mudanças, como também das resistências e permanências. (MAGALHÃES, 1998, p.53)

Desse modo, realizar uma historiografia é atentar essencialmente a explicação de um dado fenômeno quer seja social, científico, educacional, ele é histórico e as relações pré-estabelecidas “exigem” uma análise a partir do contexto que o cerca, de sua complexidade e de suas múltiplas dimensionalidades, a necessidade de trazer alguns conceitos para esse momento justifica-se com base na compreensão de Magalhães (1998).

Naquela época, da abertura política, o professor-pesquisador surge como mais uma tendência identitária posta à docência superior, aos estudos sobre currículo e a formação e/ou atuação dos profissionais da educação. E, desde então, considerações epistemológicas foram produzidas por estudiosos como Saviani (2000) sobre a formação do pesquisador e sua consolidação, Demo (2001) com a lógica da aprendizagem adequada como aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor e, Ramalho (2006) acerca do paradigma de formação de educadores-pesquisadores comprometidos com a transformação social.

O que Severino (2006) inverte ao chamar de *pesquisadores docentes* é o surgimento de uma compreensão epistemológica sobre a atividade docente universitária que nasce dentro de um contexto bem situado, onde a pesquisa é tomada como diferencial do Ensino Superior, a pós-graduação cujo objeto é a formação do pesquisador, do professor-pesquisador, e a legislação educacional coloca o ofício deste sujeito numa estreita relação com a pesquisa. Diante disso vários estudiosos da

educação vêm aprofundando o conceito que aproxima o docente universitário de um perfil associado ao do professor-pesquisador ou *pesquisador docente*.

O que sofre hoje diferentes abordagens, e entrelaçar esses conceitos é reconhecer a velocidade com a qual essa compreensão do trabalho docente no Ensino Superior vem sendo discutida.

Com o processo de institucionalização da educação superior no Brasil, entre 1920 e 1968, a condição investigativa exigida para o docente universitário foi reforçada dado o cenário político, econômico e social que buscava desenvolver o país através do aprimoramento e difusão da pesquisa científica e tecnológica. A produção do conhecimento científico ganhou força não só nos processos formativos, mas principalmente no trabalho docente atrelado à investigação científica.

Para Maldaner (1999, p.6) é por meio desse exercício que o docente universitário encontrará um novo sentido para a sua função educativa:

[...] A capacidade de realizar a pesquisa na prática profissional é uma capacidade construída na interação profissional refletida, mediada pelos instrumentos teóricos próprios desse tipo de pesquisa e outros pesquisadores educacionais. Assim, o professor se constitui pesquisador se fizer rupturas com as práticas do senso comum e entrar em novo processo.

Maldaner (1999) não concebe a pesquisa como essência impregnada no professor, mas como construção histórica, conquista cultural que oferece ao professor a possibilidade de melhorar o seu ensino, no mesmo momento que o leva a uma condição investigativa que não nasce consigo.

Sendo assim, compreende-se que a pesquisa, o fazer científico articulado aos processos de escolarização, de reflexão sobre a prática docente vem compor um dos elementos primordiais da constituição do professor-pesquisador – *a indagação científica construída no próprio cotidiano do processo educacional*.

A discussão sobre a temática do professor-pesquisador ainda é incipiente e está mais ligada ao aprendizado do que ao ensino, ou seja, o trabalho docente deve preocupar-se com o aprendizado que proporciona direcionando o seu ensino para a concepção de homem pensada para a sociedade moderna, instituindo o seu fazer pedagógico como construto do conhecimento. Trata-se de uma nova concepção que vê na educação, no papel do professor-pesquisador um forte aliado para a realização de um projeto social de educação interessado em promover formações sociais, críticas, concretas.

Para Demo (2001) a pesquisa é a atividade responsável pela efetivação da aprendizagem do aluno por meio de um bom ensino, sendo assim, entende-se que essa atividade não só demarca o perfil desse professor como também o faz transcender, avançar na sua ação docente. No entendimento do autor o professor como pesquisador é aquele comprometido com a formação de um aluno cidadão e vai mais além indicando um duplo desafio para essa formação:

Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo no da pesquisa como princípio educativo. O estudante que queremos formar não é apenas técnico, mas fundamentalmente cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo. Tem pela frente o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas, mormente de o humanizar. Parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem. Ser professor é substancialmente saber “fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem sucedida. Somente faz o aluno aprender, o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, razão acadêmica crucial de ser. A aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos - professor e aluno - aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender (DEMO, 2001, p.5)

Acredita-se que aí está uma das principais tarefas do professor-pesquisador fazer o conhecimento progredir, mas, também de humanizá-lo, dando o retorno para o seu alunado, para os processos de formação a ele subjacente.

Quando Demo (2001), afirma que a “pesquisa é, pois, razão acadêmica crucial de ser” diferentes opiniões podem colocar essa assertiva em suspeita, mas quando delimita-se a análise à Pós-graduação de caráter *stricto sensu*, parte-se da noção que esse ambiente acadêmico tem como maior finalidade formar o professor-pesquisador, logo, a pesquisa passa a ser razão crucial de ser, tanto do discente, quanto do docente.

Saviani (2000), segue classificando essa tarefa:

[...] se o objetivo precípua da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação. (p. 14)

Assim, a Pós-graduação *stricto sensu* reconhece a pesquisa não só como elemento formativo, mas como fim de sua escolarização ao formar novos pesquisadores em seus cursos de mestrado e doutorado, a sua contribuição à formação do professor-

pesquisador e aos contínuos investimentos em pesquisa faz desse espaço o lugar em que a investigação científica assume total centralidade na formação e no trabalho docente.

Já Perrenoud (2002) e Pereira & Allain (2006), ainda com a questão do professor-pesquisador trazem outras contribuições para a temática. Perrenoud (2002) ao afirmar que todo educador é um pesquisador fundamenta-se no professor reflexivo de Dewey que visualiza na pesquisa um fazer necessário para não recorrer sobre um erro no seu exercício docente.

O profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action*. Encontramos essa idéia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Pereira & Allain (2006) organizaram um estudo sistemático que nomearam como *considerações acerca do professor-pesquisador*, onde se visualizou uma análise objetiva sobre a formação dos professores-pesquisadores, a profissionalização dos professores, a pesquisa dos professores e a reflexão no trabalho docente. Neste estudo afirmaram que [...] ainda há no Brasil uma carência de trabalhos que investiguem o professor-reflexivo/professor-pesquisador e os fundamentos epistemológicos dessas pesquisas. (PEREIRA & ALLAIN 2006, p. 272).

De todo modo, o objetivo desse trabalho fundou-se na preocupação dos autores com a maneira como vem sendo desenvolvida a formação do professor-pesquisador e que caso não seja tratada com responsabilidade venha se constituir como mais uma abordagem das produções acadêmicas que sofreu um esvaziamento. Para os autores a formação do professor-pesquisador pode ser entendida como um elemento determinante na própria profissionalização dos professores e na construção de seus saberes e identidade profissional.

Na análise de Ramalho (2006), a sociedade interessada na área já está consolidando o paradigma da formação de educadores-pesquisadores comprometidos com a transformação social (p.184), e as pesquisas realizadas pelos professores-pesquisadores situados no espaço universitário perpassam não só sobre a qualidade do ensino, mas do aprofundamento das bases epistemológicas dessa nova abordagem, a construção do conhecimento e suas implicações no aprendizado indicam que a produção

científica tão necessária cede lugar ao desenvolvimento profissional daqueles que vêm na pesquisa uma possibilidade de aperfeiçoamento e acompanhamento dos debates acerca da sua profissão.

Recorreu-se também às discussões existentes acerca dos processos vividos na academia e daqueles experienciados na escola, traçados por Zeichner (1998) em seu estudo intitulado *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico* no qual aborda questões como o ceticismo dos professores sobre a pesquisa educacional desenvolvida nos espaços acadêmicos (p.2). Um estudo que revela a descrença daqueles educadores que atuam na educação básica em relação às pesquisas produzidas no interior do ensino superior.

Citado como o principal teórico da escola nova e o maior pedagogo do século XX, John Dewey trouxe suas contribuições para a temática aqui analisada, bem como para a educação de um modo geral ao diferenciar a Pedagogia Nova da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia de Dewey é extremamente atenta aos problemas da sociedade industrial moderna, bem como às instâncias de promoção humana (CAMBI, apud MAGALHÃES, 1999).

Seguindo na abordagem de Dewey, Sudan; Freitas e Villani (2008) iniciam o seu artigo afirmando que:

O movimento de aproximação entre trabalho docente e pesquisa partiu dos estudos de Dewey, que no início do século XX, nos EUA, diferenciou o *ato reflexivo* do professor e suas tomadas de decisões *rotineiras* e sugeriu que um educador competente deveria acompanhar sua prática com uma reflexão sistemática (SUDAN; FREITAS; VILLANI, 2008. p.1)

Além dos estudos apresentados até aqui, outras pesquisas foram encontradas, Hoepers (2003) em sua dissertação de mestrado versa sobre a identidade do professor-pesquisador, definindo-o como aquele sujeito inserido no fazer e pensar docente articulando conhecimentos teóricos e práticos que possam produzir mudanças, ou pelo menos sugerir pistas a serem seguidas (p.43). A autora associa o conceito de professor-pesquisador como aquele situado apenas na academia.

Oliveira (2006) com mais uma pesquisa em nível de mestrado realizou uma análise sobre as dimensões ensino e pesquisa e a institucionalização da universidade e suas repercussões na definição da docência universitária, existente na Universidade Federal do Pará, particularmente aquelas desenvolvidas no antigo Centro de Educação.

Silva (2008) traz uma crítica significativa ao concluir que essa temática também possui suas contradições:

[...] muitas discussões que se vem fazendo em torno da figura do professor pesquisador reflexivo, parece não haver dúvidas que, não obstante a grande fertilidade na produção acadêmica em defesa da perspectiva da epistemologia da prática, este não é um terreno isento de contradições. Pelo contrário, sob a face do que se vem considerando um “avanço” na área da formação docente, há, nas entrelinhas um conjunto de idéias implícitas quanto ao que seja o conhecimento, a pesquisa, a reflexão, a tarefa do professor, que não necessariamente representa um ganho qualitativo. (p.11)

Lüdke (2001) analisou as relações entre saber docente e pesquisa docente, confrontando os dados de sua pesquisa com as reflexões oferecidas pela literatura atual disponível, centrada no professor-pesquisador, no tipo de pesquisa “próprio” do professor e nos problemas levantados pela sua comparação com a pesquisa “acadêmica”.

Já o trabalho organizado por André (2002) acerca das pesquisas produzidas sobre a formação dos professores considera que os estudos envolvendo o professor-pesquisador estão sendo apresentados no Grupo de Trabalho (GT8) Formação de Professores da ANPED¹² há mais de 24 anos:

São notadamente estudos de como tornar-se professor, ser professor pesquisador, ser professor reflexivo e ter identidade como unidade múltipla que vêm ocupando o GT Formação de Professores no conjunto de sua produção científica, debatida durante as Reuniões Anuais da ANPED, desde 1983, ano de sua criação (p.304)

Acredita-se, portanto, que não basta ser e formar o professor-pesquisador é preciso delinear para essa dupla função um caráter educativo que sirva tanto para o conhecimento produzido quanto para o aperfeiçoamento da prática docente.

Quando André (2002) reitera, por meio, de sua pesquisa que estudos sobre o professor-pesquisador vêm ocupando o grupo de trabalho Formação de Professores desde a década de 1980 na ANPED, pode-se aferir que esse conceito responde a uma tendência que configura o trabalho docente universitário como aquele que vê o professor não mais como alguém capacitado em dar aulas como questiona Demo (2001), e sim, um pesquisador apto a repensar seu papel de docente, seu compromisso educativo.

As considerações epistemológicas sobre o professor-pesquisador serviram para identificar uma série de interpretações acerca dessa tendência, bem como a dinâmica

¹² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

que sofre a partir do olhar de cada estudioso. De fato, as contradições estão postas como em qualquer outra área, pois, não se vê um consenso sobre seu significado, mas para esse estudo, toma-se como parâmetro a noção de professor-pesquisador como aquela defendida por teóricos como Saviani (2000), Ramalho (2006) e Hoepers (2003).

Para os três autores o professor-pesquisador possui espaço formativo (pós-graduação *stricto sensu*), ação direcionada ao Ensino Superior, práticas articuladas à pesquisa, ao compromisso social e a secundarização da intensa produção científica em defesa de um desenvolvimento profissional que aprimore o ensino, bem como a capacitação desses docentes para as discussões acerca de sua profissão, ou seja, um sujeito apto a articular conhecimentos teóricos e práticos.

1.4. O PROFESSOR-PESQUISADOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR: INDICATIVOS PARA UMA IDENTIDADE

[...]a identidade vai se movimentando ao longo da história do indivíduo, e seu movimento é causado pelas combinações de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros, trazendo sempre a possibilidade do vir a ser como uma de suas características, apresentadas ou re-apresentadas pela atividade, pelo fazer do indivíduo. O fazer da identidade traz em parte igualdade entre os indivíduos que exercem os mesmos papéis, mas também traz a diferença na forma como cada um se identifica com esse papel. (FREITAS, 2006, p.65)

Para desfecho do presente capítulo, privilegiou-se uma reflexão sobre a identidade do professor de nível superior, cujos indicativos aproximam esse docente da noção de professor-pesquisador, principalmente, pela relação direta que esse trabalho vem se dando com base na pesquisa. Nas seções que antecederam foi possível mensurar a pesquisa no Ensino Superior e na sua aproximação com o cotidiano do professor universitário tanto pela história, a partir da Reforma Universitária de 1968 quanto pelos aspectos legais e epistemológicos produzidos acerca do docente universitário desde as duas últimas décadas do século XX.

Parafraseando Ludke & Boing (2004) essa identidade profissional dos professores, parece que vem sofrendo, como a dos outros grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado. Evidente que a identidade do professor universitário enquanto professor-pesquisador traduz as transformações apresentadas no campo, mas até que ponto esses professores assumem a identidade de professor-pesquisador? Como cada um identifica esse papel?

Se a pesquisa é o instrumento balizador de todo o trabalho do professor-pesquisador, como esse sujeito pode fazer dela um meio de transformação? Uma transformação que o torne diferente dentro do grupo, como reforça Freitas (2006), mas que também legitime as ações desenvolvidas por esse grupo.

Além disso, ao pensar o professor-pesquisador como um intelectual transformador, estaria sendo produzido indicativo para uma identidade? Quando Giroux (1986) afirma que é através da apropriação da pesquisa crítica que os professores e professoras podem assumir a identidade de “intelectuais transformadores”, na sua concepção, a pesquisa crítica não pretende somente entender a realidade, mas transformá-la. Desse modo, o professor pode ser considerado um intelectual crítico, guiado por uma Racionalidade Emancipatória.

Logo, entender identidade como algo produzido a partir das transformações do mercado como retrata Ludke & Boing (2004) é reconhecer, por um lado, a atualidade do professor-pesquisador em seus aspectos epistemológicos e avançar no modo como esse sujeito vem sendo moldado pelo mercado. O professor-pesquisador enquanto intelectual transformador é aquele profissional insatisfeito com o modo como a pesquisa vem sendo classificada, bem como a forma que sua qualificação e atividade docente se relaciona com os rumos dado a sua profissionalização.

As investigações produzidas pelos pesquisadores educacionais não devem ter outro fim que não a transformação de um estado atual, problemático marcado por tensões e pela necessidade de um repensar crítico sobre suas funções com base na ciência produzida.

Parafraseando, Giroux (1992), uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerando os professores intelectuais transformadores, logo, compreende-se que tornar um professor-pesquisador um intelectual crítico transformador é fazer com que esse sujeito produza seu conhecimento, tendo a pesquisa como fundamento para a construção de seu próprio saber. Somente um profissional dotado de aptidão para a pesquisa e a leitura estará apto a tornar-se o produtor dos conhecimentos que ensina.

Desse modo, na noção de “intelectual transformador” em Giroux (1992) o professor-pesquisador pode encontrar o caráter educativo que sirva de base para uma prática crítica e compromissada não só com a formação dos quadros intelectuais da sociedade como também com suas práticas futuras.

No que se refere à pós-graduação, presume-se que a passagem do docente pelo espaço acadêmico legitimado para a formação do pesquisador não só o coloca diante de uma nova prática, como também o liberta das amarras de uma possível pedagogia assentada na ação técnica e instrumental.

Não basta identificar-se como professor-pesquisador, se o conhecimento produzido não o faz repensar criticamente a sua prática, e nem tampouco, o cenário que está inserido. Ainda na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2006, p.39) ressalta essa importância:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

A construção do conhecimento e suas implicações no aprendizado indicam que a produção científica tão necessária cede lugar para o desenvolvimento profissional daqueles que visualizam na pesquisa uma possibilidade de aperfeiçoamento e acompanhamento dos debates acerca de sua profissionalização, bem como a ruptura com qualquer prática bancária, técnica, instrumental que se oponha àquelas voltadas para a emancipação, à libertação, à conscientização.

Parafraseando Silva (2002), a teoria crítica não é neutra, porque não concebe o conhecimento como neutro, o conhecimento na perspectiva crítica de Silva (2002) em sua obra *Documentos de Identidade* preocupa-se com as questões que perpassam a escolha de um conhecimento em detrimento de outro, logo, uma formação em superposição a outra.

O intelectual transformador anunciado por Giroux (1986) antevia por certo a igualdade e diferença que esse conceito viria a ter com o professor-pesquisador, a igualdade, pois, tem a pesquisa como instrumento do trabalho desse docente universitário, e a diferença ao tratar essa pesquisa como crítica, logo, apta a romper com todos os processos que levem a conformação da categoria para com suas atividades legisladas e moldadas ao longo da história do Ensino Superior.

Em linhas gerais, sabe-se que o professor-pesquisador como um intelectual transformador não é uma tendência da sociedade atual e nem da lógica neoliberal pensada para a educação, mas é a forma que esse sujeito pode encontrar de não

descentralizar a reflexão crítica das discussões produzidas e advindas das pesquisas construídas dentro desse processo de continuidade e descontinuidades que vivencia a formação de alto nível.

E, para efeito de reflexão, será que o ser professor-pesquisador como um intelectual crítico transformador pode levar a uma prática que desafie aquelas relacionadas aos conhecimentos tradicionais disseminados no interior das universidades? Atribuir ao professor-pesquisador a identidade de intelectual crítico transformador é compreender, minimamente, que esse profissional pode produzir um conhecimento, tendo a pesquisa como fundamento para a construção de seu próprio saber. Somente um profissional dotado de aptidão para a pesquisa e a leitura estará apto a ser o produtor dos conhecimentos que ensina. Mas, não basta produzir conhecimento para tornar-se transformador, é preciso o uso crítico do saber elaborado por si e por outrem.

Para efeito de análise, a problemática posta na introdução do capítulo revelou pelo levantamento bibliográfico que o trabalho docente que vem se desenvolvendo no Ensino Superior se tece e entretece em meio a prescrições oficiais, e, a própria análise epistemológica do conceito de professor-pesquisador tem suas bases nos instrumentos legais que atribuíram à pesquisa o distintivo da universidade, e do professorado que atua neste nível de ensino.

Quarenta e um anos após a criação da CAPES o Estado teve como estratégia política torná-la Órgão público, coordenador dos processos voltados para a qualificação do trabalho docente, o que veio não só incentivar ainda mais a pesquisa, mas controlar os mecanismos e finalidades que definem essa atividade no interior da universidade.

A velocidade da dinâmica das discussões atinentes ao professor-pesquisador como tendência do trabalho docente revelou a falta de consenso entre os estudiosos, e assim, contradições nesta abordagem da área da formação de professores.

No entanto, foi possível identificar os aspectos legais e epistemológicos que dão voz à atividade docente no Ensino Superior. Embora, o professor-pesquisador seja a tendência que mais se aproxima das exigências da época, consolidadas ao longo da história por prescrições oficiais, percebe-se a necessidade de buscar uma identidade cujas bases na pesquisa os leve a agir como intelectuais transformadores, contrapondo-se aos rumos apresentados pela lógica neoliberal.

CAPÍTULO II

PRESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Se na gênese da pós-graduação no Brasil, principalmente a *stricto sensu*, esta era entendida como o *locus* da formação do professor universitário, cujo mote principal desta formação era produção de conhecimento, via pesquisa científica nas universidades, hoje esta compreensão, pelo menos para muitos professores, gestores e alunos, está muito difusa. O mundo do trabalho, nas mais variadas configurações profissionais e os desdobramentos deles advindo, na especialidade do trabalho, tem alterado este formato e exige mudanças no modelo vigente de pós-graduação no Brasil, inaugurando assim o debate em torno dos mestrados acadêmicos e profissionais, formação de professores, pesquisadores e profissionais liberais. Essa amplitude formativa na pós-graduação obriga muitos programas a reverem sua vocação, suas finalidades, seus currículos. (NUNES, 2006, p.260)

Neste capítulo verificou-se os dispositivos institucionais que regulam o trabalho docente na Pós-Graduação, tomando como principais fontes históricas os documentos oficiais que normatizam a Pós-Graduação, em particular, a Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, no que trata das prescrições legais e institucionais sobre o trabalho docente neste espaço formativo.

De antemão, a elaboração do capítulo parte do seguinte problema: em que medida os aspectos institucionais configuram a atividade docente desenvolvida na Pós-Graduação, e, em especial, no Instituto de Ciências da Educação da UFPA?

Alavancar uma discussão nesses moldes é necessário pela própria continuidade que deve ser dada ao capítulo anterior que veio apresentando a atividade docente no Ensino Superior, mas não no espaço pós-graduado, no qual o docente condiciona parte significativa de sua profissão para a pesquisa.

Ramalho (2006, p.184) ao afirmar que a Pós-Graduação em Educação não pode, em hipótese alguma, colocar-se à margem do sistema educacional, alerta os pesquisadores educacionais para o rumo cada vez mais produtivista que esse espaço vem assumindo.

Além disso, um estudo cujo objeto é *A consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA*, não pode analisar o objeto sem “invadir” o espaço, as prescrições que dão forma ao ofício do sujeito docente pesquisador.

Nessa perspectiva, fez-se um breve panorama da tarefa institucional da Pós-Graduação em Educação atualmente no país, em seguida inspecionou-se a Pós-Graduação na UFPA dentro do seu Plano de Desenvolvimento Institucional em vigor, para adentrar num terceiro momento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Como desfecho, o último tópico explorou as exigências que o docente pesquisador se submete para exercer e manter o seu ofício no nicho da Pós-Graduação.

Para o feito, tomou-se o seguinte procedimento metodológico: elegeu-se as principais prescrições oficiais que marcaram a inauguração da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no país até as demais que delinearão o ofício do docente na Pós-Graduação da UFPA, desenvolvida no Instituto de Ciências da Educação. Portanto, analisou-se documentos como o Parecer nº 977 de 1965 que regula a Pós-Graduação no Brasil, historicizando o processo que culminou na sua consolidação anos depois. Na UFPA, recorreu-se ao PDI, ao Regimento do Instituto de Ciências da Educação, ao Regimento Interno da Pós-Graduação, a Resolução 3.359/05 CONSEP/UFPA e a 01/2006 do PPGED sobre os critérios de credenciamento e recredenciamento dos docentes no Programa.

Todos esses documentos revelaram o perfil de trabalho requerido para o docente que atua na Pós-Graduação. Além dessas fontes, coletou-se os Editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, divulgados no ano de 2008 e 2009, cujo propósito foi identificar as exigências de produtividade que perpassam não só as atividades desses sujeitos, mas também os processos seletivos a que se submetem e que tem na produtividade científica o nivelamento que permite ganhos e perdas ao longo da atuação.

Para confrontar a análise, dialogou-se com autores como Tardif (2000), Silva (2008) e Evangelista (2006), onde realizam críticas contundentes ao modo como vem se desenvolvendo e prescrevendo o trabalho do professor na Pós-Graduação. Encerra-se refletindo sobre o compromisso profissional com a formação pós-graduada daqueles que por meio da relação orientador-orientando, professor-aluno ficam submetidos aos reflexos que essas prescrições oficiais implicam no trabalho do pesquisador consolidado com aquele ainda em formação ou etapa de consolidação.

2.1. A TAREFA INSTITUCIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Há 40 anos, era publicado o parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação, conhecido como Parecer Sucupira, que representa o marco legal e inaugural da pós-graduação *stricto sensu* no país. A partir desse marco regulatório, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, iniciado em 1966. Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou que chegássemos à situação na qual nos encontramos hoje. (RAMALHO, 2006, p.183)

E, em qual situação nos encontramos hoje? Na epígrafe de Ramalho (2006), o marco regulatório parece que vem constituindo todas as ações educativas, até mesmo as discussões alavancadas pelos pesquisadores educacionais, os quais, na maioria das vezes respaldam seus estudos nas prescrições institucionais legais produzidas para “controlar” as ações do campo, a exemplo, a LDB reconhecida como a Lei suprema da educação nacional em vigor no Brasil.

Desse modo, os marcos regulatórios que perpassam a Pós-Graduação desde sua criação há quase quarenta e cinco anos com o Parecer nº 977 de 1965, bem como a criação da primeira Pós-Graduação em Educação no país pela PUC-RJ vem assumindo por força de Lei um lugar estratégico na definição da Pós-Graduação em Educação do país.

Para Saviani (2000) o momento que inicia a Pós-Graduação brasileira é visto como um período heróico, pois, as condições criadas partiram praticamente do nada, professores com título de doutores e mestres, adquirido no exterior eram solicitados, as universidades não contavam com infra-estrutura adequada.

Antes disso, até o início da década de 1960 a pesquisa era tomada como atividade secundária e com a abertura desses programas a ação inverteu-se, e, assim, por meio da pesquisa, da produtividade científica, da formação do pesquisador a Pós-Graduação começou a definir sua tarefa institucional.

[...] A pesquisa ocupava um lugar secundário na vida universitária, permanecendo como uma atividade que somente poucos privilegiados poderiam exercer em virtude da sua formação pós-graduada recebida no exterior. Todavia, a abertura dos programas de pós-graduação no Brasil elevou a importância da produção científica como uma das funções que deveria ser urgentemente preenchida

pelos docentes envolvidos com a formação universitária. (Corrêa, 2003, p. 284)

O estudo de Saviani (2000) retrata perfeitamente a criação até a consolidação da Pós-Graduação em Educação no país, no qual destaca o importante papel assumido pela CAPES. Uma das estratégias acionadas por essa instituição de fomento foi induzir a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento (p.6). No campo da educação, surge a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), a qual promoveu sua primeira Reunião em 1978 com o propósito de amadurecer a questão da efetivação da Pós-Graduação em Educação no País.

Aquele período classificado como “heróico” por Saviani (2000) fica entendido no V Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG como um processo parcialmente espontâneo, movido por condições conjunturais (MEC/CAPES, 2004, p.12). Sob essa afirmação, compreende-se que todo o processo de consolidação da Pós-Graduação se deu diante dos seus feitos, considerando da história anterior ao ano de 1974, quando da criação do I Plano Nacional de Pós-graduação apenas os marcos legais que davam forma a Pós-Graduação no País como a Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária que promove destaque sobre a Pós-Graduação, o Parecer Sucupira de 1965 e a primeira LDB promulgada em 1961 na forma da Lei nº 4024/61.

É cabível que um Plano, cujo mote seja a efetivação de um programa estatal de educação que encontra na sua quinta edição o último ano de exequibilidade, pois, compreende o período de 2005-2010, não perca o respaldo legal que construiu durante a história, se os documentos oficiais são prescrições para regular a educação, são mais ainda para regular o Sistema Nacional de Educação e seus objetivos.

Compreender essa conjuntura da Pós-Graduação no País e suas repercussões na atualidade é entender também a tarefa institucional da Pós-Graduação em Educação, uma vez que todos os Programas se submetem às normas estabelecidas e unificadas pela CAPES, enquanto Órgão do Ministério da Educação – MEC, responsável pelo credenciamento, avaliação e desenvolvimento dos Programas, cuja tarefa independe de sua área de concentração/conhecimento. Sendo que, a Pós-Graduação *stricto sensu* compreende programas de mestrado e doutorado, enquanto os *lato sensu* são oferecidos na forma de cursos de especialização.¹³

¹³ Ao estudo em questão, interessa a análise do primeiro, cujo objeto é a consolidação da formação de pesquisadores

Tanto é verdade, que com a LDB em vigor fica claro, pelo art 9 que “*A União incumbir-se-á de: VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação*”. Se a Lei 9394/96 atribui a União, por meio de seus Órgãos, a responsabilidade de normatizar a Pós-Graduação, sua tarefa institucional se constitui nesses termos.

Por outro lado, quando Nunes (2006) argumenta que a Pós-Graduação surge para formar professores universitários é porque naquele momento a sociedade demandava tal necessidade, mas após quase quarenta e cinco anos de existência, observa-se que seu foco vem mudando, entre dissensos e consensos é nesse cenário de intensa transformação que seu propósito, assim como sua criação é marcada por ações regulatórias que além de reforçar que este espaço tem hoje por tarefa não só a formação do docente pesquisador, mas também de preparação de mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho que abrange outros espaços e não só os educacionais.

A CAPES classificou como objetivos da Pós-Graduação no período de 2005-2010 no V PNPG, o seguinte:

Os objetivos da pós-graduação nos próximos anos são: O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; A formação de docentes para todos os níveis de ensino; A formação de quadros para mercados não acadêmicos.

De acordo com o documento, essa meta de expansão garante uma “qualidade” no ensino que encontra na LDB uma de suas justificativas, no inciso IX do seu art. 3º põe a garantia de padrão de qualidade como princípio do ensino, em primeira análise, como um predicado “qualidade” que dá à Pós-Graduação o sentido de ser e se manter frente a novas exigências.

Entende-se que com estes objetivos, muitas questões ficam implícitas, como a formação de quadros para o setor empresarial, a possibilidade de condensar novos mestrados profissionalizantes e a responsabilidade da CAPES com a qualificação do professorado da educação básica, é óbvio que nenhum desses pontos interessa ao presente estudo, mas apontá-los, significa atentar para a dinâmica que leva muitos Programas a repensarem suas finalidades, como alerta Nunes (2006).

De outra forma, se *o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação*, ainda impera neste V Plano é a garantia que a sua tarefa primordial consiste no compromisso que tem com a pesquisa desde os seus primórdios, ainda no período

“heróico”. No dizer de Saviani (2000) esse representa o elemento que torna válida a Pós-Graduação em Educação como qualquer outra que direciona seus estudos para a sua área de concentração:

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade. (p.3)

Para desfecho, na área da educação, Kuenzer & Moraes (2005) no estudo intitulado *Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação* afirmam que a capacitação de docentes para o Ensino Superior ainda é o horizonte dos Programas em Educação, e que assim o fazem pela própria tarefa que se deu durante a história da Pós-Graduação desde a sua criação, cujo interesse era a preparação de quadros docentes universitários via qualificação pós-graduada. Se a preparação de docentes para o Ensino Superior ainda é a tarefa da Pós-Graduação em Educação, o conhecimento nele produzido ganha sentido pelas pesquisas constituídas no/com/para o campo da educação.

Essa análise, portanto, serviu para condensar alguns pontos fundantes das próximas seções:

- Os marcos regulatórios, definem a Pós-Graduação em Educação no Brasil, por ser ela parte instituinte do Ensino Superior que integra a Educação Nacional;

- A pesquisa é o mote da Pós-Graduação brasileira, mas a produtividade exigida pela CAPES repercute diretamente na avaliação, permanência e excelência dos Programas;

- O período “heróico” não pode ser historicizado apenas pelos marcos regulatórios, mas principalmente pelos sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da educação, seus movimentos e organizações que desencadearam as primeiras discussões rumo a um pensar crítico para a Pós-Graduação, não apenas como espaço que sucede a graduação, e sim, centraliza a formação na pesquisa, na especialidade, no amadurecimento intelectual que os profissionais adquirem ao concluir os distintos níveis de preparo intelectual (mestrado/doutorado).

2.2. FINALIDADES DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPA À LUZ DO PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Apesar de os investimentos em pesquisa e pós-graduação nas Regiões Norte e Nordeste serem menores que a sua participação no Produto Interno Bruto brasileiro, os pesquisadores têm feito a sua parte, qualificando-se, formando novos pesquisadores, consolidando áreas de conhecimento e superando os limites impostos pelos poucos investimentos nas respectivas regiões. (LIMA, 2006, p.215)

Os Programas de Pós-Graduação edificados na Região Norte e Nordeste, de fato não possuem o mesmo incentivo que se vê contabilizado nas outras regiões brasileiras, mas para estudiosos do campo como Ramalho & Madeira (2005) a consolidação do Amazonas a Bahia, traduz uma cultura acadêmico-científica de extrema relevância para o Brasil na sua totalidade.

No tocante ao Estado do Pará, elegeu-se como foco a Universidade Federal do Pará – UFPA. Nessa seção interessa identificar as finalidades da Pós-Graduação da referida Instituição Pública Federal no PDI em vigência, aprovado pela Resolução nº 604, de 21 de novembro de 2002, onde se lê:

Embora a graduação seja o fundamento primeiro da ação universitária, é através dos **programas de pós-graduação que uma universidade avança** na produção do conhecimento e alcança o ponto de maior convergência entre o ensino e a pesquisa. E acaba por comprometer, nesse processo, toda a instituição, uma vez que também o nível da graduação elevar-se-á, sobretudo pela iniciação de gerações bem jovens no processo de produção do conhecimento científico, integradas às equipes de pesquisas enriquecidas nos programas de pós-graduação. Esse é o modelo seguido e com sucesso nas maiores universidades do país e do mundo. (p.97)

O trecho acima não só lança indicativos para uma possível finalidade da Pós-Graduação da UFPA como também atribui à mesma um grau de responsabilidade para com os rumos da universidade naquilo que a compete – produção de conhecimento e formação dos quadros intelectuais da sociedade.

Nesses moldes, o PDI compreende o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional criado pela UFPA, cujo decenário (2001-2010) “induziu” uma série de ações no seu interior, mas no que se refere à Pós-Graduação, que lugar esse patamar de formação assume no discurso institucionalizado no PDI?

O Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001-2010 é o principal documento orientador da atual administração da UFPA e, na sua concepção, traduz o sentimento e a

percepção dos principais desafios do momento presente (UFPA, 2002, p.22). E, está organizado em oito eixos, mas é a partir do tópico intitulado *Eixos estruturantes, metas, estratégias e linhas principais de ação* que a Pós-Graduação aparece mais a contento.

A seção intitulada *Reestruturação do Modelo de Ensino*, pode ser analisada de diferentes ângulos, Oliveira (2006) ao defender um estudo dissertativo sobre a indissociabilidade do ensino e da pesquisa na UFPA, faz referência ao PDI no que trata a UFPA como “Universidade Multicampi”, a partir deste documento, para o autor, a Universidade rompe com uma dicotomia entre capital e interior, historicamente, reproduzida, sendo sedes da Universidade, e, portanto, tendo a mesma importância.

Mas, aferiu-se que ainda neste documento a palavra “interior” aparece sem nem uma preocupação que transpareça um discurso contraditório, pois, nesta análise, uma vez entendida como “Universidade Multicampi” a relação capital X interior não deveria ser mais empregada. Como segue: *promover estudos visando a ampliação da oferta de vagas em cursos de Pós-Graduação nos Campi do interior* (UFPA, 2002). O que se percebe é que a cultura que difere o *Campus* de Belém dos *Campi* do interior, ainda não foi desconsiderada nem por aqueles que a “declinam”.

À luz do PDI a Pós-Graduação aparece tanto como uma preocupação infra-estrutural quanto acadêmica, intelectual para a década:

- melhorar as condições de oferta dos cursos de Pós-Graduação;
- dotar os cursos de Graduação e de Pós-Graduação de modernos recursos didáticos e tecnológicos;
- integrar as atividades de pesquisa aos programas da Graduação e Pós-Graduação;
- adequar todos os Programas de Pós-Graduação da UFPA ao sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES;
- criar mecanismos de apoio aos novos programas de Pós-Graduação, tendo em vista seu reconhecimento junto à CAPES.

Nesses trechos, observa-se a pretensão que a Universidade tem de articular suas prescrições para o desenvolvimento da Pós-Graduação aos parâmetros pré-estabelecidos pela CAPES, uma vez que é o Órgão responsável pela avaliação que credencia e atribui permanência ou não dos Programas.

Por outro lado, na seção intitulada *Valorização dos Recursos Humanos*, a Pós-Graduação aparece subentendida, pois o PDI ao estabelecer os propósitos de elevar o Índice de Qualificação do Corpo Docente – IQCD institucional e induzir a formação de novos doutores para as áreas estratégicas definidas pela UFPA, permite a criação de

outras políticas para a Pós-Graduação que tem por meta qualificar os docentes pertencentes a essa instituição.

É nesses termos que surge o PIQD – Programa Institucional de Qualificação Docente, autorizado pela Diretoria de Pós-Graduação da UFPA em 01 de agosto de 2008, e teve como objetivo *estimular a admissão de docentes da UFPA em cursos de mestrado e doutorado da própria instituição de modo a melhorar a sua qualificação* (UFPA, 2008). Esse Programa funciona como uma demanda institucional que não deve prejudicar a demanda social ofertada pelos Programas, não podendo exceder o limite de oferta de dez vagas por ano.

Outras ações são dadas acerca do intercâmbio nacional e internacional, onde a Pós-Graduação estabelece parcerias com outras universidades a fim de promover o desenvolvimento não só das pesquisas, mas permitir ao seu quadro discente uma formação que possibilite tal interlocução.

Quanto à tecnologia e informação, pretendeu-se, por meio deste Plano, disponibilizar o sistema de matrícula da Graduação e da Pós-Graduação via internet; publicizar, na página da UFPA, os catálogos dos cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, bem como a finalidade dos diversos Programas que possui, ações que já contemplam praticamente todos os Programas existentes, conforme revelou a pesquisa virtual realizada no site da Universidade <http://www.portal.ufpa.br/>.

De todo modo, as prescrições oficiais contidas no PDI são ratificadas posteriormente no Estatuto Geral da UFPA em 2006, no que concerne à tarefa da Pós-Graduação, conforme dispõe a Seção II quando trata da Pesquisa o art. 65 estabelece: *“O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á em todos os níveis, especialmente por meio da pós-graduação, em permanente interação com a graduação e a extensão”*.

Não coube ao estudo avaliar se o PDI foi uma política efetivada ou em declínio, primeiro, pelo fato de que ainda está em processo, segundo, porque o interesse foi de mapear o cenário da Pós-Graduação na UFPA à luz do PDI, enquanto política em vigor que orienta as ações institucionais até o ano de 2010.

De acordo com o Plano, se a Pós-Graduação é o ponto de maior convergência entre a pesquisa e o ensino, depreende-se que a Pós-Graduação em Educação, enquanto Programa da UFPA, não foge aos regramentos institucionais.

2.3. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPA

O Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA – PPGED caracteriza-se como subunidade do Instituto de Ciências da Educação – ICED, criado pela Resolução nº 649, de 10 de março de 2008, conforme também delibera o Regimento desse Instituto no art.1º da Denominação, observa-se que:

O Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) é oriundo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, criado pelo Decreto n. 65.880, de 18 de dezembro de 1969, e se constitui como unidade acadêmica de formação superior em graduação e pós-graduação na área de conhecimento das ciências da educação sendo disciplinado por este Regimento, pelo Estatuto, pelo Regimento Geral da Universidade Federal do Pará e pelas normas complementares que forem baixadas pelos Órgãos Deliberativos da Administração Superior e, na esfera de sua competência, pelas Resoluções de sua Congregação.

No que se referem as suas finalidades, consta do referido documento o seguinte dispositivo:

Art. 2º O Instituto de Ciências da Educação é órgão interdisciplinar com autonomia acadêmica e administrativa, que tem como finalidade a formação e qualificação de profissionais da educação comprometidos com o desenvolvimento e com a construção de uma sociedade justa; democrática; solidária e pluralista, por meio de cursos regulares de graduação e pós-graduação, observando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na forma do Estatuto e do Regimento Geral da UFPA.

No primeiro artigo, observa-se um avanço regulatório e organizacional sobre o antigo Centro de Educação que entra em extinção ao “dar” lugar ao ICED com suas subunidades – Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Física e o Programa de Pós-Graduação. Ao mesmo tempo, no ano de 2008, com a criação do ICED, passa a existir no Programa de Pós-Graduação, criado desde 2003, a sua primeira turma de doutorado em educação da UFPA e, conseqüentemente, da Região Norte, um marco que consolida a maturidade dos estudos pós-graduados em educação, por meio de um corpo docente qualificado e interessado com o aprimoramento da indissociabilidade entre pesquisa e ensino tão reiterada nos documentos da CAPES, da UFPA, e do próprio Regimento do ICED.

Antes disso, importa lembrar que o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação foi criado em 1993, como Mestrado em Políticas Públicas, tendo funcionado

até o ano de 1998 nesta modalidade, e por não atender a todas as exigências do Órgão regulador – CAPES, foi extinto. Após um intenso trabalho, alinhado ao que já tratava o PDI sobre a adequação dos Programas à avaliação da CAPES, em 2003 o Programa voltou a funcionar com um perfil que atendeu as prescrições oficiais estabelecidas em âmbito nacional. Neste momento, o Programa ofertou apenas o Mestrado, sob o qual recebeu a média quatro nas duas últimas avaliações trienais a que foi submetido. E, em consequência, no ano de 2007, teve aprovado o primeiro Doutorado em Educação da Região Norte. Desde então, vem atuando nos dois níveis da Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado.

O Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, disponibilizado na página virtual do Programa, no endereço <http://www.ufpa.br/ce/ppged/> traça as obrigações desse Programa desde sua finalidade até a designação dos títulos de mestres e doutores aos pós-graduandos.

Pelo Capítulo I, art.1º sua finalidade é a formação do educador-pesquisador e seus objetivos são articulados considerando-se as seguintes pretensões:

- I. Possibilitar espaços formativos capazes de **estimular, constituir** e fortalecer acúmulos teórico-práticos em torno do fenômeno educativo, em geral, e dos grupos de pesquisa do (antigo) Centro de Educação, em particular;
- II. Assegurar **a qualificação** e a titulação acadêmica de profissionais para atuar no campo educacional, na docência do ensino superior e na pesquisa, tornando-os capazes de produzir e implementar projetos voltados à área da educação nas múltiplas dimensões e relações que as conformam e as constituem;
- III. Estabelecer intercâmbios com outras instituições visando que as atividades de ensino, pesquisa e orientação se pautem no trabalho coletivo.

Com a finalidade de formar o educador-pesquisador o Programa, por meio da atividade docente, assume como tarefa precípua a de propiciar condições que levem o docente pesquisador a aprimorar sua prática sem perder de vista a formação do professor-pesquisador que se encontra na condição discente, pois o docente que atua neste espaço pós-graduado tem na pesquisa a principal razão do seu ofício, devendo materializá-lo tanto na produtividade exigida quanto no currículo, no ensino, no processo de orientação que demarca a pós-graduação como espaço destinado à formação e consolidação do pesquisador.

Assim, as palavras “estimular”, “constituir”, “qualificação” assumem um destaque normativo que deve ser corporificado e traduzido nas atividades curriculares que compõem o mapa cultural no cotidiano do Programa em todos os processos.

O capítulo VIII do mencionado Regimento, anuncia que o discente do Programa ingressa no Mestrado Acadêmico vinculado a uma das duas Linhas de Pesquisa, *Currículo e Formação de Professores ou Políticas Públicas Educacionais* e toda a produção científica desse discente deve estar estreitamente associada à temática investigativa de seu estudo, bem como à Linha de Pesquisa da qual participa.

Art 35 A vinculação do aluno a uma determinada linha de pesquisa dar-se-á mediante a articulação de seu projeto de pesquisa com as temáticas da mesma. A partir do ingresso no Programa, o aluno passará a integrar uma das linhas de pesquisa, nela permanecendo até a conclusão de seus estudos.

O Regimento Interno que normatiza o PPGED da UFPA traz no seu texto um universo de questões que o fazem existir de direito, mas observa-se que a formação do professor-pesquisador é a finalidade do Programa, e que, enquanto tendência do trabalho docente é essa compreensão epistemológica que define a Pós-Graduação em Educação da UFPA, cabendo ao Mestrado em Educação a formação do pesquisador e ao Doutorado em Educação a consolidação, lógica compreendida por Saviani (2000), o qual atribui ao primeiro nível a formação e ao segundo a consolidação.

Atualmente o Programa conta com o funcionamento de onze Grupos de Pesquisa dos quais todos os docentes participam como integrantes ou coordenadores, esses espaços pós-graduados são articulados às duas Linhas de Pesquisa do PPGED, a saber:

- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTTE;
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais – GERA;
- Educação, Cultura e Organização Social – ECOS;
- Laboratório de Gestão Escolar Participativa – LAGE;
- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia – GEPERUAZ;
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES;
- Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente – GESTRADO-PA;
- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo – NEPEC;
- Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação – GEFIN;
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação – GEPJURSE;

- Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente – GEAM.

TABELA 1. Grupos de Pesquisa distribuídos por Linha de Pesquisa

Currículo e Formação de Professores	Políticas Públicas Educacionais	Total
GERA	GEPTE	
ECOS	LAGE	
GPERUAZ	GEPES	
NEPEC	GESTRADO-PA	
GEPJURSE	GEFIN	
GEAM		
6	5	11

Fonte: site do Programa <http://www.ufpa.br/ce/ppged/>

Tal como o ICED, o PPGED, os Grupos de Pesquisa também possuem sede, estrutura física no *Campus* de Belém, enquanto parte integrante dos Programas é nesse espaço que os docentes, discentes e bolsistas de iniciação científica sob orientação do docente pesquisador concentram parte do seu tempo quando estão na Universidade. Os docentes em particular, dividem seu tempo na Instituição entre esse espaço e sala de aula da Graduação e Pós-Graduação.

Quanto aos espaços pós-graduados, considera-se interessante memorizar que se no período “heróico” da Pós-Graduação brasileira Saviani (2000) relata que a mala dos carros dos docentes pesquisadores servia de biblioteca, pois, à época não havia o mínimo de estrutura para o seu desenvolvimento, Nunes (2006) declara que hoje esses espaços não só existem como também são visivelmente demarcados:

Do ponto de vista da estrutura física, os espaços da pós-graduação são também claramente demarcados: grupos de pesquisa, bibliotecas, livros, laboratórios, salas de pesquisa, salas de orientação, salas de aula, quase sempre possuem donos. (p.257)

No caso do ICED, a placa informativa na porta de cada Grupo de Pesquisa ao mesmo tempo em que anuncia o nome do Grupo, dos integrantes e de seu coordenador, também passa a conotação de *demarcação de espaços*. Seriam, então, indicativos de alguns valores privados no espaço público? Pois a compartimentalização dos espaços reproduz via paredes reais, paredes imaginárias que legitimam os espaços de saber-poder ao mesmo tempo em que influenciam nas relações profissionais ali existentes.

Essas questões retratadas brevemente serviram tão-somente para situar alguns elementos que perpassam o cotidiano da Pós-Graduação em Educação da UFPA, uma preparação do “terreno” que vem deflagrar no levantamento das prescrições

institucionais os instrumentos regulatórios que dão voz ao trabalho do docente pesquisador que atua nesse nível de escolarização.

2.4. OS ATRIBUTOS INSTITUCIONAIS PARA O OFÍCIO DO DOCENTE PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO

Tardif (2000) ao afirmar que [...] os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente, indica, por sua vez, a emergência de analisar o trabalho docente na sua exequibilidade.

Na presente seção, intenciona-se discorrer sobre os instrumentos regulatórios que direcionam a efetivação do trabalho docente desenvolvido no espaço pós-graduado, cuja produtividade demanda que esse sujeito legítimo não só a pesquisa, mas o Programa, ao qual está vinculado. O objetivo deste tópico consistiu não só em reunir as principais prescrições dadas ao docente, mas apontar suas contradições, uma vez que, o papel do professor não deve ser entendido, restritivamente, como uma ocupação, um mero fazer, um emprego, uma questão de sobrevivência ou de ascensão (SILVA, 2008).

O trabalho por si só é atividade humana e por isso complexo, mas no tocante à Pós-Graduação, percebe-se que essas peculiaridades devem ser postas de lado a fim de atender determinados fins. Para Tardif (2000) essa lógica ganha força, porque historicamente, os professores foram ou um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e finalidades maiores do que eles.

2.4.1. O que revelam as Resoluções de nº 3.359/05 do CONSEPE e a 01/2006 do PPGED

Resolução nº 3.359/05 do CONSEP

O CONSEPE é o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, através dele foi instituído o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu oferecidos pela Universidade Federal do Pará, de acordo com a Resolução 3.359/05.

Esse documento, bem como o Estatuto da UFPA e o PDI são as principais prescrições oficiais que orientam as ações desenvolvidas na Instituição, mas é a referida Resolução que trata especificamente dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em

seus processos. De acordo com o art.1º da Resolução 3.359/05 a UFPA reitera o seu compromisso com o ensino e a pesquisa:

Art. 1º A Universidade Federal do Pará, cumprindo os seus objetivos institucionais no âmbito do Ensino e da Pesquisa, oferecerá cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, obedecidas as normas gerais de funcionamento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e por esta Resolução.

É este princípio regulador que orienta o credenciamento do corpo docente que no olhar da Agência de Fomento a Pesquisa e a Pós-graduação, devem ter na sua trajetória um nível de produtividade científica que o leve a exercer seu ofício neste nível do Ensino Superior.

Art. 16 O corpo docente de um programa de pós-graduação deverá ser integrado por profissionais qualificados, portadores de título de doutor, livre docente ou equivalente, formalmente credenciados pelo Colegiado do Programa, com produção científica regular, definida de acordo com a área de concentração, sendo os docentes classificados segundo as normas vigentes da CAPES/MEC.

Desse modo as ações em torno do quadro docente ficam submetidas aos critérios de avaliação da CAPES. Observa-se, assim, que a “autonomia” das universidades e de suas unidades é quase nula, pois, esse artigo revela a importância de um alinhamento às regras da Agência, e que todo o processo regulatório e, logo, cotidiano deve estar condicionado a uma formatação que se projetou para a Pós-Graduação Nacional, sem considerar para isso as diversidades culturais, regionais, econômicas, sociais que envolvem cada Programa.

Se esses aspectos são secundarizados, a submissão dos docentes às condições de permanência é um agravante maior, pois, condicionam sua prática a um fazer sistematizado por outrem e que não delibera nenhuma possibilidade de relação dialógica entre o instituído e o vivido. A normatização é clara, o nível de produtividade demarca sua permanência ou o tipo de vínculo que tem com o Programa como pesquisador “permanente” ou apenas “colaborador”.

Para Silva (2008) essa postura docente tem sua explicação, na tese de doutoramento intitulada *TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: a lógica da produtividade em questão*, a autora analisa o trabalho do docente tendo como categoria central do seu estudo a *produtividade* e nas suas primeiras conclusões afirma que a aceitação dessas condições tem seus ônus no reconhecimento, no trabalho, no bônus

financeiro, e por outro lado na responsabilidade posta nos seus “ombros” que impossibilita qualquer reação.

A autora vai mais além ao enfatizar que:

[...] a lógica da produtividade sufoca o docente, o submete, e ele *sabe* disso, como a pesquisa evidenciou, no entanto, não demonstra ímpeto para a ruptura, a superação, a reação; quer dizer a consciência (ainda que nebulosa) da sua condição de trabalho não é capaz de criar mobilização. (SILVA, 2008, p.180)

Neste sentido, afere-se que a relação quase embrionária entre pesquisa-trabalho- produtividade marca não só as prescrições como também a postura dos docentes pesquisadores que apesar de produzirem um saber crítico sobre a realidade abrindo mão de uma teoria e de um método “ignoram” a sua própria realidade para produzir sobre outras, reduzindo a profissão de professor a meros *fazedores de pesquisa*.

Resolução 01/2006 do PPGED

Já na especificidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, cria-se a Resolução nº 01/2006 que *institui os critérios de credenciamento e credenciamento dos docentes do Programa*.

E, em obediência aos dispositivos contidos no Regimento Geral da Pós-Graduação da UFPA, a presente Resolução cria mecanismos para selecionar o professor que irá compor o quadro docente do Programa.

Em conformidade com a Resolução nº 01/2006, o ingresso e permanência desses professores não ficam alheios aos rituais acadêmico-institucionais direcionados a este nível, tais como constante produção e publicação científica:

Art. 4º Para ingresso no programa o professor deverá se enquadrar nas seguintes condições:

I- Coordenar projeto ou sub-projeto de pesquisa, preferencialmente financiado; cuja temática deverá se articular com a linha de pesquisa a qual pretende ingressar;

II- Apresentar no mínimo seis publicações qualificadas nos três últimos anos de sua trajetória profissional sendo que, dentre essa produção, deve conter um artigo publicado em periódico de circulação nacional.

III- Para ingresso no corpo docente do doutorado será exigida duas orientações concluídas em nível de mestrado.

[...]

Art. 6º Para manter-se na condição de professor permanente do programa o docente deverá atender aos seguintes requisitos:

I- Coordenar projeto de pesquisa, preferencialmente financiado, apresentando como resultado dessa atividade relatórios, publicações qualificadas e teses/dissertações concluídas;

- II- Ministar disciplinas, preferencialmente as obrigatórias;
- III- Orientar dissertações de mestrado no programa;
- IV- Apresentar no mínimo seis publicações qualificadas nos três últimos anos de sua trajetória profissional, sendo que dentre essa produção deve conter um artigo publicado em periódico de circulação nacional.

Parágrafo único: os professores permanentes que não atenderem tais requisitos poderão assumir a condição de professor colaborador ou mesmo serem descredenciados do programa.

A transposição do 4º e do 6º artigo da Resolução do PPGED, considera que quando do ingresso no Programa as condições para sua permanência são equiparadas a um nível de produtividade científica que deve ser igual ou superior ao que o docente apresentou no período que se credenciou no Programa.

O nível de publicação exigido nos dois momentos indica que a vida do docente pesquisador não deve oscilar entre os períodos bons e ruins de produtividade, e caso isso ocorra, o parágrafo único do 6º artigo impõe a punibilidade quando afirma que passará a condição de colaborador ou será descredenciado do Programa.

Na seção subsequente, a produtividade tratada por Silva (2008) é critério para a aquisição de pesquisas financiadas, o que se entende é que o trabalho docente na Pós-Graduação apesar de proporcionar prestígio e vantagens salariais condiciona o professor a uma tarefa que na leitura da CAPES se resume a publicar, posto que a produção do conhecimento não é tão-somente tomada como atividade sistemática que surge de uma curiosidade epistemológica, mas de uma ordem ditada por prescrições instituídas.

O que se percebe também é que apesar da postura de muitos docentes de aceitação do cenário criado pelo Estado sobre esse projeto universitário, alguns estudiosos como Tardif (2000), Silva (2008) e Evangelista (2006) se utilizam dos meios de publicação para expressar o que pensam sobre o processo de produtividade que deflagrou o trabalho do docente pesquisador, tecendo críticas construtivas para repensar a questão, sem deixar, portanto, de atender as exigências da produtividade, pois, ao que se sabe ainda não se tem controle das temáticas e as conotações que constituem os textos apresentados pela comunidade científica, o critério é somente que tenha base nos elementos de validação da ciência, da produção de conhecimento. Sobre isso, Evangelista (2006) declara que:

Confesso que esse clima me aborrece. Eu estava confiante em que a publicação era um resultado de estudos, de pesquisas, de reflexões, de maturações teóricas, de inquirições intelectuais, de contribuições significativas, de respostas políticas, de preocupações sociais, de

compromissos com o saber, de respeito à opinião pública, de amor ao leitor anônimo, de explicitação de idéias além-indivíduo... “Romance”, afirmaram. Não é. Publicar é publicar. Que explicação mais tautológica... Qual nada, publicar era isso mesmo. E só precisava duas coisas: um sujeito que escrevesse palavras em uma página e um editor. O leitor? Bom... (p.2)

2.4.2. Produtividade científica, pesquisa institucional e trabalho docente

O que Evangelista (2006) nomeou de *Publicar ou Morrer* é o título atribuído ao escrito que socializou sobre sua decepção com o modo que a publicação vem sendo mensurada pela CAPES e por muitos colegas de profissão, ainda que a pesquisa represente, caracterize o trabalho do docente universitário e que a mesma ainda seja fruto de resultado de estudos, o que está em xeque não é a validação dessas instituições, mas as suas finalidades.

A fim de analisar os níveis de exigência solicitados para o docente pesquisador obter a concessão de bolsas de iniciação científica é que se privilegiou nesse sub-tópico apreciar os Editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC divulgados no ano de 2008 e 2009 na UFPA, nesses documentos a produtividade científica é não só fator classificatório, como também determinante para a submissão do docente pesquisador aos respectivos editais.

Esse foco na produtividade científica não é recente, corresponde a uma conjuntura que nasce com os primeiros investimentos em pesquisa e tecnologia na década de 1950 com a criação da CAPES e do CNPq, questão abordada no capítulo anterior, mas com as transformações ocorridas nas políticas de Educação Superior submetidas à lógica Neoliberal que dita os rumos da educação nacional, essa produtividade tornou-se cada vez mais exigida pelo Estado, levando todas as atividades do trabalho docente para este fim.

[...] a premissa é a de que o trabalho docente defini-se segundo as políticas da educação superior, que decorrem, sobretudo da ação do Estado. Esse, por sua vez, estrutura-se e define suas funções segundo o modelo de produção Capitalista, adequando-se às suas crises e ao seu desenvolvimento, que é desigual entre os países. Nesse enlace, a produtividade funciona como esteio do sistema, constituindo uma referência das políticas educacionais que afetam o trabalho docente. (SILVA, 2008, p. 28)

Nesse contexto, o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico delibera pela Resolução Normativa 017/2006 normas sobre as seguintes modalidades de bolsas por cota no país:

1. Apoio Técnico (AT)
2. Iniciação Científica (IC)
3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)
4. Pós-Graduação – Mestrado (GM) e Doutorado (GD)
5. Iniciação Científica Júnior (ICJ)
6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)

No que cerca os editais de 2008 e 2009 divulgados pela UFPA é sob a terceira modalidade PIBIC que os docentes pesquisadores submetem-se a seleção de bolsas de iniciação científica.

E, mais uma vez, os níveis de exigência discriminados no edital de 2008 corroboram com o quadro discutido anteriormente acerca da produtividade.

1. REQUISITOS DO ORIENTADOR

- 1.a. Possuir experiência compatível com a função de orientador e formador de recursos humanos;
- 1.b. ser pesquisador com o título de doutor, ou perfil equivalente, com produção científica, tecnológica ou artístico-cultural nos últimos cinco (5) anos – 2003 a 2008, divulgada em periódicos, livros, anais de eventos ou outros veículos de comunicação da sua área;
- 1.c. não estar afastado ou licenciado integralmente da Instituição até a data da implementação da bolsa
- 1.d. coordenar ou participar de pelo menos um projeto de pesquisa cadastrado na PROPESP até a data de implementação da bolsa;
- 1.e. manter o currículo Lattes atualizado e estar associado a um grupo de pesquisa credenciado na UFPA.

Com relação ao edital de 2009, o que se difere é o período de produtividade que permanece de cinco anos, mas a considerar os anos de 2004-2009.

Mas é na base dos critérios de julgamento que o quantitativo exigido de publicação fica mais específico, onde o sistema *Qualis*¹⁴ funciona como parâmetro dessa avaliação. Na área da educação os artigos publicados em periódicos com maior classificação pela *Qualis* são aqueles, cujo estrato equivale a A1 que significa o maior nível de excelência, exemplo, Educação & Sociedade com o ISSN 0101-7330, Revista

¹⁴ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Informações: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis> 18/01/2010.

Brasileira de Educação com o ISSN 11413-2478, a lista completa de periódicos que compõe o *Qualis* da CAPES está disponibilizada no endereço <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>. Diante dessas questões, lê-se no Edital 2008 que:

Os artigos em periódicos serão pontuados de forma diferenciada, de acordo com os critérios de classificação de periódicos - Qualis da CAPES. Artigos que não constem no Qualis não serão considerados.

No caso de periódicos classificados no Qualis, com classificação diferente em diferentes áreas, deverá ser considerada a maior classificação dentro do Qualis de qualquer área.

Para pontuação de livros, serão consideradas somente publicações com ISBN. O critério para classificação de circulação internacional ou nacional/local será o da Editora.

Para pontuação referente a projetos de pesquisa, somente serão considerados os projetos com financiamento externo à UFPA, e a agência de fomento terá que ser declarada no CV-Lattes.

Essa redação se repete no edital de 2009 com apenas uma alteração, o primeiro parágrafo mencionado que fala dos artigos publicados em periódicos da *Qualis* CAPES, vem especificando o site onde se pode encontrar a listagem dos periódicos, disponibilizada num arquivo em pdf com mais de 1000 páginas, cujo ano base é de 2007, neste arquivo todos os periódicos reconhecidos pela CAPES são listados pela área do conhecimento. Alterado o texto do edital de 2009, fica a seguinte redação:

Os artigos em periódicos serão pontuados de forma diferenciada, de acordo com os critérios de classificação de periódicos - Qualis da CAPES (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>). No caso de periódicos com classificação diferente no Qualis em áreas distintas, deverá ser considerada a maior classificação Qualis dentro da grande área de atuação do pesquisador. Artigos que não constem no Qualis não serão considerados.

Esses trechos dos respectivos editais de 2008 e 2009 reiteram a supervalorização dada não só à produtividade, mas também aos espaços de validação em que esses pesquisadores devem divulgar seus produtos científicos.

Assim, os professores que obtiverem pontuação maior que trezentos podem conseguir até duas bolsas PIBIC e aqueles cuja soma for menor que trezentos serão contemplados com, no máximo, uma bolsa.

Diante dessa corrida desenfreada por publicação, produtividade, pesquisas financiadas, pergunta-se: Quais as condições dadas aos professores pesquisadores? Que parâmetros são considerados para a publicação nos periódicos com maiores níveis de estratificação da *Qualis*? Existem distinções entre pesquisadores de diferentes regiões? A demanda exigida desses sujeitos é de igual oferta? Onde fica o professor, a relação

ensino-aprendizagem, orientador-orientando? Os compromissos com uma formação que ultrapassa os critérios de produtividade e a formação de recursos humanos qualificado.

2.4.3. Para além das prescrições oficiais: o compromisso com a formação pós-graduada

[...] Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29)

Embora as prescrições institucionais venham assumindo grande parte da atenção das ações do corpo docente, não se pode perder de vista as relações estabelecidas nesse campo de tensão, o qual é entendido como espaço de formação pós-graduada que para Saviani (2000) é o responsável pela formação e consolidação de novos pesquisadores. Pois, independente dos conflitos que perpassam o trabalho docente, a função da Pós-Graduação em Educação ainda continua a mesma: formar professores-pesquisadores.

Logo, as relações ganham sentido quando o estímulo, a constituição de acúmulos teórico-práticos, bem como a qualificação do discente vinculado ao Programa deve estar intimamente ligada ao processo de orientação, pelo qual o discente produz efetivamente o conhecimento científico, e compõe uma das tarefas do corpo docente junto aos discentes a eles vinculados, quer seja por orientação, disciplina ou participação em grupos de pesquisa.

O processo de orientação, a relação orientador-orientando, é também fundamental para a compreensão do trabalho docente na Pós-Graduação em Educação, no desenvolvimento da dissertação/tese e dos trabalhos a ela adjacentes, porém não é único fator a considerar.

A produção científica realizada no interior das universidades, enquanto construção científico-social, de um grupo de pessoas interessadas em dados fenômenos não pode ser vista, nem tampouco analisada de uma forma unilateral. A construção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de uma Dissertação ou Tese, resulta de uma trajetória marcada por diferentes histórias de formação. Quando se direciona a análise para a Pós-Graduação, uma série de práticas docentes e discentes pode ser questionada a partir da assertiva lançada por Saviani (2000): O Mestrado é ou não é o espaço de formação do pesquisador?

A concepção de educação, as relações de poder, as atividades discentes e o fazer docente marcado pelo acúmulo de outras funções não passam despercebidos quando da construção do conhecimento científico dos pós-graduandos, e pode sim (re) definir esse nível como o de consolidação do pesquisador, diga-se no sentido de suprimir uma fase crucial que é a formação inicial, a apresentação dos mestrandos aos rituais canônicos da condição investigativa.

Diante das dicotomias entre o Mestrado e o Doutorado legitimados pela função direta que tem com a produção da pesquisa, o trabalho do docente pesquisador influencia nas relações que esse sujeito estabelece no espaço pós-graduado.

Daí então questionar o movimento que define o Mestrado como lócus de formação e o Doutorado de consolidação, ou melhor, refletir sobre as relações que permeiam esses níveis da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, já que para Saviani (2000) essa classificação não só discrimina as competências como também atribui funções. E, se a iniciação científica desenvolvida na Graduação sob orientação dos docentes pesquisadores em conformidade com seus projetos de pesquisa, é tratada como uma atividade discente que se acrescenta àquelas desenvolvidas nas disciplinas. Compreende-se que a Graduação tem por princípio o ensino, enquanto que a Pós-Graduação recai, novamente, a tarefa de desenvolver uma prática docente-discente voltada à pesquisa.

Ou seja, é na Pós-Graduação que a pesquisa ganha total centralidade e com ela a construção do conhecimento científico não está alheia aos diversos momentos que marcam tal iniciação, no que se entende o primeiro nível, o Mestrado. Muitas vezes, os preâmbulos dessa trajetória perpassam por mudanças conturbadoras e desestimulantes para a produção científica. As relações de poder presentes no interior dos Programas tornam por vezes essa jornada acadêmica árdua e temerária quando deveria ser produtiva e estimulante, já que se trata de uma fase de extrema dedicação ao exercício redacional e aprimoramento da escrita acadêmica propriamente dita.

Quando se pontua esses movimentos da Graduação à Pós-Graduação, identificam-se em Nunes (2006) alguns esclarecimentos para corroborar com essas advertências:

[...] Talvez a ausência de diálogo entre a graduação e a pós-graduação seja consequência do ranço da história da educação superior no Brasil, que mesmo em instituições universitárias, privilegia uma dimensão formativa (ensino) em detrimento de outras (como a pesquisa).

Reconheço que esta indissociabilidade, para se materializar, exige um trabalho coletivo, árduo e complexo no interior das instituições de ensino superior, pois envolve discussões sobre relação de poder, concepções de ensino, pesquisa, ciência, método, conhecimento, formação, que, em muitos casos, determinadas IES não conseguem instaurar. (p. 258)

Contudo, entende-se que o Mestrado também tem por tarefa expressar ao seu corpo discente que a ciência nasce a partir da produção de um saber sistematizado, ou seja, dentro das diversas áreas do conhecimento, os pesquisadores sempre estarão a contribuir com uma esfera, nos estudos em educação não é diferente, daí a importância de direcionar o olhar e a formação do discente para a produção de um conhecimento que possa contribuir com os fins acadêmico, social e científico, sem descuidar do interesse pessoal que levou a necessidade de elucidar o fenômeno colocado em suspeição.

A produção de saber sistematizado, a orientação entendida como processo educativo, o fazer científico do docente-orientador e do discente-orientando, o caminho metodológico, o tratado com as fontes e os desafios dessa trajetória, revelam que significados para a produção das dissertações e teses edificadas nesses espaços formativos? Sobre a questão Severino diz o seguinte:

[...] O orientador não é nem pai, nem tutor, nem advogado de defesa, nem analista, mas também não é feitor, coronel ou coisa que o valha. Ele é um educador estabelecendo com seu orientando uma relação educativa, com tudo o que isso significa no plano da elaboração científica. Como tal, pressupõe necessariamente um trabalho conjunto em que ambas as partes crescem, se enriquecem reciprocamente. (2006, p.77-78)

Se o Mestrado é o momento de formação do pesquisador e o texto dissertativo o produto do conhecimento construído por esse sujeito, logo, a dissertação não é neutra, parte de intenções compartilhadas entre o pesquisador em formação e o pesquisador consolidado, orientando (a) e orientador (a) numa dinâmica caracterizada pela reconstrução e construção do conhecimento, as atividades planejadas e o fazer científico do pós-graduando fundamentado por uma abordagem teórico-metodológica. Daí a importância colocada por Pádua (2000) sobre a seleção de uma bibliografia que nos auxilie na pesquisa, quanto ao tratado do objeto:

A leitura de reconhecimento (ou pré-leitura) já permite uma visão global do assunto a ser pesquisado, bem como permite verificar a existência ou não de outros trabalhos com a mesma abordagem; demanda um certo cuidado do pesquisador ao examinar prefácios, introdução, conclusão, sumários etc., para selecionar uma bibliografia que realmente interesse ao desenvolvimento da pesquisa. (p.44)

[...] os conceitos são abstrações, que adquirem um significado, um sentido, somente dentro de um quadro de referência, de um sistema teórico, ou seja, a partir das teorias que orientam a coleta de dados e que devem também orientar sua análise. (p.80).

As leituras, o diálogo com diferentes autores, o reconhecimento de fontes e a apropriação dos conhecimentos legitimados que sirvam melhor ao objeto é apenas uma das diversas lições que se espera adquirir no processo de orientação, dentre tantas atribuídas ao fazer docente.

Não basta ser pesquisador, nem tampouco atentar apenas para os níveis de produtividade que podem elevar o seu trabalho e o Programa que compõe, é preciso compreender que existem outras questões mais relevantes acerca do ofício, o compromisso com o ensino, a formação, a pesquisa desenvolvida na relação educativa em que pós-graduado (docente) e pós-graduando (discente) assumem.

Este capítulo procurou problematizar os aspectos institucionais que configuram a atividade docente desenvolvida na Pós-Graduação em Educação da UFPA, e nessa dinâmica ficou verificada a relação umbilical entre pesquisa-trabalho-produtividade para a modelagem desse fazer docente na Pós-Graduação.

Mas, sobretudo, algumas lições foram legadas pelas reflexões desenvolvidas com base nos documentos oficiais analisados e as referências escolhidas:

- O período “heróico” nomeado por Saviani (2000) ao início da Pós-Graduação no Brasil deve ser historicizado, principalmente, rememorizando a ação dos professores, estudiosos da educação que impulsionaram todo o processo dentro de uma conjuntura.

- A tarefa da Pós-Graduação em Educação no Brasil ainda oscila entre as determinações do Estado, embora autores como Kuenzer & Moraes (2005) afirmem que a qualificação de professores para o Ensino Superior ainda seja o horizonte desses Programas.

- O V PNPG tem no *fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação* o seu principal objetivo, o que reforça a lógica neoliberal de competitividade internacional e produtividade total.

- No âmbito da Região Norte, na UFPA diante do Plano de Desenvolvimento Institucional, documento orientador das ações dessa Instituição no período de 2001-2010, a Pós-Graduação tem suas obrigações fundadas na relação ensino e pesquisa.

- O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, constituiu-se dentro de todas as exigências atribuídas pelo Estatuto Geral da UFPA, o Regimento Geral da Pós-

Graduação *Stricto Sensu* da UFPA e outros documentos pontuados, e todos estão alinhados às orientações da CAPES sobre a Pós-Graduação para o país.

- O trabalho do docente pesquisador é prescrito oficialmente, tendo na produtividade o elemento balizador de sua atividade, o acúmulo de tarefas e exigências normativas a eles atribuídas demarca não só o cotidiano, mas também as relações que estabelece consigo, com o outro e com o conhecimento produzido. Tendo-se mitigada a possibilidade de ser um “intelectual transformador” na medida em que aceita os rumos dados ao seu ofício, rumos esses questionados por estudiosos como Tardif (2000), Evangelista (2006) e Silva (2008) dentre outros pesquisadores educacionais.

- Quando Tardif (2000) afirma que os professores ao longo da história ou foram corpo da Igreja ou do Estado não foge ao contexto que marca o trabalho do docente pesquisador na Pós-Graduação, hoje, cujas práticas respondem aos interesses e exigências estatais.

Além dessas lições legadas, foi anseio da dissertação e do objeto de estudo apontar que de fato muito se pesquisa sobre como pode refletir, pensar e fazer o professor, mas pouco são os estudos que detém a sua abordagem para o que é feito. Se a Pós-Graduação representa o meio pelo qual a universidade avança, assim como a forma que o Estado tem de fortalecer suas bases científicas e tecnológicas, considera-se urgente a captura desse espaço e dos sujeitos que o constituem e ali são constituídos como objeto de investigação que deve ser analisado pelos pesquisadores educacionais de modo mais incisivo.

CAPÍTULO III

PROCESSOS DE CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADORES

Na composição deste momento do estudo, a centralidade está na consolidação da formação dos docentes e não no seu trabalho. Portanto, teve-se por finalidade analisar o processo de consolidação da formação dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFPA, incorporando-se como fonte a introdução de suas teses de doutorado. Nesse sentido, buscou-se formular entendimentos acerca das afinidades curriculares, temáticas, trajetória institucional e perspectivas teórico-metodológicas construídas quando ainda imersos na condição de discentes do doutorado.

O tempo considerado foi de 15 (quinze) anos, tendo em vista o período da primeira defesa em 1990 e da última em 2005. Trata de uma postura investigativa sobre a composição atual do corpo docente que constitui o PPGED. Partindo do seguinte questionamento: O que revelam as introduções das teses de doutoramento dos professores-pesquisadores?

A opção metodológica em trabalhar com a introdução dessas teses (fontes), parte das lições acadêmicas centradas na elaboração dos produtos científicos (artigos, tcc, dissertações, teses), onde a introdução é definida como a apresentação do estudo, logo do tema, do problema, das razões, relevâncias, justificativas, fontes utilizadas, objetivos e das estratégias teórico-metodológicas assumidas pelo autor para efetivar a atividade. Trata da metodologia dos trabalhos científicos, cujas referências, têm-se autores como Chizzotti (2008), Eco (2008), Machado (2006) e Severino (2000).

Desse modo, as introduções das teses doutorais foram espionadas nos seguintes aspectos: gênese institucional; temática de pesquisa predileta; relevância do estudo proposto e abordagem teórico-metodológica utilizada pelos docentes pesquisadores neste período que demarca a consolidação de suas formações pós-graduadas.

De todo modo, os quatro aspectos eleitos para elucidar o problema em suspeição no capítulo implicaram em quatro questões que se pretendem efetivar no decorrer do capítulo.

1 – O que revela a gênese institucional dos espaços pós-graduados, onde esses docentes pesquisadores realizaram seus cursos de doutorado?

2 – Qual temática perpassa suas teses?

3 – Como (a)s relevância(s) dos estudos (é)são definida(s) e socializada(s) no interior da introdução?

4 – Sob quais estratégias teórico-metodológicas os pesquisadores produziram suas teses de doutoramento?

3.1. GÊNESE INSTITUCIONAL

De acordo com o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPA, pautado nas determinações do Conselho Nacional de Educação, art. 30 do tempo de permanência no curso, o doutorado compreende o período máximo de quarenta e oito (48) meses, tendo, portanto, uma média de duração de quatro (4) anos. Esse período é considerado por todas as instituições brasileiras que ofertam Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no país.

Considera-se relevante apresentar os espaços institucionais escolhidos por esses docentes pesquisadores para buscar a consolidação pós-graduada que lhes atribui a condição de pesquisador, como discrimina Saviani (2000).

Os dezoito (18) docentes pesquisadores optaram por fazer os seus cursos de doutorado em oito (8) universidades, das quais apenas uma se situa fora do Brasil, esses sujeitos concluíram essa etapa acadêmica em períodos distintos que compreendem o intervalo dos anos de 1990 a 2005.

Evidentemente, que a busca de uma consolidação na área de educação é proveniente de uma formação graduada também nesta área ou naquelas congêneres. Na pesquisa realizada no Currículo Lattes desses sujeitos, observou-se que dos dezoito pesquisadores, quatorze possuem graduação em Pedagogia. Além dessa formação um tem graduação em Ciências Sociais, um em Geografia, um em Direito, um em Agronomia e um em Educação Física, os outros quatro pesquisadores têm um formação em Letras, um em Letras e Psicologia, um em Psicologia e um em Educação Física.

Este fenômeno ainda na formação inicial contribuiu possivelmente para as ramificações na área da educação, uma vez que, esses dezoito professores compõem atualmente o quadro docente do PPGED constituído em duas Linhas de Pesquisa na Educação, a saber, Currículo e Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Verificou-se que apenas três docentes não realizaram o Doutorado na área de conhecimento da Educação, o primeiro cursou o Doutorado em Educação Física –

UNICAMP, concluído em 1998, o segundo em Geografia – USP em 2001 e o terceiro em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – UFPA em 2005, respectivamente, esses cursos obtém, atualmente o conceito 4, 5 e 5 perante a CAPES.

De acordo com a Portaria MEC n.º 1.418, de 23 de dezembro de 1998, a CAPES estabelece conceitos para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. No que dispõe o art. 2º e 4º, tem-se que:

Art. 2º A qualidade dos programas de pós-graduação stricto sensu, aferida pela avaliação será expressa através dos conceitos, em números inteiros e em ordem crescente, do '1' ao '7'.

Art. 4º Os títulos de doutor e mestre conferidos pelos cursos conceituados como '7', '6' '5' '4' ou '3' gozarão de validade nacional para todos os efeitos legais.

Nesses termos, a importância do Programa é atribuída ao reconhecimento dos estudos neles realizados, os quais compreendem tanto a atuação do corpo docente quanto do discente, da proposta pedagógica do Programa, e até mesmo de suas parcerias, dos grupos de pesquisa que eleva a produção de conhecimento em qualidade acadêmico-científica.

Situar esses conceitos é relevante, uma vez que dentro dos parâmetros de avaliação da CAPES os Programas e sua qualidade é mensurada por essas notas: os **conceitos 6 e 7** são atribuídos a Programas que oferecem Doutorado em excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade; **conceito 5** - alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado; **conceito 4** - bom desempenho; **conceito 3** - desempenho regular que atende o padrão mínimo de qualidade exigido.

Na elaboração das três tabelas a seguir, recorreu-se a algumas fontes de informação, os sites dos Programas que os docentes efetuaram seu doutorado, ao site da CAPES, ao site do PPGED e folders informativos do Programa, ao Currículo Lattes dos sujeitos para compor os dados tabulados a seguir.

Abaixo, uma descrição relativa ao período em que os sujeitos investigados obtiveram o título e a respectiva instituição em que cursaram o Doutorado:

TABELA 2. Universidade e ano de obtenção do título de doutorado

ANO	PUC-SP	USP	UNICAMP	UFMG	UFRN	UNIMEP	UFPA	U.FRANÇE*	Total
1990			1						1
1994								1	1
1998	1		1						2
1999						1			1
2000	3								3
2001		1		1					2
2002	1	1							2
2003	1								1
2004		1							1
2005				1	2		1		4
Total	6	3	2	2	2	1	1	1	18

* Université Dês Sciences et Technologies de Lille - França

Na tabela acima, observa-se que a PUC-SP teve maior incidência dos pesquisadores no período da consolidação de sua formação pós-graduada, deixando a USP em segundo lugar, a UNICAMP, a UFMG e a UFRN empatas em terceiro dado o quantitativo de sujeitos que as escolheram como Instituição responsável por suas consolidações, tendo a UNIMEP, UFPA e a U.FRANÇE a demanda por apenas três desses doutores.

No que prevalece o conceito atual atribuído pela Capes aos Programas *Stricto Sensu*, eles estão classificados na seguinte ordem:

TABELA 3. Classificação dos Programas pelo Conceito Capes

Cursos freqüentados pelos docentes do PPGED	Conceito 6	Conceito 5	Conceito 4	Total
Doutorado em Educação – UFMG	1			1
Doutorado em Educação – UFRN		1		1
Doutorado em Educação – USP		1		1
Doutorado em Educação – UNIMEP		1		1
Doutorado em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP		1		1
Doutorado em Educação – USP		1		1
Doutorado em Educação – UNICAMP				
Doutorado em Geografia – USP		1		1
Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Tropicó Úmido – UFPA		1		1
Doutorado em Educação: Currículo – PUC/SP			1	1
Doutorado em Educação Física – UNICAMP			1	1
TOTAL	1	7	2	10

Na divisão acima, apenas a Université Dês Sciences et Technologies de Lille – France ficou de fora, tendo em vista, que está localizada na França, não pertence ao quadro de Instituições brasileiras. Desse modo, a PUC/SP aparece duas vezes, por ter pesquisadores que realizaram seus cursos de doutorado ou no Programa de Currículo ou

de Psicologia da Educação, já a USP avaliou-se o curso de Doutorado em Educação e o de Geografia.

Dos dez (10) Programas, apenas um possui conceito 6, sete exibem o conceito 5 e dois estão aferidos com o conceito 4, o que demonstra, hoje, o nível de competência institucional e acadêmica desfrutada pelos referidos Programas.

Se for analisado, ainda, a consolidação desses doutores, tendo como parâmetro as Linhas de Pesquisa que estão ligados, atualmente, na condição de docentes do PPGED, ela foi dada na seguinte escala:

TABELA 4. Obtenção do título segundo o ano de defesa da tese de doutorado

Docentes da Linha de Currículo e Formação de professores	Docentes da Linha de Políticas Públicas Educacionais
1 em 1990	1 em 1994
2 em 1998	1 em 1999
2 em 2000	1 em 2000
1 em 2001	1 em 2001
2 em 2002	1 em 2004
1 em 2003	3 em 2005
1 em 2005	
TOTAL DE 10	TOTAL DE 8

O primeiro professor doutor, pertence à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores que em comparação com a Tabela nº1 obteve o título na UNIMEP. No ano de 2005, o atual quadro docente teve consolidado os últimos quatro doutores que compõe o Programa, os títulos foram obtidos na UFPA com um doutor, na UFRN com dois doutores e na UFMG com um doutor, pois o primeiro se formou em 2001.

De todo modo, a gênese institucional que possibilitou a qualificação do atual quadro docente perpassou pelo período de quinze (15) anos a compreender os anos de 1990 até 2005. Mas, avaliar essas instituições e seus Programas, a partir da avaliação da CAPES possibilitou averiguar em que nível eles se encontram hoje, bem como o papel institucional dessas Universidades, escolhidas em um dado tempo histórico para proporcionar uma sólida formação equivalente ao grau de Doutores em Educação ou em outras áreas para o exercício de um trabalho docente que tenha por base uma formação de referência nacional ou internacional de um pesquisador em particular.

3.2. TEMÁTICA DE PESQUISA PREDILETA

Nesta seção, entrar-se-á, efetivamente, na análise das introduções das teses de doutorado, pois, coube ao primeiro momento situar a gênese institucional dos espaços

pós-graduados em que produziram suas teses e consolidaram sua formação de pesquisadores.

É de considerável importância que se tenha em vista alguns conceitos, primeiro, O que é uma tese? O que a difere da dissertação? Tendo em vista, que ambas são produtos de pesquisas elaboradas na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Umberto Eco (2008), autor italiano, elaborou uma obra intitulada *Como se faz uma tese* aos pesquisadores, aos docentes pesquisadores e aqueles que se percebem envolvidos por essa prática. Sua leitura traz contribuições atuais e significativas. Embora, a classificação que o autor elabora acerca do que é uma tese seja bastante consensual: Uma tese consiste num trabalho datilografado, com extensão média variando entre cem e quatrocentas laudas, no qual o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos em que pretende formar-se (ECO, 2008, p.1).

Na visão do autor não se identifica ainda o que difere esse produto científico da dissertação desenvolvida nos Cursos de Mestrado e a tese nos Cursos de Doutorado. Severino (2009) segue nessa empreitada:

Pode-se identificar algumas diferenças entre a tese de doutorado e a dissertação de mestrado, em que pese tratar-se, no caso de ambas, de um mesmo processo demonstrativo, de cunho científico e monográfico. Espera-se, no entanto, da tese de doutorado uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um avanço na área. O mestrado, tratando-se, em nosso contexto, de trabalho ainda vinculado a uma fase de formação científica, sendo um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de trabalho pessoal sistemático de pesquisa, admite trabalhos sob a forma de monografias de base, trabalhos de sistematização de idéias. (p. 24)

Os argumentos descritos por Severino (2009), possivelmente, remetem ao fato de autores como Saviani (2000) considerarem o Doutorado a consolidação da formação dos pesquisadores, o que é muito coerente, para os níveis de exigência e maturidade intelectual exigida nos diferentes graus.

Na segunda edição do grande clássico *Metodologia do Trabalho Científico* Severino já atribui à tese a noção de monografia científica:

Tanto a tese de doutorado como a dissertação de mestrado são, pois, monografias científicas que abordam temas únicos delimitados, servindo-se de um raciocínio rigoroso, de acordo com as diretrizes lógicas do conhecimento humano, em que há lugar tanto para a argumentação puramente dedutiva, como para o raciocínio indutivo baseado na observação e na experimentação. Há, portanto monografias para obtenção do grau de doutor, monografias para a

obtenção do grau de mestre e monografias de conclusão de curso de graduação. (2000, p. 152).

Para Severino (2000), a análise temática é a compreensão do texto, determinando o tema-problema, logo, sua delimitação decorre de um raciocínio que se ancora na lógica do conhecimento humano que vai se esquematizando na sequência das idéias construídas. Portanto, neste momento, interessa identificar a temática escolhida pelos pesquisador quando da elaboração de suas teses.

Além disso, Eco (2008) afirma que: trabalhando-se bem, não existe tema que seja verdadeiramente estúpido. Ou seja, todo o tema tem seu valor se trazer conclusões úteis e pertinentes para o campo eleito com a sua contribuição.

Foram coletadas as dezoito introduções das teses dos sujeitos em observância, mas apenas dezessete serão analisadas, uma vez que se optou pela não tradução da tese em francês defendida na Université Dês Sciences et Technologies de Lille – France no ano de 1994. Essa decisão fica respaldada por dois extremos, primeiro, a proficiência de língua estrangeira da pesquisadora em formação é em inglês e não francês, não podendo assim ler o material com total clareza e compreensão, segundo, entende-se que a tradução feita por outrem poderia produzir limitações para a análise, bem como para o que diz de fato o texto original, ainda sobre isso, Eco (2008) afirma que *Tradução não é fonte: é uma prótese, como a dentadura ou os óculos, um meio de atingir de forma limitada algo que se acha fora do alcance*. Para não incorrer no risco de não apreender a introdução como se pretende, optou-se então por não analisá-la considerando essas razões.

Portanto, para efeito de análise, considerar-se-á uma classificação para a identificação dos pontos relevantes para a dissertação, ainda nesse tópico o que importa é a captura das temáticas escolhidas pelos pesquisadores. Tendo em vista significativo número de dezessete introduções, elas foram ordenadas em duas categorias: **categoria A'** (introduções dos pesquisadores da Linha de Currículo e Formação de Professores), **categoria B'** (introduções dos pesquisadores da Linha Políticas Públicas Educacionais).

Para a categoria A' têm-se dez introduções, e para a categoria B' sete. Desse modo, a temática de cada tese, ficou identificada nas tabelas 5 e 6:

TABELA 5. Temática das introduções categoria A'

INTRODUÇÃO	TEMÁTICA
1A	Políticas Curriculares
2A	Representações Sociais
3A	Subjetividades, Gênero e Sexualidade
4A	Discurso narrativo da criança
5A	Políticas curriculares
6A	Corpo
7A	Política Educacional
8A	Cultura e Educação
9A	Educação Física Escolar
10A	Formação de Professores

Nas dez introduções analisadas, os autores apresentam as mais variadas temáticas, o pesquisador 1A e 6A indicam as políticas curriculares como tema de suas teses, além deles o décimo pesquisador informa que a sua produção vem compor aquelas na área da formação de professores, os demais sujeitos expõe uma diversidade de abordagens que os consolida no campo de estudos de Currículo e Formação de Professores. Na tabela 6, essa variedade de temática identifica uma linha de trabalho que relativiza a produção de cada pesquisador dentro de algumas abordagens, pois a consolidação de um estudo dentro de um tema, retrata a incidência de estudos anteriores no mesmo.

TABELA 6. Temática das introduções categoria B'

INTRODUÇÃO	TEMÁTICA
1B	Trabalho e Educação
2B	Educação e Sustentabilidade Ambiental
3B	Política Educacional
4B	Pedagogia das Competências
5B	Financiamento da Educação Básica
6B	Gestão Escolar
7B	Políticas da Educação Superior

A tabela 5 e 6 representam as temáticas prediletas de pesquisa desses pesquisadores, a partir dessa classificação por tema e as temáticas/campos de atuação desses docentes dispostas no Currículo Lattes, depreende-se que a produtividade científica gira em torno dessas temáticas e de outras que se aproximam delas. Em algumas introduções, os pesquisadores narram que a opção por dada temática traduz a continuidade de estudos concluídos anteriormente no Mestrado, o que reforça a idéia de consolidação não só de formação, mas de excelência e aprofundamento em uma área científica direcionada aos fenômenos educacionais, mesmo quando se observa os três

casos que realizaram os seus doutorados em outras áreas, notou-se que eles direcionam o objeto de estudo para a educação.

A identificação da temática exigiu idas e vindas na leitura e análise das introduções, pois, assim como outros aspectos que devem compor este momento da tese, não foram identificados numa primeira análise. Tratando-se de outros pontos em algumas introduções deixaram de ser percebidos por não constar de fato ao longo dos textos examinados, uma observação, diga-se de passagem, minuciosa que desencadeou muito tempo e cuidado da pesquisadora em formação para o tratado com a fonte.

As temáticas prediletas identificadas em suas teses compõem a linha de pesquisa que esses sujeitos desenvolvem e orientam como professores do Programa. A consolidação de uma formação também revela o encantamento por um campo temático dentro do universo de estudos desenvolvidos pelos pesquisadores educacionais.

Embora, tenha-se visualizado em outros momentos que o trabalho do docente na Pós-Graduação vem se delineando desde meados da década de 1960 por prescrições oficiais como o Parecer Sucupira de 1965, observa-se que a Linha de Pesquisa assumida e consolidada como frente de trabalho desses sujeitos revela um grau de autonomia dentro desse cenário constituído por marcos regulatórios.

3.3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO PROPOSTO

A tese, enquanto produção, cuja originalidade traz avanços para a área tematizada, como afirma Severino (2009), tem sua relevância também por outras razões. Quando o autor pesquisador debruça-se na definição de um tema em detrimento de outro, realiza uma atividade que minimamente impõe três relevâncias para o estudo, *científica, pessoal e social*.

Em primeira análise, a relevância social, tem sua valia, se considerados os impactos que esses estudos podem causar no âmbito social. A esse respeito Severino (2000) afirma que a sociedade brasileira, marcada por tantas e tão graves contradições, a questão da relevância social dos temas de pesquisa assume então um caráter de extrema gravidade (p.159).

Conclui-se então que a relevância de um estudo atribui ao tema significados que possam transcender a própria produção, na medida em que permite novas possibilidades de re-leituras e achados sobre dados fenômenos e seus agravantes.

Nesta seção, bem como no capítulo, a apropriação das introduções descortina o interesse de averiguar as relações que o autor pesquisador assume como questões que impulsionaram a pesquisa, seu problema, sua relação com o objeto, temática, relevância, método, teoria, mas identificou-se neste estudo que poucos são aqueles que explicam de forma clara e adequadamente a relevância da tese ao leitor, embora esteja ela evidente para o pesquisador, é uma apresentação do estudo que “ignora” a noção de leitura a partir do outro.

Diante dessa compreensão, a relevância¹⁵ dos estudos foi reproduzida para a tabela da mesma forma que seus autores expressaram, exceto cinco introduções que não esclarecem tal justificativa:

TABELA 7. A relevância dos estudos categoria A'

INTRODUÇÃO	RELEVÂNCIA
1A	<p>- Nesta tese, busco não só caracterizar esta nova geografia dos (as) professores (as), mas sobretudo demonstrar como ela contribui para a consolidação do projeto educacional neoliberal nas escolas brasileiras (23);</p> <p>- Acima de qualquer outro objetivo, espero que estes escritos possam somar-se a outros produzidos e em produção, subsidiando os debates, mais do que necessários, acerca do currículo prescrito através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino da geografia nas escolas brasileiras (p.26).</p>
2A	<p>- A relevância deste trabalho para a Psicologia da Educação e áreas afins reside na possibilidade de se poder refletir e analisar a partir das representações sociais dos adolescentes sobre a construção de seu Projeto de Vida os conhecimentos que se formam na sua relação com o outro, perpassados por um contexto no qual as possibilidades de inclusão social do jovem como cidadão estreitam-se pela lacuna de políticas públicas específicas neste sentido (p.7)</p> <p>- Além disso, este trabalho pode proporcionar reflexões e discussões acerca das ações educacionais que objetivam o trabalho escolar com o adolescente e auxiliar na elaboração e implantação de um projeto educacional na escola, como possibilidade de orientação na formação individual e coletiva do adolescente que auxilie no alicerce da construção e realização de seus projetos de vida.(p.10)</p>
3A	<p>- Este estudo portanto configura uma tentativa de dimensionar o papel produtivo da escolarização a partir do dimensionamento de alguns dos modos pelos quais essa prática participa da movimentação de subjetividades, num exercício que destaca o gênero enquanto uma de suas dimensões constitutivas e constituintes (p.6).</p>
4A	<p>- Entre os motivos, a mais evidente era a paixão diante da possibilidade de penetrar no universo narrativo da criança; de perceber que as histórias que encantaram meus pais, avós e a mim, ainda continuam encantando as crianças da Amazônia. Além dessa razão maior, contou também o fato de existirem poucos estudos sobre o a constituição do discurso narrativo polifônico da criança principalmente de um contexto cultural tão específico</p>

¹⁵ A numeração das páginas desses trechos extraídos das introduções não equivale ao número de páginas das introduções, mas a tese em sua contagem completa desde os pré-textuais.

	<i>como as da Amazônia (p.2).</i>
5A	- <i>Cientificamente, esta pesquisa incorpora o propósito de ampliar, no Estado do Pará, o debate e reflexão acerca do currículo como centro de análise da Pesquisa Educacional, por meio do qual busca-se compreender as interferências realizadas pelo Estado sobre a organização do sistema escolar público, assim como as práticas escolares que são produzidas dialética e contraditoriamente em virtude dessa intervenção(p.7);</i> - <i>Seu valor Social reside no fato de ser um trabalho dedicado à compreensão do Estado e as suas políticas educacionais e reformas curriculares(p.8)</i>
6A	- NÃO ESCLARECE A RELEVÂNCIA DO ESTUDO
7A	- <i>[...] nossa intenção consiste em chamar a atenção de todos para o papel estratégico que a educação e especificamente a escola tem assumido como espaço de desenvolvimento e implementação de políticas e práticas culturais no interior da sociedade, sobretudo atualmente, neste contexto de desenvolvimento tecnológico que a sociedade contemporânea tem experienciado, em que a articulação “Poder – Conhecimento” se torna cada vez mais determinante(p.7).</i>
8A	- NÃO ESCLARECE A RELEVÂNCIA DO ESTUDO, APENAS OS OBJETIVOS, REFERENCIAL TEÓRICO E A PESQUISA NO CAMPO
9A	- NÃO ESCLARECE A RELEVÂNCIA DO ESTUDO
10A	- <i>Uma reflexão sobre a forma como o negro surge no processo educacional (p.37);</i> - <i>A tese tem um componente político que não pode ser esquecido. Educação é um campo de conhecimento de estudos aplicáveis, que se pretendem interventores na constituição de uma sociedade melhor. (p.39)</i>

A tabela 7, constitui sete relevâncias, uma vez que os pesquisadores 6A, 8A e 9A não esclarecem esse aspecto para os leitores, uma tese é considerada um produto científico assim como a dissertação, a monografia, o trabalho de conclusão de curso de Graduação, um artigo científico, e como tal deve apresentar sua importância. Se autores como Saviani (2000) e Eco (2008) identificam esse nível como o de consolidação não mais de formação do pesquisador, entende-se aqui que esses pontos essenciais que resguardam a organização de um trabalho científico não podem passar despercebidos.

O rigor científico necessário para a produção não deve considerar apenas a efetivação de um método ancorado numa teoria coerente com o objeto de estudo, ele é muito mais que isso e a introdução de um trabalho desse porte deve possibilitar uma leitura global da pesquisa, identificando ali os pontos circundantes do estudo, logo, o método adotado, as categorias de pesquisa, objeto de investigação, lócus de investigação, problematização, etc, a sistemática da organização do trabalho científico.

Ainda nesta primeira tabela, observou-se que a escrita dos autores sofre uma variação no uso dos pronomes pessoais que demarcam um estilo de escrita peculiar de cada autor: o sujeito 1A escreve na primeira pessoa do singular, enquanto o sétimo

pesquisador utiliza a primeira pessoa do plural, os demais apontam indicativos de uma escrita na terceira pessoa no singular. Essas diferentes formas de escrita não só apresentam um estilo de grafia próprio como também possibilita o não aprisionamento a uma forma única e fechada.

Em uma análise geral, os autores indicam uma relação entre relevância-campo temático apontando que seus estudos surgem com o intuito de aprofundar, refletir ou contribuir com uma dada discussão na área da Psicologia da Educação, das Políticas Curriculares, do papel da escola na construção de subjetividades, na efetivação de projetos educacionais.

TABELA 8. A relevância dos estudos categoria B'

INTRODUÇÃO	RELEVÂNCIA
1B	<i>[...] estudar o desenvolvimento numa concepção diferente atrelada à progressão sociocultural e educacional, apresenta-se como algo fundamental ao debate sobre políticas públicas da educação (p.17).</i>
2B	<i>[...] novas possibilidades de pensar os processos de gestão ambiental para o desenvolvimento sustentável, compreendido aqui como um novo paradigma de desenvolvimento, cuja organização não se circunscreve unicamente a dimensão do crescimento econômico, passando a admitir um caráter mais abrangente, referindo-se às necessidades humanas e da natureza, de modo a integrá-las, numa crítica ao modelo de desenvolvimento atual (p.24).</i>
3B	<i>- [...] valorizar o estudo das tensões estabelecidas entre o que é proposto oficialmente e o que está efetivamente acontecendo na ação educativa, ou ainda, de compreender esses movimentos singulares em que se manifestam as correspondências ou conflitos com as próprias determinações sociais, econômicas, políticas, etc e os sujeitos que vivificam a organização educativa.</i>
4B	<i>- No seu aspecto político, constitui um importante elemento de mediação das atuais relações entre capital e trabalho, colocando sob tensão o controle o processo de trabalho e as definições de carreiras, salários e promoções. No seu aspecto econômico ela vem se constituindo como parte integrante das políticas de produtividade e competitividade das empresas e, ao mesmo tempo, das estratégias de competitividade internacional, pois tem sido tomada como fator de alavancagem da produção. No aspecto social, vem por em risco as identidades profissionais, resignificar as relações de gênero, com implicações importantes. Essa tese, contudo, vai privilegiar a dimensão pedagógica presente nas propostas de desenvolvimento de competências (p.2).</i>
5B	- NÃO ESCLARECE A RELEVÂNCIA DO ESTUDO
6B	- NÃO ESCLARECE A RELEVÂNCIA DO ESTUDO
7B	<i>[...] contribuir para estudos no campo da política educacional, em geral, e em novos debates sobre problemas relativos à definição das políticas para o ensino superior brasileiro, em particular, com especial destaque para a polêmica questão da privatização da educação pública de nível superior (p.34)</i>

No caso, das introduções da tabela 8, duas delas não esclarecem a relevância de suas teses, mas as outras não só o fazem como também indicam uma escrita na terceira pessoa. Nas cinco relevâncias identificadas, os pesquisadores definem seus estudos

como uma contribuição, mas também fazem isso se apropriando de uma situação concreta.

Se a relevância de um estudo tem um fundo científico, social, pessoal que justifica a razão de ser da pesquisa, acredita-se que em doze das dezessete introduções analisadas essa tarefa foi cumprida pelos pesquisadores. Para Minayo (2008) a justificativa de uma pesquisa encontra suas bases nas relevâncias atribuídas:

Trata-se da relevância, do por que tal pesquisa deve ser realizada. Quais motivos a justificam? Os motivos de ordem teórica são aqueles que apontam as contribuições do estudo para a compreensão do problema apresentado. Os motivos de ordem prática são os que indicam a relevância da pesquisa para a intervenção na questão social abordada. Os de ordem pessoal são os que demonstram a relevância da escolha do estudo em face da trajetória do pesquisador. (p.45-46)

Quando optou-se por essa análise da introdução das teses, cujo produto representa a conclusão de uma etapa formativa pós-graduada, não se teve a pretensão de equiparar o grau de importância dos estudos, nem tampouco de apontar os erros e acertos dos passos dados, embora alguns sejam tão evidentes que não ficam alheios da análise, mas na condição formativa, a própria pesquisadora não pretende assumir esse papel, pois nem cabe a ela esta função agora e em qualquer tempo futuro, mas de identificar a forma como cada sujeito se relaciona com o seu objeto.

Quando o pesquisador 4A afirma que *Entre os motivos, a mais evidente era a paixão diante da possibilidade de penetrar no universo narrativo da criança...* a conotação que se atribui a essa relação é uma razão pessoal que impulsionou uma curiosidade epistemológica, essas relações não só caracterizam os preâmbulos de um processo de produção como indicam que os mesmos surgiram de algum aspecto motivador relativo ao campo pessoal, profissional ou ambos.

Portanto, a relação do pesquisador com sua tese não deixa de ser uma afirmação investigativa sobre um fenômeno com o qual já vem militando, estudando ou perpassando sua vida dentro e fora dos espaços de escolarização que pertence ou esteve.

3.4. ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA UTILIZADA

O último aspecto analisado foi a estratégia teórico-metodológica utilizada pelos pesquisadores, neste momento também decidi pela elaboração de duas tabelas que pudessem compor o objetivo geral do estudo, seu lugar de incidência (onde), as

estratégias utilizadas para a sua construção (como), o tempo considerado (quando) e as fontes utilizadas (quais).

Como aprendiz da pesquisa, ainda como discente do Mestrado o enfoque atribuído a esse aspecto permitiu lições cujo contato com essa fonte (as introduções das teses) tem valor imensurável, pois a partir do trabalho do outro, daqueles cuja etapa já apresenta níveis diferenciados de exigência para a elaboração do trabalho científico possibilitou que se reavaliasse até mesmo a condução dada à própria dissertação de minha autoria.

Sendo assim, cabe esclarecer de antemão que na análise dessas introduções um fenômeno chamou a atenção, a variação quantitativa de páginas que vai de 5 (cinco) até 42 (quarenta e duas) dependendo da introdução em análise não representa que necessariamente todas expõem uma visão global do estudo, não se pretende afirmar que há uma problemática normativa nesta variação, mas informar que nem todas trazem em seu interior os aspectos esclarecedores da tese, assim como pode-se perceber que enquanto uma composição de oito páginas constitui todos os elementos aqui prescritos aquelas de trinta folhas podem não o fazer.

A exemplo, em uma das introduções o autor aponta que suas estratégias teórico-metodológicas podem ser vistas somente no terceiro capítulo da tese (essa introdução contém treze folhas). Seria então a elaboração de outras formas de trabalho científico? Ou uma desatenção às regras de normatização tão exigidas na postura de docentes, orientadores, formadores de outros pesquisadores educacionais?

Na tabela 9, lê-se que:

TABELA 9. Estratégias teórico-metodológicas A'

Categoria "A"				
INTRODUÇÃO	Onde	Como	Quando	Quais fontes
1A O pesquisador 1A não deixa claro o seu Objetivo geral , embora depreenda-se da leitura que se trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia na Educação Básica	Ensino Fundamental e Médio.	“Através de pesquisa bibliográfica procurei ampliar meu arcabouço teórico sobre as políticas educacionais e as reformas...” Estudo qualitativo	Período de implementação das Políticas Curriculares no Governo FHC	Documentos Oficiais – relatórios, pareceres, leis, currículos, PCN Geografia
2A Objetivo geral – Investigar sobre as representações sociais do Projeto de Vida dos adolescentes do 2º e 3º anos do Ensino Médio, de	Uma escola pública da cidade de São Paulo.	Referências centrais para a análise foram Moscovici (1978) e Durkheim (1898) com o conceito de	Não foi identificado	O terceiro capítulo [...] Neste capítulo descrevo os procedimentos que utilizei nesta pesquisa,

uma escola pública da cidade de São Paulo.		representações coletivas, Jodelet (1989) com representações sociais		tomando, como referência a teoria das representações sociais. Procuo caracterizar o tipo de pesquisa que envolveu este estudo, e os sujeitos da pesquisa. Detalho a forma como o instrumento de pesquisa, o questionário, foi construído. Descrevo a aplicação piloto do questionário, a coleta de dados com a população alvo. Abordo também os procedimentos de análise dos dados.
3A Objetivo geral “Reitero portanto que seu objeto é a escolarização enquanto prática social que, entre outras, participa da produção das subjetividades dos estudantes...”	Espaço escolar	“Nesta investigação foram obtidas entrevistas semidirigidas, em sessão única...” Relatos orais. “Para esse empreendimento foi necessário recorrer às contribuições provenientes da história oral enquanto campo de reflexão teórica e proposição metodológica” “Sítuo esta investigação enquanto um trabalho qualitativo que dialoga com argumentos teóricos centrados nas noções de escolarização, subjetividade e gênero vistos a partir de sua produção.”	Não foi identificado	Depoimentos orais. O pesquisador 3A afirma que contou com outras fontes para o estudo, mas não informa quais foram, no texto introdutório da tese.
4A Objetivo geral - Investigar como a criança da Amazônia paraense constitui o seu discurso narrativo sobre contos de	“...o assunto só teria razão de ser se pudesse trazer	“... optando teoricamente pelo pensamento de Bakhtin sobre intertextualidade, o	Não foi identificado	“No terceiro capítulo <input type="checkbox"/> RETRATO DA PESQUISA: ORGANIZAÇÃO

fadas e lendas amazônicas.	alguma contribuição importante para a área da Psicologia da Educação.”	discurso narrativo e polifonia, sentido e significado das palavras no discurso.”		DO “CORPUS” - ressaltando o procedimento metodológico da coleta e delimitação do corpus.” O texto introdutório não cita as fontes utilizadas.
5A Objetivo geral – Analisar a proposta curricular adotada desde 1980 pela Secretaria de Estado de Educação para direcionar o processo de escolarização através do ensino modular.	Organizações escolares do Estado do Pará, no que cerne as práticas curriculares docentes	Como uma das técnicas utilizadas se apoiou em referências bibliográficas para aproximar-se do <i>contexto/conjuntura</i> da política educacional paraense. Participou de eventos acadêmicos para incursão nas discussões ou mesmo como palestrante. Fundamentou o estudo na teoria crítica de currículo.	Década de 80	Documentos oficiais: Planos Educacionais, discursos e mensagens governamentais e dados estatísticos oficiais divulgados pela SEDUC e IBGE, e fontes orais: entrevistas com docentes da rede pública
6A Objetivo geral – “...o meu objetivo, que é o discurso do corpo na formação profissional”	Educação Física	“Como atitude, optei pela fenomenologia que interpreta "momentos" de desvelar o fenômeno que se encarna no homem, e que se mostra e se esconde tal qual um espelho que me propicia detalhes da imagem e ao mesmo tempo oferece um panorama geral do fenômeno.”	Não foi identificado	Não foi identificado
7A Objetivo geral – Investigar sobre a ação dos grupos em disputa pela definição das políticas educacionais no país.	Na definição das Políticas Educacionais do país.	“Pautando-nos pelo referencial das análises de Gramsci sobre os conflitos culturais contemporâneos...” - Pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas piloto, não estruturada com educadores e lideranças das	Década de 90 – Governo FHC	“...a investigação utilizou-se de forma inédita das transcrições das notas taquigráficas das audiências públicas promovidas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados para a

		entidades que têm participado do processo de redefinição dessas políticas.		definição do atual PNE” - “boletins, panfletos, cartilhas, estatutos, textos e proposições às políticas educacionais; e documentos aprovados em reuniões, congressos e conferências realizados pelos grupos, suas alianças e pelas entidades representativas dos mesmos; bem como, artigos publicados em periódicos e revistas, dissertações e Teses, artigos de jornais e legislações educacionais referentes à atuação dos mesmos.”
8A Objetivo geral – Descrever o processo de constituição e instituição das escolas-de-fazenda na ilha de Marajó, e analisar sua relação com o sistema social geral no qual interagem seus viventes culturais, para discutir sua efetividade, tendo por base o referencial teórico de Raymond Williams,	As escolas-de-fazenda da ilha de Marajó, Soure, Estado do Pará.	Técnicas de pesquisa: observação, descrição e entrevistas. Pesquisa de campo subsidiada por oito categorias do referencial teórico de Raymond Williams e que serão desenvolvidas em detalhes mais adiante. São elas: sistema de significação; estrutura de sentimento; processo e conexão; diversidade e continuidade; emergente e mudança; ordinário e solidariedade; reprodução e tradição; forma. Assume como instrumentos	Não foi identificado As escolas-de-fazenda são o último recurso utilizado pela elite fazendeira da ilha de Marajó para a manutenção da subjugação das gentes do lugar iniciada no século XVI quando lá chegaram os primeiros	Documentos coletados em sala de aula: conteúdos trabalhados nos Programas das disciplinas; fotografias, fontes orais pais, professores, ex-professores, fazendeiros, secretaria de educação de Soure, comunidade. Além de documentos ditos “complementares” pela autora disponíveis em órgãos como Secretaria de Agricultura do Estado do Pará (SAGRI), UFPA, NAEA, IBGE, Museu Paraense Emílio Goeldi e

		teóricos de compreensão os escritos de Raymond Williams.	adventícios.	Instituto Histórico e Geográfico do Pará.
9A Objetivo geral – “No presente trabalho, pretendemos, refletir sobre o fenômeno chamado vida...”	Espaço Escolar	Fenomenologia. Abordagem qualitativa. “...o trabalho será desenvolvido através da análise da atuação do Professor de Educação Física exercida regularmente nas escolas oficiais de primeiro e segundo graus.”	Não foi identificado.	Não foi identificado.
10A Objetivo geral – “Analisar a forma como a questão racial era percebida e vivida naquela instituição..”	Instituto de Educação do Estado do Pará.	Referência Teórica – Pierre Bourdieu. Entrevistas; documentos de conteúdo – Laurence Bardin	“Nossa análise incide sobre duas décadas de sua trajetória: as décadas de 1970 e 1980.”	Fichas de aluno, planos de curso, obras didáticas e depoimentos orais.

Na tabela 9, quanto ao objetivo geral, apenas o primeiro pesquisador não deixa claro o seu objetivo, já o lugar de incidência do estudo aparece em todos os textos, onde, ora cerca a escola, ora um campo do saber, ora o ensino, a educação ou uma política educacional. As estratégias utilizadas pelos pesquisadores para orientar o estudo foi descrita por todos na introdução, o como, onde pontuam o referencial teórico escolhido para sustentar a construção da tese e os métodos utilizados, neste momento 50% dos pesquisadores declararam o uso de entrevistas como procedimento de pesquisa. Sabe-se que o uso dessa técnica não é fácil, possui critérios de validação e dependendo dos sujeitos envolvidos pode produzir resultados favoráveis ou não para o desenvolvimento da pesquisa. Para Szymanski (2002) entrevistador e entrevistado(s) são protagonistas da pesquisa:

O entrevistador tem expectativas em relação ao interlocutor: espera que seja alguém disposto a dar as informações desejadas, que entenderá sua linguagem e suas solicitações. Pode ter a expectativa de deparar-se com um recipiente de informação que poderão ser “extraídas” como se extrai uma amostra de sangue com uma seringa. Pode, ingenuamente, esperar que o entrevistado discorra sobre sua experiência, expondo-se sem ocultamentos. Pode também esperar um parceiro no processo de construção de um conhecimento. Supõem-se diferentes modos de agir e diferentes sentimentos conforme as expectativas – até mesmo o planejamento da própria entrevista. (p.17)

Por outro lado, o lapso temporal utilizado em cada estudo não foi apresentado por seis pesquisadores, os demais situam o seu objeto no contexto dos anos 1990, um nos anos 1980 e o 10A nas décadas de 1970 e 1980. As fontes utilizadas são as mais diversas, embora os documentos oficiais ainda sejam os mais utilizados aparecendo quatro vezes, mas apenas o sétimo pesquisador denomina o uso de sua fonte como um procedimento inédito.

Dois pesquisadores não expõem as fontes utilizadas, e os pesquisadores 2A e 4A informam que esses e outros elementos ficam discriminados apenas no terceiro capítulo de suas teses. Essa primeira apreciação das narrativas considera que a visão global não é o interesse introdutório de algumas teses e seus autores, talvez os mesmos dêem vazão para outros elementos ou o aprofundamento de um aspecto como a problematização, por exemplo. A entrevista nesse contexto, ainda vem sendo utilizada incisivamente pelos pesquisadores educacionais assim como os documentos oficiais.

TABELA 10. Estratégias teórico-metodológicas B'

Categoria "B"				
INTRODUÇÃO	Onde	Como	Quando	Quais fontes
1B Objetivo geral – Em que medida o processo de educação desenvolvido pela CUT tem contribuído para possibilitar uma articulação entre trabalho, educação e desenvolvimento.	Região amazônica (Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima e Pará)	Levantamento bibliográfico e documental que tomou como referência para o estudo teóricos como Gadotti (1999), Marx (1998, 1998a), Pochmann (2002), Brandão (1985, 2002) Adorno 1999,2000), além da pesquisa de campo (entrevistas semi-estruturadas) com educadores e dirigentes da CUT nestes Estados. Pontuando que trata de um estudo que assume uma perspectiva dialética, segundo a qual uma síntese só tem sentido com a construção de uma nova tese.	Período de Experiência do Projeto Vento Norte.	Bibliográficas e documentais nos principais órgãos onde a proposta da CUT vem sendo estudada, exemplo NAEA/UFPA, UFAM E DIEESE (Depart. Intersindical de Estudos Estatísticos, Sociais e Econômicos). Fontes orais educadores e dirigentes da CUT.
2B Objetivo geral – Identificar e caracterizar os impactos de projetos de cooperação internacional – caso PP-	Região Amazônica	Contribuições teóricas acerca da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável para a região amazônica, política ambiental nacional e	Embora se subentenda que é no período de ação do Promanejo (Projeto de Apoio ao	Documentos, depoimentos orais.

<p>G7/Promanejo para a definição de novas políticas e práticas da conservação ambiental, em especial políticas e práticas de educação ambiental.</p>		<p>internacional e cooperação internacional. A metodologia fundamentou-se no enfoque da interdisciplinaridade. Procedimentos quantitativo-qualitativo. Análise bibliográfica; documental, questionários e entrevistas semi-estruturadas.</p>	<p>Manejo Florestal Sustentável na Amazônia) quando do PP-G7 – Projeto Piloto. A periodização não fica discriminada em números.</p>	
<p>3B Objetivo geral – Não é esclarecido</p>	<p>Escola Pública e Municipal de Belém</p>	<p>Perspectiva teórica: Abordagem etnográfica combinada com uma abordagem histórico-social-econômica. Aporte teórico sobre cotidiano escolar apontou Agnes Heller e Lefebvre. Pesquisa qualitativa. Método básico – observação participante. Utilizou-se também de entrevistas e análise documental,</p>	<p>Final da Década de 1990 – Implementação do Projeto Escola Cabana.</p>	<p>Dados descritivos. Fotografias. Documentos escolares.</p>
<p>4B Objetivo geral - Identificar os objetivos que a Pedagogia das Competências se propõe a construir e analisar as condições presentes nos seus referenciais de, efetivamente, assegurar práticas com funções educativas, que levem ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas.</p>	<p>Educação Profissional.</p>	<p>Apenas isto foi identificado: “Através de pesquisa bibliográfica, buscamos identificar e analisar os referenciais teóricos utilizados pelos diversos enfoques de desenvolvimento de competências...”</p>	<p>Não foi identificado</p>	<p>Não foi identificado</p>
<p>5B Objetivo geral - Identificar impactos do FUNDEF na educação do Estado do Pará.</p>	<p>Belém e Santarém</p>	<p>Incidências da Política de Financiamento – FUNDEF, através de sua avaliação, uma pesquisa qualitativa, usou-se dados estatísticos, mas privilegiou-se a perspectiva dos sujeitos para a compreensão do</p>	<p>1996/2001</p>	<p>Dados estatísticos do FUNDEF – fontes primárias e secundárias, referentes às finanças da educação, às estatísticas educacionais do Estado do Pará e dos dois municípios analisados e à análise</p>

		fenômeno (Impactos do Fundef na educação do Estado do Pará). Análise documental, entrevistas		das atas de reuniões do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF e das sessões ordinárias da Assembléia Legislativa nas quais o Projeto de Criação do FUNDEF foi discutido. Além, das fontes orais professores da Rede dos dois municípios e representantes das esferas políticas SEDUC, SEMEC entre outros.
6B Objetivo geral – Investigar as relações da prática profissional do diretor das escolas médias públicas do município de Belém e o processo pedagógico da escola, a partir da visão do próprio diretor.	Escolas de Ensino Médio de Belém	Na situa perspectiva ou aporte teórico. Pesquisa de campo com 25 escolas do total de 66 da rede pública estadual. Técnicas de entrevista semi-estruturada e análise do discurso.	Não foi identificado, nem tampouco o período da pesquisa de campo.	Questionários no curso. Entrevistas nas escolas com os diretores. Depoimentos orais no curso
7B Objetivo geral – Analisar as tipologias e os desdobramentos, que o privado assume no interior das universidades públicas, no período de 1995 a 2002, tendo como <i>locus</i> de investigação a Universidade Federal do Pará – UFPA.	Ensino Superior - Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pesquisa bibliográfica, estudo de caso, entrevistas semi-estruturadas com dez sujeitos (gestores da UFPA, presidentes da FADESP e coordenadores de projetos selecionados) que foram analisadas a partir das seguintes categorias de análise: privatização, prestação de serviços, fundações de apoio, contratos e convênios, orçamento e financiamento; além da análise documental. O texto introdutório informa que os referenciais teóricos adotados serão explicitados no capítulo 1, 2 e 3, mas quando da síntese do primeiro capítulo aponta para uma reflexão a partir da <i>tradição marxista</i>	Período de 1995 a 2002 (Governo FHC)	O PESQUISADOR 3.B classifica as fontes recorridas assim: fontes teóricas, legislação e fontes documentais no período de 1995 a 2002 pertencentes a UFPA. Além das fontes orais

Na última tabela, os pesquisadores da categoria B' apresentam de forma clara e adequada seus objetivos gerais, exceto o 3B que não o informa. O lugar de incidência revelou a preocupação de apontar a região amazônica ou alguma instituição educativa localizada no estado do Pará como *locus* do estudo. Já o pesquisador 4B situa que o seu objeto encontra no campo da educação profissional a análise e as suas contribuições. As estratégias teórico-metodológicas são descritas nas sete introduções, mas o lapso temporal não é indicado na introdução 4B e 6B. Dos sete textos introdutórios, seis indicam o uso de entrevista, e apenas o pesquisador 4B não descreve as fontes utilizadas.

Apesar da introdução 3B ter sido a única que não trouxe de forma clara e adequada o seu objetivo geral, a mesma se destacou por indicar que a pesquisa seria conduzida por uma abordagem etnográfica que contou com a observação participante, entrevista e análise documental, pela leitura realizada sobre Moreira & Caleffe (2006), identificou-se que o pesquisador se apropriou de modo coerente da abordagem, nesta introdução o sujeito afirma ter passado oito meses na escola realizando a coleta de dados para a pesquisa.

O propósito da pesquisa etnográfica na educação é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação [...] As fontes de dados são as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados. A coleta de dados é feita pelo pesquisador por meio de observações, análise documental e/ou entrevistas. A análise dos dados é feita a partir das descrições verbais, análise lógica das informações para descobrir padrões e temas importantes e a interpretação da cultura compartilhada do grupo. (p.86)

De todo modo, compartilha-se no presente estudo do pensamento de Umberto Eco (2008) elaborar uma tese é como exercitar a memória. Temo-la boa quando velhos se a exercitarmos desde a meninice. Para o autor, embora seja interessante para o pesquisador construir uma tese cujo tema lhe agrade, é no respeito com o método de trabalho e à experiência daí advinda que o seu feito investigativo terá o salto qualitativo necessário para consolidar não só a sua formação pós-graduada como também validar a produção (tese) por ele edificada.

Na abordagem teórico-metodológica, examinou-se que apesar de alguns elementos ausentes, as estratégias teórico-metodológicas foram apresentadas de uma forma ou de outra pelas dezessete introduções em análise. E, que assim como expõe Eco (2008) a opção do pesquisador 3B, bem como os demais que preferiram o uso de um

método, por certo assim fizeram pela experiência deles advinda de outros momentos que constituem suas atividades de pesquisa, pois a consolidação de uma formação exige do doutorando atravessar caminhos conhecidos não podendo nessa etapa incorrer em erros.

Além dessas lições outras foram legadas pela análise e apropriação das introduções como fonte de pesquisa que pela problematização *O que revelam as introduções das teses de doutoramento dos professores-pesquisadores?* Constatou-se que:

- A escrita científica dos dezessete sujeitos sofre de fato uma variação na forma, no conteúdo, na quantidade, na riqueza de detalhes e na metodologia científica que orienta a elaboração do texto introdutório das teses;

- A gênese institucional, a temática predileta, as relevâncias dadas aos estudos e a abordagem teórico-metodológica possibilitou identificar alguns aspectos dessa consolidação que aparecem nas entrelinhas dessa trajetória como apropriação de um método ou de um tema cujo sujeito tenha experiência;

- Os aspectos, pré-definidos para a leitura e apreensão das estratégias teórico-metodológicas: *onde, como, quando e quais fontes* direcionaram a verificação das introduções postas em suspeição, mas não orienta aparentemente a organização do texto introdutório dos sujeitos em etapa de consolidação da formação pós-graduada, principalmente naquilo que cerca o aspecto *quando e quais fontes*, sob os quais encontrou-se apenas vestígios;

- A construção das introduções demarca na sua supremacia a incidência do pesquisador no estudo em um dos dois momentos a seguir: na experiência formativa ou na prática docente;

- Das dezessete introduções, identificou-se que onze se utilizam de *entrevistas* como procedimento de pesquisa;

- Das sete introduções verificadas na categoria B' apenas uma não focaliza o seu objeto na sua região de origem, ou seja, o que implica dizer que mesmo ainda em fase de consolidação da formação pós-graduada os textos introdutórios apontam a preocupação de seus autores para com as questões educacionais do Estado do Pará, da Amazônia ou da Região Norte dentro do contexto nacional;

- Um estudo se debruça sobre a Universidade Federal do Pará – UFPA;

- De acordo com a gênese institucional, os dezoito docentes pesquisadores que compõe o atual quadro docente do PPGED, independente da temática e do objeto abordado, todos são doutores no campo de estudos da Educação, exceto três que se doutoraram em áreas congêneres. Portanto, qualquer análise sobre suas teses devem assumir esse parâmetro para apreender as temáticas prediletas que direcionam as linhas de pesquisas que dão voz as suas práticas investigativas desenvolvidas individual e coletivamente ou em parceria via processos de orientação;

- Este capítulo veio contribuir não só com o objeto do estudo como também oportunizou repensar e reescrever as introduções construídas pela pesquisa em formação atentando para o olhar de quem lê e que na leitura objetiva capturar para si a visão global do estudo edificado por outrem;

- Para finalizar, confirmou-se a assertiva posta por Saviani (2000) que o Doutorado é a fase de consolidação do pesquisador e o Mestrado que a antecede é a formação desse ser, e que por isso a tese como fruto dessa consolidação não pode dar abertura a questionamentos, deixando lacunas já no texto introdutório, entende-se, portanto que a metodologia do trabalho científico e as estratégias utilizadas não devem ser obscuras para a comunidade que lê estes estudos pós-graduados.

A relação que cada pesquisador estabelece com seus objetos resguarda significados que revela uma trajetória de formação rumo a consolidação da pesquisa. O Doutorado vem afirmar uma identidade arraigada àquela de professor-pesquisador e, por isso a passagem por essa etapa é tão necessária quanto natural para que os mesmos materializem a sua profissionalização, o trabalho docente no espaço escolhido – a Pós-Graduação.

CAPÍTULO IV

CAPACIDADE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DOCENTES PESQUISADORES DO PPGED-UFPA

Neste quarto capítulo reservou-se a tarefa de examinar o nível de produtividade científica dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFPA. Para tanto, elegeu-se como fonte histórica o Currículo Lattes.

Neste preâmbulo, uma definição conceitual sobre fontes de pesquisa já se faz necessária, e Andreotti (2008) expressa a seguinte assertiva:

Todo o material que compõe um acervo de documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos etc, são fontes de consulta que nos trazem informações; são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador. (p.4)

Na leitura de Andreotti (2008), uma fonte possui dois níveis, o de consulta e o de pesquisa, sendo que para alcançar o segundo tipo ela terá a interferência de um sujeito social situado no fazer científico, ou seja, seu questionamento de pesquisa, suas indagações acerca de um determinado objeto podem fazer esse estudioso buscar em algumas fontes de pesquisa elementos auxiliares em sua pesquisa.

Desse modo, se o Currículo Lattes vem sendo utilizado como fonte de consulta sobre a atividade profissional de sujeitos produtores de conhecimento, é natural que se transforme em fonte de pesquisa a partir de uma simples indagação, mas que seja um questionamento suficiente para atender as razões de escolha do pesquisador. Desse modo, a questão norteadora desta parte do estudo se configurou na seguinte pergunta: *Como a produtividade científica desses professores-pesquisadores vem se constituindo no Currículo Lattes?*

Para Ragazzini (2001), as fontes não falam por si, mas são vestígios, testemunhos que respondem às perguntas que lhes são apresentadas pelos pesquisadores no momento que problematizam determinado objeto e se valem da fonte para aferir aquilo que é real, necessário para o desenvolvimento e aquisição dos resultados da investigação.

No momento de credenciamento para ingresso no Programa, os docentes são submetidos a um processo seletivo como dispõe o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA:

Art. 15º O ingresso de professores na Pós-Graduação stricto sensu se dará mediante processo de credenciamento e após avaliação e aprovação pelo respectivo Colegiado. O professor candidato a compor o colegiado deverá apresentar Currículo Lattes e manifestar, por meio de requerimento, a Linha de Pesquisa a qual deseja ser vinculado;

§ 1º O requerimento e o Currículo Lattes do professor devem ser apreciados por um membro do colegiado;

§ 3º Periodicamente, os professores componentes do Corpo Docente da Pós-Graduação em Educação deverão ter seus currículos e ações de pesquisa avaliados, pelos respectivos colegiados, em função das linhas de pesquisa existentes no Programa e de suas produções e atividades acadêmicas desenvolvidas no período objeto da avaliação.

Neste documento legal do que cerca o art.15 é vista a importância que o Currículo Lattes recebe tanto para o ingresso do pesquisador no corpo docente quanto para a avaliação do Programa e de sua produtividade, dada as atividades docentes que individualmente constituem uma produtividade coletiva que acrescentará não só as Linhas de Pesquisa, as quais os docentes pesquisadores estão vinculados, como também na própria avaliação externa coordenada pela CAPES¹⁶, a qual o Programa é submetido ao ritual.

Tendo em vista essa prescrição legal que já aponta a relevância do Currículo Lattes em razão do acervo de informações que constitui sobre a vida dos professores-pesquisadores e o interesse de caminhar metodologicamente por uma estrada à espera de ser desvendada, foram as razões que impulsionaram a escolha pela análise com base nessa fonte histórica.

Acredita-se que a inovação do método começa pelo olhar diferenciado do pesquisador sobre o modo como vai lidar com o seu objeto, a criatividade usada no caminho pode surpreender o leitor que pretende chegar ao final sem tédio, essa breve reflexão deve “contagiar” muitos pesquisadores educacionais consolidados e até mesmo aqueles em formação, embora não seja esse o objetivo do capítulo, podendo ser em segundo nível.

Para executar esta tarefa, num primeiro momento aprofundou-se a leitura bibliográfica sobre a fonte de pesquisa utilizada, o Currículo Lattes, as tecnologias da informação e, nos tópicos subsequentes examinou-se a capacidade de produção científica dos professores-pesquisadores, a partir de cinco ângulos: Liderança nos Grupos de Pesquisa; Trabalho Docente; Coordenação e Participação em Projetos de Pesquisa; Orientação de pesquisas, e, por fim a Produção Científica propriamente dita.

¹⁶ As duas últimas avaliações que o Programa foi submetido será analisada no capítulo 5, último da Dissertação.

Optou-se também em trabalhar com a classificação dos dados subdividindo-os em categoria A' aos Currículos Lattes dos pesquisadores vinculados a Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores e categoria B' aos Currículos Lattes dos pesquisadores vinculados a Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Embora as duas Linhas constituam o Programa de Pós-Graduação em Educação essa bifurcação, deveu-se apenas a organização de uma exposição mais didática dos dados aferidos.

Após a captura dos dezoito Currículos Lattes, tabulou-se os dados extraídos considerando os cinco aspectos indicados constituindo quadros numéricos, quantitativos sobre os quais foram feitas análises acerca da produtividade docente a partir de tabelas e gráficos apresentados ao longo dos tópicos. Moreira & Caleffe (2006) apresentam a análise dos dados desta forma, da descrição para a interpretação. As lições dessa leitura permitiram duas posturas: primeiro que não se pode interpretar aquilo que não está posto, segundo a interpretação não tem razão de ser se o pesquisador não desenvolver reflexões propositivas e/ou pertinentes sobre os dados.

Deste modo, analisou-se aquilo que os próprios sujeitos apresentam acerca de sua produtividade e o respaldo metodológico no tratado desta fonte, bem como as demais utilizadas nos outros capítulos garante não só a validade da atividade científica como também aponta a possibilidade de explorar esse instrumento eletrônico mais vezes nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação.

No gráfico abaixo, revela-se que o corpo docente do PPGED é composto em sua maioria pelo sexo feminino 66,6% e 33,4% são constituídos por homens. Sendo que a Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores possui quatro professores do sexo masculino, enquanto que na outra Linha apenas dois compõem o quadro. Quanto ao sexo feminino ficam seis professoras para cada Linha, totalizando doze professoras em exercício no Programa.

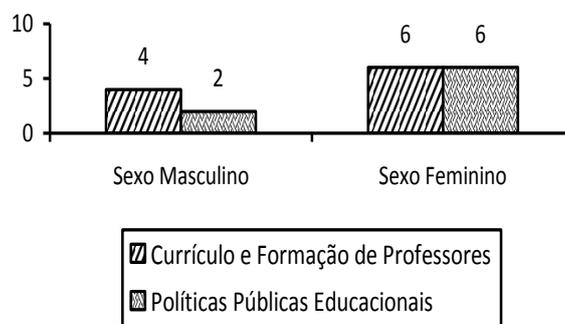


GRÁFICO 1. Composição do corpo docente do PPGED, segundo o sexo e Linha de Pesquisa.

Apresentados esses aspectos, o objetivo, o problema, a fonte e os procedimentos metodológicos que cercam o capítulo, cabe agora seguir nas seis seções organizadas.

4.1. A FONTE DE PESQUISA

A avaliação das pesquisas realizadas no interior dos Programas de Pós-Graduação das universidades públicas brasileiras, principalmente, aquelas desenvolvidas no campo educacional colocam o método e as fontes de pesquisa como uma das primeiras definições a serem tomadas pelos pós-graduandos quando do seu ingresso no curso. Trata de um aspecto do fazer científico que deve ser imediatamente configurado pelo pesquisador em formação.

Por isso, entende-se que o uso de uma fonte, deve ser precedido de uma reflexão que demonstre minimamente a razão de sua escolha. Aqui, o Currículo Lattes é compreendido como uma possibilidade de inovar não só os métodos incorporados pelos pesquisadores educacionais, mas o modo como os mesmos podem olhar os métodos e seus possíveis desmembramentos sem perder por isso, o rigor científico.

Neste sentido que Nunes (2006) faz um alerta:

Ainda não se observa o uso intensivo de tecnologias contemporâneas na coleta de dados na área de Educação. Empregamos, em geral material impresso (questionários, formulários, testes, roteiros de observação, notas de campo) ou gravação em fita cassete (entrevistas) ou vídeo (observação). Novas tecnologias, no entanto, estão disponíveis e estão cada vez mais sendo utilizadas. (p. 365-366)

Logo, a noção de fontes, enquanto um conjunto de documentos sofre um alargamento não só conceitual como também material acerca dos novos instrumentos que os pesquisadores educacionais vêm reconhecendo como fontes de pesquisa. Com a era da informatização, os meios eletrônicos contribuíram de maneira incisiva com a apresentação de novas tendências e inovadoras ferramentas de pesquisa

Outro autor vem corroborando com a questão, uma vez que, a *internet* oferece através do acesso em linha uma variedade de recursos, de comunicação e de informações que podem subsidiar qualquer pesquisa de caráter científico. Para Severino (2000):

[...] representa um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos, graças aos recursos informacionais e comunicacionais acessíveis mundialmente. (p.133)

Já Andreotti (2008) reflete sobre outro ângulo:

Quanto às novas tecnologias, estudos têm levantado várias discussões sobre a sua aplicação, por ser uma prática ainda recente e em rápida transformação. Enumero algumas questões que vem sendo debatidas quanto ao tema, colocando em primeiro lugar o fato de que em nosso país, esse recurso é utilizado em um universo parcial e elitizado, pois as possibilidades de acesso e de operacionalização dessas tecnologias são ainda pouco acessíveis. (p.5)

Contudo, vê-se que a fonte de pesquisa é uma opção metodológica do pesquisador, consolidado ou em formação, é esse sujeito que irá definir os instrumentos que melhor servirão para a análise de seu objeto, portanto, considera-se um dos momentos mais delicados do fazer científico e merecedor de tal reflexão, pois a fonte quer seja eletrônica ou bibliográfica, primária ou secundária, pressupõe desafios à sua operacionalização, ao mesmo tempo em que, constitui o único contato possível que o pesquisador pode ter com o tempo, acontecimentos e fatos históricos do passado.

Por isso, o Currículo Lattes deve ser analisado como uma fonte cujas pistas são dadas ao pesquisador de modo claro, e, dependendo da perspectiva teórico-metodológica que referencie sua análise pode obter respostas parciais e/ou totais.

De todo modo, o Currículo Lattes não deixa de expor, também, vestígios sobre parte da história de vida de seus autores, já que traduz o percurso profissional do professor-pesquisador, em conformidade com as categorias sistemáticas do currículo que organizam uma agenda de informações.

Assim, o Curriculum Lattes (CV Lattes) é o formulário eletrônico do MCT, CNPq, FINEP e CAPES/MEC para o cadastro de dados curriculares de pesquisadores e de usuários em geral com o objetivo de criar um instrumento curricular único. Seus dados são utilizados para:

- avaliação da competência de candidatos à obtenção de bolsas e auxílios;
- seleção de consultores, de membros de comitês e de grupos assessores;
- subsídio à avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileiras. (AMORIN, 2003, pg.18)

Na análise técnica que Amorin (2003) realiza sobre a referida fonte eletrônica, um instrumento cadastral que serve para determinados fins, entretanto, um deles requer maior atenção o *subsídio à avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileiras*.

Barata & Goldbaum (2003) desenvolveram um estudo, tomando como fonte de pesquisa o Currículo Lattes, analisaram aspectos acerca da formação graduada e pós-graduada, área de atuação, produção e divulgação científica das produções realizadas

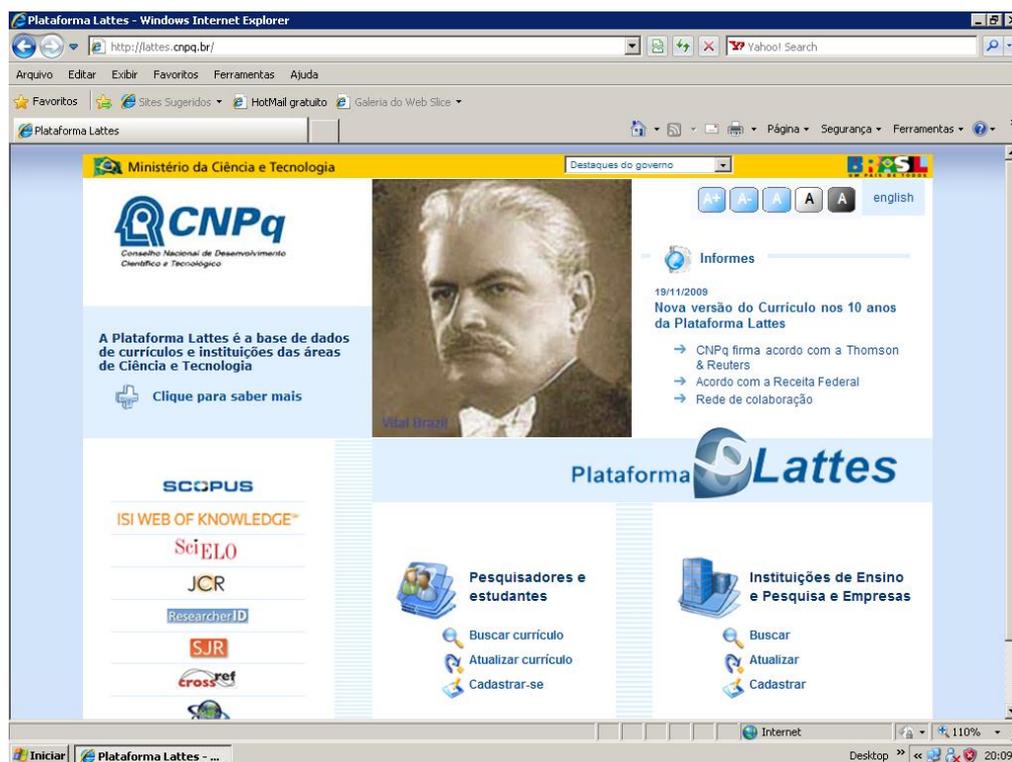
pelos pesquisadores, objeto do estudo citado, para identificar o perfil dos pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq da área de saúde coletiva.

Neste estudo, os referidos autores recorreram à parte das categorias sistemáticas que compõe o Currículo Lattes para transformá-las em categorias de análise que os auxiliassem na compreensão de seu objeto investigativo. Uma pesquisa na área de saúde coletiva que deve proporcionar uma leitura crítica aos pesquisadores educacionais quanto ao uso das fontes eletrônicas, e suas possibilidades de captura informacional e científica.

O Currículo Lattes não deve ser visto como um mero formulário eletrônico, e, sim, como uma ferramenta de análise para as pesquisas em educação e em outras áreas do conhecimento em que venha subsidiar estudos tanto no interior dos Programas de Pós-Graduação quanto nos Grupos de Pesquisa, na iniciação científica existente nas universidades brasileiras.

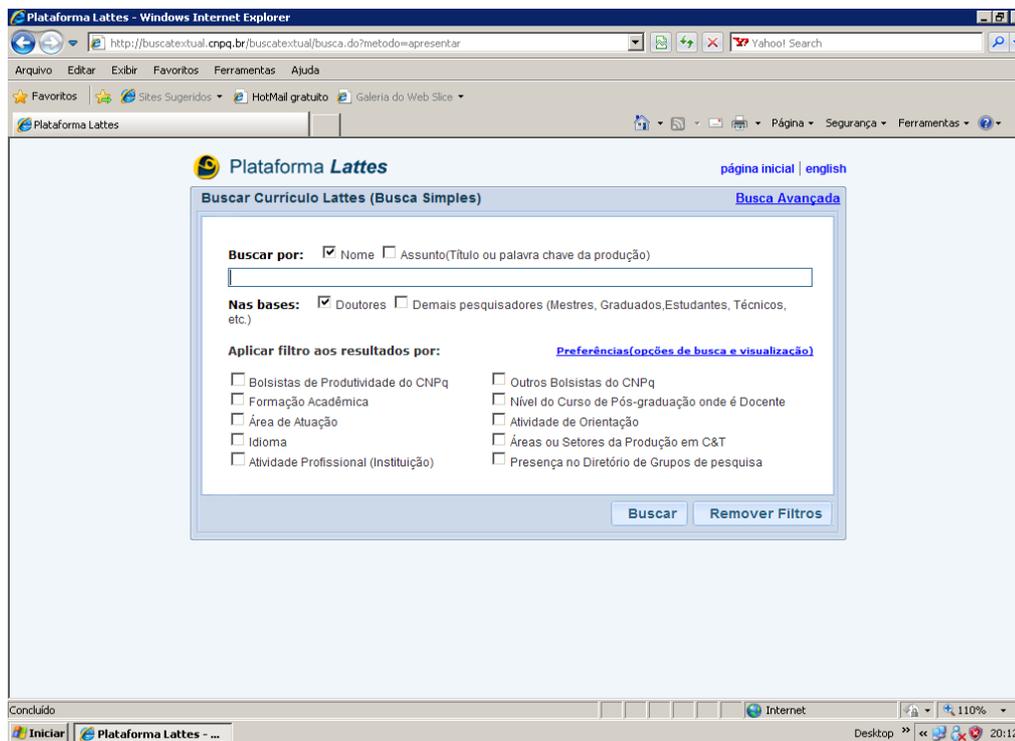
As categorias que atualmente constituem o Currículo Lattes, *Dados Gerais, Projetos, Produção Bibliográfica, Produção Técnica, Orientações, Produção Cultural, Evento, Banca e Citações* formam um *corpus* representativo que dispõe acerca de toda a produção científica do professor-pesquisador em um determinado tempo histórico, trata de uma janela eletrônica, na qual visualiza-se os resultados do seu *labor*, diga-se do quantitativo produzido por esse sujeito em um determinado espaço-tempo.

Na imagem abaixo, tem-se a página inicial da plataforma lattes, nela é possível identificar o quantitativo de pesquisas desenvolvidas pelos estudantes e professores pesquisadores que possuem cadastrados seus currículos na plataforma. Além desses dados o site apresenta outros indicadores relacionados ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do país, uma ferramenta eletrônica, cuja fonte resguarda dados que podem ser tabulados e analisados não só por pesquisadores, mas que vem sendo utilizado pela CAPES como instrumento de controle e avaliação da produtividade científica dos professores da Pós-Graduação brasileira.



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/>

Já a segunda imagem é o campo de busca textual, onde foram encontrados os dezoito Currículos, neste espaço é necessário identificar apenas o nome do pesquisador e seu grau de titulação para o sistema gerar o Currículo Lattes e todas as informações pertinentes às categorias que o constitui.



Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

Nos tópicos seguintes, pretendeu-se avançar na reflexão a partir dos resultados que esse universo de informações possibilitou para a questão colocada, direcionada à produtividade e que, não só quantificou, mas possibilitou o exame dos dados tabulados.

4.2. A LIDERANÇA NOS GRUPOS DE PESQUISA

O docente pesquisador deve atuar em grupos de pesquisa constituídos dentro e/ou fora do Programa que trabalham, como integrante ou líder do grupo, embora pese na avaliação da CAPES a condição de liderança. Dentro do PPGED, observou-se, anteriormente, que o Programa conta com onze grupos de pesquisa consolidados, mas no levantamento feito nos Currículos Lattes esse número foi relacionado à Instituição promovendo assim outros indicadores.

Nas tabelas dos docentes pesquisadores da categoria A e B, têm-se os seguintes dados:

TABELA 11. Liderança nos Grupos de Pesquisa da categoria A'

<i>C.Lattes</i>	Líder/Instituição	Integrante/Instituição	Total
1A	1/UFPA	2/UFPA	3
2A	1/UFPA	1/UFPA	3
	1/UNEB		
3A	1/UFPA	2/UFPA	3
4A	1/UFPA	0	1
5A	3/UFPA	0	3
6A	NADA CONSTA	NADA CONSTA	***
7A	1/UFPA	1/UFPA 1/PUC/RS	3
8A	2/UFPA	1/USP	3
9A	NADA CONSTA	NADA CONSTA	***
10A	1/UFPA	0	2
	1/UNAMA		
Total	13	8	21

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

A tabela 11 demonstra que 80% dos docentes da Linha de Currículo e Formação de Professores têm liderança em ao menos um grupo de pesquisa, esse percentual deve-se a somatória dos dez sujeitos, dos quais (80%) apontam liderança de grupo, o que revela um excelente indicativo, desse percentual metade dos pesquisadores possui a liderança em mais de um grupo como se observa na coluna “Integrante/Instituição”, onde o 5A se destaca por ser líder em três grupos e todos na mesma instituição, a UFPA. Das instituições em observância, percebe-se uma liderança na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e uma na Universidade da Amazônia – UNAMA.

No Currículo Lattes de dois pesquisadores não foi apresentada nenhuma informação sobre seus vínculos com grupos de pesquisa. Na totalização dos grupos teve-se um número de vinte e um grupos, dos quais 38% possuem docentes

pesquisadores apenas na condição de integrantes e os outros 62% possuem docentes como líderes. Esses dados revelam que a incidência dos pesquisadores é mais presente no grupo na condição de líder não considerando pertinente estabelecer vínculos como integrantes, uma vez que para a avaliação da CAPES pese a liderança, mostrando que dos dez pesquisadores apenas metade participa de grupos na condição de integrantes o que traduz integração, intercâmbio e possibilidade de conhecer outras pesquisas fora dos grupos que coordenam. Já na tabela 12 esses dados diferem:

TABELA 12. Liderança nos Grupos de Pesquisa da categoria B'

<i>C.Lattes</i>	<i>Líder/Instituição</i>	<i>Integrante/Instituição</i>	Total
1B	1/UFPA	1/UFPA	2
2B	NADA CONSTA	NADA CONSTA	***
3B	1/UFPA	2/UFPA E 1/PUC/SP	4
4B	1/UFPA	1/UFPA E 1/PUC/RS	3
5B	1/UFPA	0	1
6B	1/UFPA	1/USP	2
7B	1/UFPA	0	1
8B	1/UFPA	1/PUC/RS	2
	7	8	15

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Diferente da tabela 11, a tabela 12 apresenta uma incidência maior na condição de integrantes do que na condição de líder, além disso, embora 85% seja líder em algum grupo de pesquisa todos possuem apenas uma liderança se equiparada aos pesquisadores da tabela 11, categoria A. O pesquisador 2B nada consta no seu Currículo Lattes, e 62,5% dos pesquisadores integram grupos de pesquisa dentro da UFPA ou na PUC/SP, PUC/RS ou USP, nesta contagem aferiu-se que os docentes da Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais estão envolvidos em quinze grupos de pesquisa.

O envolvimento desses docentes pesquisadores com um relativo número de grupos de pesquisa reflete o interesse dos mesmos em liderar ou integrar um espaço que promove o desenvolvimento de discussões, pesquisas e estudos que aprimora de tal forma a sua prática investigativa sem perder de vista as contribuições que essa atividade pode trazer para o Programa a que estão ligados como docentes pesquisadores.

O grupo de pesquisa é um espaço consolidado por uma equipe de alunos e professores, todos envolvidos com a atividade investigativa e, como campo propício para *o fazer* científico muitas atividades são realizadas periodicamente e dentro de um calendário que, com apoio financeiro ou não, tem a tarefa de socializar os resultados ou promover momentos de formação e discussão por meio da organização de eventos científicos relacionados às temáticas investigadas.

4.3. TRABALHO DOCENTE

Nesta seção teve-se o cuidado de verificar o número de docentes cujo trabalho retrata dedicação exclusiva a instituição, bem como sua área de atuação. E, nos dois aspectos os dados apresentados foram no mínimo coerentes.

De acordo com o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, do corpo docente, Capítulo V, vê-se que:

Art. 14 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA terá um corpo docente constituído por professores do Centro de Educação, de outras Unidades Administrativas da Universidade Federal do Pará e de outras instituições de ensino superior nacionais e/ou internacionais.
 § 1o. Os professores vinculados profissionalmente à UFPA, trabalhando preferencialmente em Regime de Dedicação Exclusiva, deverão dedicar ao Programa pelo menos 30% de sua carga horária de trabalho.

Ao equiparar as informações do art.14 do Regimento e a tabela 13, observou-se que dos dez docentes 90% exercem sua atividade tendo dedicação exclusiva, o que deduz a preocupação do Programa em consolidar um Corpo Docente comprometido preferencial e unicamente com a instituição – UFPA. Somente 30% concentram suas atividades no Campo da Educação, tendo os demais uma interlocução com áreas congêneres, mas 80% têm como principal área de atuação a Educação, o que revela seu compromisso científico e profissional com a consolidação de estudos e pesquisas, cujos fenômenos sejam educacionais.

TABELA 13. Trabalho Docente A'

<i>C.Lattes</i>	<i>Regime</i>	<i>Área de atuação</i>
1A	Dedicação exclusiva	Educação/Geografia
2A	Dedicação exclusiva	Educação/Psicologia/Sociologia
3A	Dedicação exclusiva	Educação
4A	Dedicação exclusiva	Educação/Psicologia/Letras e Artes
5A	Dedicação exclusiva	Educação
6A	Dedicação exclusiva	Educação Física
7A	Dedicação exclusiva	Educação
8A	Dedicação exclusiva	Educação/Filosofia/História/Sociologia
9A	Dedicação exclusiva	Educação Física
10A	Não é Dedicação Exclusiva	Educação/Antropologia

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na tabela 14, a análise é breve e objetiva, 100% do corpo docente possui dedicação exclusiva não podendo ter vínculo empregatício e/ou contratual com outra instituição e sua maioria atua somente na área da Educação, deixando apenas ao pesquisador 8B o contato com a Educação e com a área de Ciência Política.

TABELA 14. Trabalho Docente B'

<i>C.Lattes</i>	<i>Regime</i>	<i>Área de atuação</i>
1B	Dedicação exclusiva	Educação
2B	Dedicação exclusiva	Educação
3B	Dedicação exclusiva	Educação
4B	Dedicação exclusiva	Educação
5B	Dedicação exclusiva	Educação
6B	Dedicação exclusiva	Educação
7B	Dedicação exclusiva	Educação
8B	Dedicação exclusiva	Educação/Ciência Política

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Ambas as tabelas são pontuais e objetivas, o interesse era apenas averiguar aquilo que vem sendo discutido desde a LDB sobre a composição de quadros docentes universitários. À época da Lei exigia-se que no mínimo um terço tivesse dedicação integral, mas quando se inverte esse quadro para a Pós-Graduação em Educação da UFPA identifica-se que dos dezoitos professores que compõem o Programa apenas um não atua com dedicação exclusiva na Universidade, o que não deixa de ser aferido com algo excelente para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, lembrando, portanto, que esses docentes dividem sua Carga Horária entre Graduação e Pós-Graduação.

Embora o Regimento Interno do Programa deixe claro no art.16 que *Os docentes deverão ter sua carga horária da pós-graduação devidamente discriminada e aprovada no Departamento de origem*. Fato que possibilita maior flexibilidade e inserção do professor quando o mesmo possui dedicação exclusiva à instituição.

4.4. COORDENAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE PESQUISA

O aspecto que resguarda a inserção dos docentes pesquisadores nos projetos de pesquisa indica um histórico da trajetória desses sujeitos que apresenta, dependendo do currículo em análise, experiências na coordenação de projetos representado por um quantitativo de um até dezenove experimentos como coordenadores em projetos ao longo de sua trajetória profissional. Esse dado revela que a consolidação do atual quadro docente, cujos doutorados tiveram o período de conclusão de 1990-2005 traduzindo uma inexperiência ou iniciação de alguns pesquisadores nesta atividade científica.

TABELA 15. Coordenação e Participação em Projetos de Pesquisa A'

C.Lattes	<i>Coordenação</i>	<i>Participação</i>	Projetos/Total
1A	7	2	9
2A	6	4	10
3A	2	2	4
4A	5	0	5
5A	4	1	5
6A	8	14	22
7A	10	2	12
8A	6	0	6
9A	19	5	24
10A	5	2	7
Total	72	32	104

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Há uma incidência maior dos pesquisadores em projetos de pesquisa, na condição de coordenadores que traduz um percentual de 68,31% deixando a 31,68% experiências como integrantes. O que traduz o interesse desses sujeitos em produzir não só pesquisa, mas fazê-las, principalmente, a partir da função de coordenação, controlando, regulando e responsabilizando-se pelo desenvolvimento das atividades e as vantagens institucionais e curriculares que esse posto permite na avaliação de desempenho da CAPES.

Na tabela 15, os professores ao longo de sua trajetória investigativa apresentam a passagem pelo total de cento e um¹⁷ projetos de pesquisa, merecendo destaque o pesquisador 9A pela inserção na condição de coordenador em dezenove projetos de pesquisa, antecipa-se que esse sujeito também se destaca nos outros campos, o que se pode induzir que sua consolidação como pesquisador foi a primeira, ou se não, uma das primeiras, considerado o intervalo de quinze anos, pelo fato de ter uma produtividade que se destaca das demais.

TABELA 16. Coordenação e Participação em Projetos de Pesquisa B'

<i>C.Lattes</i>	<i>Coordenação</i>	<i>Participação</i>	Projetos/Total
1B	1	4	5
2B	6	0	6
3B	4	2	6
4B	8	1	9
5B	8	1	9
6B	12	0	12
7B	6	0	6
8B	8	3	11
Total	53	11	64

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

¹⁷ Ressalva-se que esses dados foram aferidos nos campos correspondentes no Currículo, logo todos os projetos com início e fim, bem como aqueles em andamento que constavam no item Projetos de Pesquisa no dia 2 de fevereiro de 2010, data do levantamento, foram considerados.

Na segunda tabela, elaborada sobre os projetos de pesquisa uma discrepância evidente entre o quantitativo de projetos que esses pesquisadores se ligaram na condição de coordenadores ou participantes, sendo que 83% dos projetos em análise apresentam uma incidência dos sujeitos como coordenadores deixando apenas 17% de participação em projetos como não-coordenadores. Esse fato demonstra que na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais as atividades individuais dos pesquisadores compuseram um tipo de trabalho coletivo que se destaca muito mais pela coordenação que pela participação em projetos.

Neste grupo o pesquisador 6B se destaca pela coordenação de doze projetos ao longo de sua atividade de docente pesquisador. Percebe-se que nas duas tabelas alguns sujeitos nunca tiveram experiência com a participação em projetos, mas os dezoito docentes efetuaram de uma forma ou de outra a função de coordenadores de projetos.

Deve-se considerar para essa análise e aquelas subseqüentes que o grupo que compõe a categoria A' é maior que o grupo da categoria B', portanto, equiparar alguns resultados significa atentar também para esse cenário.

4.5. ORIENTAÇÃO DE PESQUISAS

Orientar aqui de início significa ajudar o orientando a descobrir o que quer investigar, delimitando seu tema/hipótese de trabalho traduzida em título conciso, capaz de se decompor em capítulos e estes em itens distintos. Arma-se assim o roteiro da pesquisa, desenho sumário que lhe define os rumos embora provisórios, desde que escrever é sempre reescrever. (MARQUES, 2006, p.231)

No penúltimo tópico de análise, obteve-se o privilegio de reunir aquilo que se acredita ser um dos momentos mais importantes do fazer docente, o processo de orientação, onde orientador e orientando em busca de um objetivo de investigação cercam um número de atividades e processos que culmine no resultado escrito academicamente, os produtos científicos.

No entanto, optou-se por analisar a atividade de orientação desses sujeitos tendo em vista não só aquelas existentes no interior dos espaços pós-graduados de caráter *Stricto Sensu*, mas também outras duas que cercam a iniciação científica na Graduação e a monografia nos Cursos *Lato Sensu* de Especializações. A seguir as análises:

4.5.1. Iniciação Científica

A primeira referência será as orientações de iniciação científica aquelas concluídas e as demais em andamento.

TABELA 17. Orientação em Iniciação Científica A'

<i>C.Lattes</i>	<i>Andamento</i>	<i>Concluídas</i>	<i>Total</i>
1A	12	7	19
2A	2	13	15
3A	0	4	4
4A	0	6	6
5A	1	0	1
6A	0	6	6
7A	2	8	10
8A	2	0	2
9A	0	3	3
10A	2	14	16
Total	21	61	82

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

As pesquisas de iniciação científica revelam que o docente pesquisador do Currículo Lattes 1A tem do total de 21 pesquisas em andamento o maior número de orientação com o percentual de 57,14% das pesquisas, distribuindo-se os outros 42,86% entre os demais pesquisadores. Outra observação importante é que dos dez pesquisadores da categoria “A” quatro deles não estão orientando atualmente nenhum aluno de iniciação científica e, 20% desses sujeitos nunca tiveram contato com o processo de orientação na iniciação científica.

Quanto às pesquisas concluídas, visualiza-se um número maior do que aquelas em andamento, o que reluz a experiência do professorado com a orientação articulada a alunos de Graduação, embora os pesquisadores do Currículo Lattes 5A e 8A estejam pela primeira vez exercendo essa linha de trabalho científico, no nível da construção da pesquisa com alunos da Graduação.

TABELA 18. Orientação em Iniciação Científica B'

<i>C.Lattes</i>	<i>Andamento</i>	<i>Concluídas</i>	<i>Total</i>
1B	0	2	2
2B	5	4	9
3B	0	0	0
4B	4	2	6
5B	2	13	15
6B	0	7	7
7B	1	10	11
8B	2	4	6
Total	14	42	56

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na segunda tabela observa-se que das cinquenta e seis orientações 75% se configuram como orientações concluídas e 25% como orientações em andamento. O pesquisador 2B não indica inserção neste tipo de orientação, já o pesquisador 5B se destaca por apresentar o maior número de orientações concluídas, observa-se que nesses quadros alguns pesquisadores por meio de suas atividades individuais elevam o quantitativo de produtividade do grupo, e conseqüentemente, da Linha de Pesquisa que estão vinculados.

Mas, tanto os docentes pesquisadores da categoria A' quanto aqueles da B' têm um maior quantitativo nas pesquisas concluídas o que revela a trajetória e proximidade desses sujeitos com esse tipo de orientação.

4.5.2. Monografias de Especialização

Na orientação de monografias observa-se um fato curioso, o exame das duas tabelas revelou que a orientação de monografias é maior na categoria B' composta por um grupo menor de docentes.

TABELA 19. Orientação de Monografias de Especialização A'

<i>C.Lattes</i>	<i>Andamento</i>	<i>Concluídas</i>	Total
1A	0	16	16
2A	0	7	7
3A	0	11	11
4A	0	11	11
5A	0	9	9
6A	0	6	6
7A	8	12	20
8A	0	12	12
9A	0	6	6
10A	0	18	18
Total	8	108	116

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Outro fenômeno interessante também perpassa as orientações de caráter *Lato Sensu*, a concentração das pesquisas em nível de Especialização em andamento conta apenas com a atividade do pesquisador 7A que orienta oito monografias que equivale a 6,9% do total de 116 monografias, 93,1% das orientações são aquelas concluídas. O fato de não ter pesquisas em andamento deduz que esses pesquisadores estejam mais engajados no desenvolvimento das atividades científicas ligadas à Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Ainda assim, todos os pesquisadores já tiveram a experiência com a orientação de monografia no mínimo seis vezes, o que indica um dado positivo no aspecto curricular e com o processo da atividade, pois embora todos sejam processos

investigativos, sabe-se que a orientação deve considerar os níveis de formação e abordagem que se diferem na graduação e na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

TABELA 20. Orientação de Monografias de Especialização B'

<i>C.Lattes</i>	<i>Andamento</i>	<i>Concluídas</i>	Total
1B	0	8	8
2B	1	74	75
3B	0	10	10
4B	0	12	12
5B	1	16	17
6B	0	8	8
7B	0	10	10
8B	0	21	21
Total	2	159	161

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Embora as pesquisas em andamento do grupo que compõe a categoria B' sejam menor, apenas duas, são as orientações concluídas que surpreendem a análise interpretativa que é maior que do grupo composto pela categoria A'. Na tabela 20, 98,7% das pesquisas são concluídas e, esse total deve-se principalmente ao trabalho incisivo do pesquisador 2B que apresenta setenta e quatro monografias orientadas ao longo do seu exercício como docente pesquisador.

Tanto a categoria A' quanto a B' apresentam um histórico de orientações significativas na especialização, mas é o menor grupo composto por oito sujeitos que dispara pela primeira vez nesse aspecto da produtividade.

Este cenário corrobora com o fato de que algumas ações isoladas de pesquisadores culminam no nível de produtividade do grupo.

4.5.3. Dissertações de Mestrado

Para a análise das orientações de Dissertação de Mestrado, dois pontos devem ser considerados: o PPGED teve sua primeira turma em 2003 e que na época nem todos integravam o quadro docente, também alguns professores ingressaram no Programa trazendo de outros espaços experiências com orientação de Dissertações.

TABELA 21. Orientação de Dissertações de Mestrado A'

C.Lattes	Andamento	Concluídas	Total
1A	6	8	14
2A	6	6	12
3A	3	19	22
4A	4	11	15
5A	4	7	11
6A	4	19	23
7A	6	8	14
8A	5	2	7
9A	4	54	58
10A	4	4	8
Total	46	138	184

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na tabela 21, o pesquisador 9A reaparece se destacando pelo quantitativo de cinquenta e quatro dissertações orientadas, ou seja, do total daquelas concluídas ele possui 39% dessa produção, o que equivale a quase 40% de um grupo formado por dez sujeitos.

Do total de orientações, 75% já foram concluídas e 25% estão em andamento o que demonstra que todos os sujeitos estão em plena atividade de orientação perpassando os seus cotidianos.

Se os sujeitos dessa categoria A' estão chegando próximo do total de duzentas orientações de dissertações, na categoria B' esse número ainda se aproxima de cem orientações.

TABELA 22. Orientação de Dissertações de Mestrado B'

C.Lattes	Andamento	Concluídas	Total
1B	3	0	3
2B	2	1	3
3B	2	13	15
4B	3	7	10
5B	5	11	16
6B	6	2	8
7B	7	7	14
8B	5	4	9
Total	33	45	78

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

O pesquisador 3B não possui orientações concluídas neste nível de ensino, apresentando agora suas três primeiras orientações o que representa que a consolidação de sua formação neste aspecto ainda está em processo embrionário. O número de orientações em andamento é muito próximo daquelas concluídas, o que pressupõe que

na média de no máximo dois anos o número de orientações concluídas irá dobrar. 57,6% das dissertações orientadas compõem o cenário das orientações concluídas e 42,4% estão em pleno desenvolvimento.

Equiparando os dados das duas tabelas, afere-se que a categoria B' precisa consolidar de modo mais efetivo as orientações neste nível, elevando, portanto, o número de orientações.

4.5.4. Teses de Doutorado

Como exposto no segundo capítulo do presente estudo, o Doutorado em Educação foi aprovado no 2º semestre de 2007, tendo sua primeira turma iniciada em março de 2008, isso explica o fato de apenas o pesquisador do Currículo 9A ter apresentado experiência com orientações de teses concluídas, o que possivelmente ocorreu em outro Programa de Pós-Graduação, o que também corrobora com o fato desse sujeito também ter uma capacidade de produtividade que se destaca em alguns momentos das demais consolidadas pelos outros sujeitos e seus currículos em observância.

TABELA 23. Orientação de Teses de Doutorado A'

C.Lattes	Andamento	Concluídas	Total
1A	3	0	3
2A	3	0	3
3A	1	0	1
4A	0	0	0
5A	0	0	0
6A	1	0	1
7A	3	0	3
8A	2	0	2
9A	1	11	12
10A	3	0	3
Total	17	11	28

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Quando se considera as pesquisas em andamento, apenas 20% dos pesquisadores não iniciaram as atividades de orientação neste nível, o que induz afirmar que os mesmos ainda vêm atuando somente no nível do Mestrado também ofertado pelo PPGED. A análise desse momento de iniciação com a experiência de orientar teses tem o seu fundo de relevância porque acompanha o processo ainda em suas primeiras ações, não se pode perder de vista que para a maioria desses pesquisadores apenas nos dois

últimos anos que eles puderam consolidar esse aspecto de sua formação como docentes pesquisadores.

Verificou-se que 70% dos docentes estão pela primeira vez com a experiência de orientar teses de doutorado, tendo em vista que 20% ainda não ingressaram neste campo de orientação e um sujeito que equivale aos outros 10% já possui trajetória curricular na área.

Do total de vinte e oito orientações de teses, 60,7% estão em andamento e 39,3% já foram concluídas por um único pesquisador, destaca-se.

Se na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores esse quadro ainda é relativamente pequeno, embrionário na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais ele decresce ainda mais com apenas onze orientações.

TABELA 24. Orientação de Teses de Doutorado B'

C.Lattes	Andamento	Concluídas	Total
1B	0	0	0
2B	0	0	0
3B	0	0	0
4B	4	0	4
5B	2	1	3
6B	0	0	0
7B	2	0	2
8B	2	0	2
Total	10	1	11

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Do total de sujeitos, apenas a metade, 50% estão orientando pesquisas de cunho doutoral, o número de orientações concluídas é quase nulo apresentando uma única experiência fora do Programa, o que mais uma vez revela que todos aqueles que estão se aproximando dessa atividade orientada o fazem no PPGED. Das pesquisas desenvolvidas 90,9% estão em andamento, toda a experiência da Linha se iniciou desde março de 2008.

Para desfecho desse aspecto da capacidade de produção dos docentes pesquisadores, optou-se em reunir os resultados gerais dos quatro tipos de orientações eleitas para equipará-los tanto na forma de tabela quanto de gráfico, embora fiquem discriminadas as orientações dos docentes da categoria A' e B', ambas foram analisadas na sua soma, logo na capacidade de produção científica construída pelo quadro docente composto pelos dezoito docentes pesquisadores do PPGED, no aspecto dos estudos orientados:

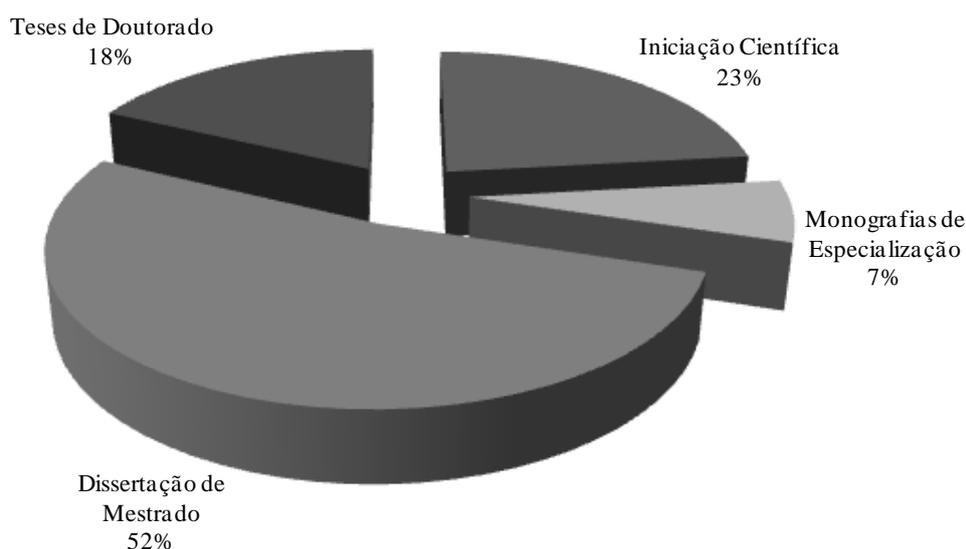
TABELA 25. Total de Orientações

Orientações	Categorias	Andamento	Concluídas	Total
Iniciação Científica	A	21	61	82
	B	14	42	56
Monografias de Especialização	A	8	108	116
	B	2	159	161
Dissertação de Mestrado	A	46	138	184
	B	33	45	78
Teses de Doutorado	A	17	11	28
	B	10	1	11
Total		151	565	716

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

O valor atribuído a essa tabela está no fato de condensar o labor de dezoito sujeitos ao longo de sua trajetória como docentes pesquisadores quanto aos processos de orientação que vieram se compondo ao passar dos anos, considerando para isso apenas uma fonte, o Currículo Lattes.

Nesse sentido, as experiências isoladas totalizaram um número significativo de produção que está acima de setecentas orientações edificadas apenas por dezoito sujeitos. Para um Programa que possui sete anos de vida, os docentes pesquisadores que o constitui já produziram um quantitativo de orientações significativo, pois, sabe-se que muitos ainda têm menos de dez anos de atuação, se for considerado o período em que se deslocam para consolidar suas formações de pesquisadores em cursos de doutorado. Agora uma ilustração dos percentuais em gráficos:

**GRÁFICO 2.** Total de orientações em andamento dos dezoito docentes pesquisadores do PPGED.

Tente formatar o gráfico com espessuras diferentes, além das cores, mas sempre preservando o preto e branco.

De acordo com o gráfico 2, calculou-se os dados apenas das orientações em andamento na Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e Doutorado adquirindo esses resultados. Assim, se verificou que a iniciação científica reserva **23%** das orientações em andamento dos docentes pesquisadores do PPGED, ou seja, de um total de orientações esse percentual é concentrado na relação orientador e orientando ainda no nível de Graduação o que aponta a circulação dessa atividade entre os dois espaços que constituem sua atividade no Ensino Superior.

Mas as Monografias de Especialização vem sendo o tipo de orientação menos requerida pelos sujeitos com apenas **7%** em andamento, o que indica que eles estão mais voltados para o desenvolvimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* que a *Lato Sensu*.

Se as Dissertações de Mestrado apresentam o maior número de orientações em andamento **52%**, significa que o processo de orientação desses sujeitos vem se concentrando principalmente na formação de educadores-pesquisadores como afirma o Regimento Interno da Pós-Graduação ao direcionar esse objetivo para o Mestrado Acadêmico em Educação do Programa.

O pequeno número de orientações de teses revela que esse aspecto da consolidação de suas atividades de docentes pesquisadores ainda está em processo preambular, pois de acordo com o gráfico 2 elas reúnem **18%** das orientações em andamento. Portanto, a análise dessas orientações permitiu um salto qualitativo na leitura pretendida sobre a capacidade de produção desses sujeitos.

Já o gráfico 3, reúne as orientações concluídas por esses sujeitos a partir do cálculo de todas as orientações em andamentos e concluídas.

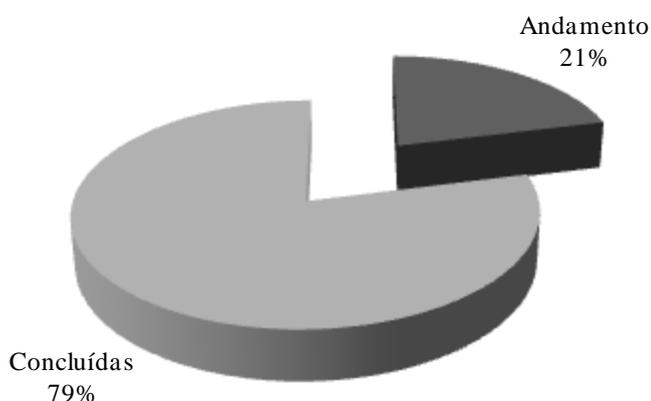


GRÁFICO 3. Total de orientações concluídas dos dezoito docentes pesquisadores do PPGED.

Por outro ângulo, se 79% das orientações foram concluídas e 21 % estão em andamentos, afere-se que o atual corpo docente do PPGED no aspecto da orientação de pesquisas tem uma atividade consolidada e direcionada, porém quando tratada dos níveis de orientação, alguns pesquisadores ainda devem amadurecer sua prática.

Mas, são as orientações de Monografias concluídas que apresentam o maior número quanto às orientações finalizadas. De um total de quinhentas e sessenta e cinco orientações concluídas 47,2% ficam concentradas nos Cursos *Lato Sensu*.

Os dados desvendados são surpreendentes em alguns aspectos como os destaques isolados de alguns pesquisadores que exibem um relativo número de orientações, enquanto alguns ainda estão iniciando essa experiência com a iniciação científica, por exemplo. O total de orientações em andamento aponta para uma atividade própria do professor-pesquisador que neste Programa está em pleno desenvolvimento, embora se saiba que o PPGED tem apenas sete anos de existência o número de orientações concluídas aponta para uma atividade consolidada que indica o conhecimento e maturidade dos mesmos com a prática de orientação.

4.6. PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A produção científica, propriamente dita, também sofreu algumas bifurcações como as orientações para melhor analisá-la. Apresentando-se nos artigos publicados em periódicos; livros e capítulos de livros; trabalhos completos apresentados e publicados em anais de eventos.

4.6.1. Artigos Publicados em Periódicos

Na avaliação da CAPES a publicação em periódicos é considerada não só para o credenciamento, descredenciamento desses sujeitos nos Programas, como também nos processos seletivos que eles se submetem para adquirir financiamentos. Nas duas tabelas analisadas apenas um sujeito não possui publicação em periódicos, sendo o pesquisador 2B o responsável por esse indicativo.

TABELA 26. Artigos Publicados em Periódicos A'

C.Lattes	Artigo
1A	14
2A	12
3A	4
4A	6
5A	6
6A	14

7A	11
8A	14
9A	17
10A	20
Total	118

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Pela lente de análise de um trabalho coletivo, verificou-se que a capacidade produtiva dos pesquisadores da categoria A' ao publicar periódicos traduz em números cento e dezoito artigos publicados até fevereiro de 2010. Onde o 10A apresenta o maior número de publicações, deixando o 9A em segundo lugar, já o pesquisador 3A apresenta o menor número de publicações em periódico do grupo.

TABELA 27. Artigos Publicados em Periódicos B'

C.Lattes	Artigo
1B	5
2B	0
3B	9
4B	16
5B	21
6B	5
7B	18
8B	12
Total	86

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, o quantitativo de publicações decresce, mas se for considerado que o grupo é menor nesta categoria a proporção se equipara. Nesta tabela 27, o pesquisador 5B apresenta o maior número de publicações em periódicos, representando 24,4% do total.

No campo de produtividade em periódicos o corpo docente do PPGED apresenta um histórico de duzentos e quatro artigos publicados.

4.6.2. Livros e Capítulos de Livros

Neste aspecto a produção é elevada, totalizando noventa e três livros publicados, e duzentos e cinquenta e três capítulos de livros.

TABELA 28. Livros e capítulos de Livros A'

C.Lattes	Livros	Capítulo de Livros	Total
1A	2	6	8
2A	0	5	5
3A	4	7	11
4A	1	4	5
5A	2	7	9
6A	10	23	33

7A	2	11	13
8A	1	5	6
9A	32	45	77
10A	6	7	13
Total	60	120	180

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na tabela 28, o número de livros é 50% menor que o número de capítulos de livros. Quando se reverte esses dados para gráfico a visualização fica mais interessante:

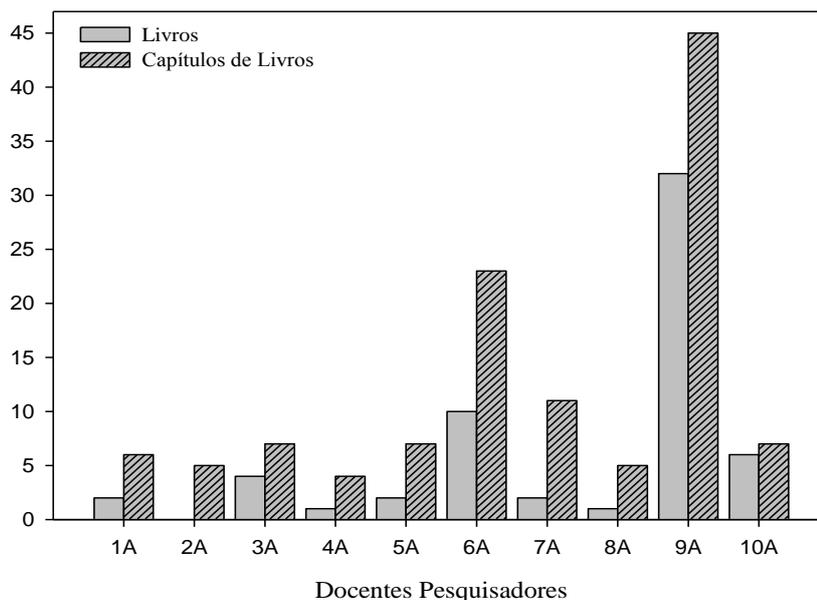


GRÁFICO 4. Livros e capítulos de livros publicados A'

Do total de livros publicados, 53,3% das obras são de autoria do pesquisador 9A que mais uma vez se destaca nas análises pela contribuição significativa. O pesquisador 2A apresenta o quadro inverso, não havendo produzido nenhum livro.

Do total de capítulos de livros, 37,5% pertencem ao pesquisador 9A. Portanto, esse docente apresenta o maior número de produção científica, no aspecto livros e capítulos de livros. Já a análise do grupo composto pela categoria B', vê-se que:

TABELA 29. Livros e capítulos de Livros B'

C.Lattes	Livros	Capítulo de Livros	Total
1B	3	8	11
2B	7	6	13
3B	2	4	6
4B	4	20	24
5B	9	49	58
6B	1	8	9
7B	2	10	12
8B	5	28	33
Total	33	133	166

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na tabela 29, a publicação decresce se equiparada com as publicações do grupo A e cresce quanto às publicações de capítulos de livros, ou seja, se observada a tabela 28 e 29, percebe-se que os sujeitos da categoria B' têm uma publicação maior de capítulos de livros, porém menor de livros.

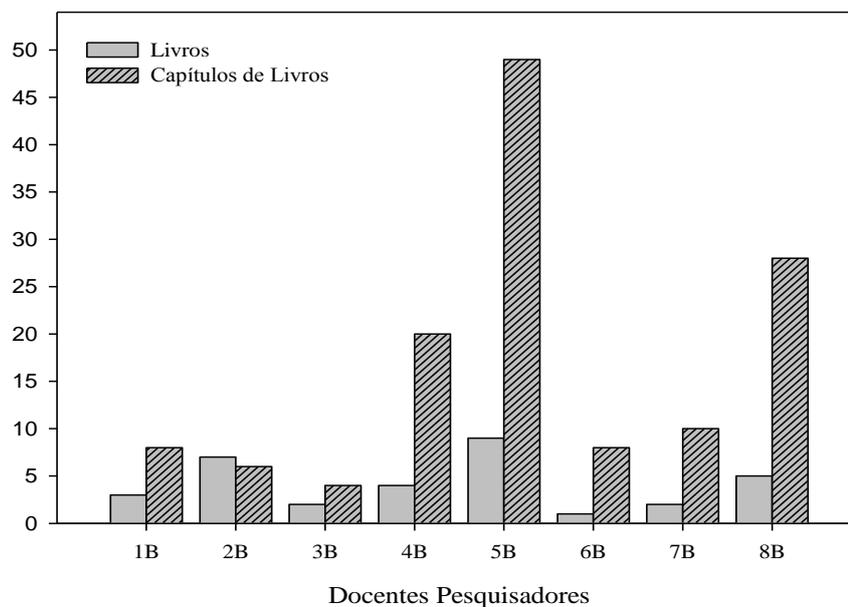


GRÁFICO 5. Livros e capítulos de livros publicados B'

Já no gráfico 4, o pesquisador 5B se destaca pelo maior número de livros publicados, mas também pela significativa contribuição de publicação de capítulos de livros que representa 36,8% do total de capítulos publicados pelos docentes da Linha de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais, neste grupo todos apresentam ao menos a publicação de um livro.

Por fim, ao item Livros e Capítulos de Livros¹⁸, observou-se que do total de trezentas e quarenta e seis produções, 52% são provenientes dos pesquisadores da categoria A e 48% da categoria B, este dado revela que a produção dos sujeitos se equipara e resguarda um trabalho que vem se efetivando no campo dessas produções, pois, supera a marca de artigos, além disso, os dois grupos desenvolvem esse trabalho de modo proporcional, considerando que aqueles pertencentes à categoria B' comporta oito sujeitos e na categoria A' dez intelectuais.

¹⁸ A necessidade de apontar os dados dessa seção por tabela seguida de gráfico foi a forma encontrada para explicar os dados numéricos analisados de tal forma que estatisticamente, as interpretações fossem confirmadas e visualizadas pelo leitor.

4.6.3. Trabalhos Completos apresentados e publicados em Anais de Eventos

Se o número de livros e capítulos de livros supera a marca dos artigos, os trabalhos completos apresentados e publicados aferidos superam os dois anteriores.

TABELA 30. Trabalhos Completos apresentados e publicados em Anais de Eventos A'

C.Lattes	Apresentados	Publicados	Total
1A	109	36	145
2A	10	20	30
3A	46	20	66
4A	29	27	56
5A	39	26	65
6A	114	38	152
7A	138	24	162
8A	44	19	63
9A	89	24	113
10A	70	20	90
Total	688	254	942

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na tabela 30, o sétimo pesquisador se destaca por reunir o maior número de trabalhos apresentados em eventos, chegando a concentrar 20% dessa produção, já o segundo pesquisador apresenta o número menos significativo de produções apenas dez.

Entre trabalhos apresentados e publicados, a tabela demonstra que do seu total, 27% compõe os trabalhos publicados, e 73% são aqueles dispostos em forma de apresentação. Entende-se que o peso da publicação é maior que o de apresentação, devendo o último estar em menor escala, mas esse cenário também reitera que os sujeitos estão socializando, comunicando o resultado de suas produções em eventos científicos, o que não deixa de ser um fenômeno considerável para a comunidade acadêmica.

TABELA 31. Trabalhos Completos apresentados e publicados em Anais de Eventos B'

C.Lattes	Apresentados	Publicados	Total
1B	7	9	16
2B	12	9	21
3B	60	27	87
4B	47	36	83
5B	61	19	80
6B	24	8	32
7B	41	39	80
8B	68	39	107
Total	320	186	506

Fonte: Base de dados do Sistema de Currículo Lattes

Na tabela 31, o cenário não se difere, a não ser na marca de trabalhos apresentados e publicados que se equiparados àqueles da tabela 30. Nesta tabela, 36,7%

dos trabalhos concentram o campo das publicações, e 63,3% são trabalhos apresentados. Se equiparar também esses dados percentuais às publicações do grupo B é maior que o grupo anterior, e suas apresentações são menores que do grupo A.

Os trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos revelam um esforço das duas Linhas que resulta em mil e oito trabalhos apresentados ao longo de suas trajetórias e, quatrocentos e quarenta trabalhos publicados.

É um quantitativo considerável, se observado na totalidade, mas a análise detalhada revela que alguns pesquisadores ainda estão consolidando a sua produção científica nos três aspectos, a saber: artigos em periódicos, livros e capítulos de livros e trabalhos apresentados e publicados em eventos.

Em linhas gerais, a opção pelo uso dessa fonte de pesquisa e da problematização direcionada para o capítulo *Como a produtividade científica desses professores-pesquisadores vem se constituindo no Currículo Lattes?* Produziu interpretações que não teriam sentido, se não fossem realizadas dentro do contexto situado.

O trabalho exaustivo e minucioso que perpassou a descrição e tabulação dos dados foi recompensado pelos resultados que derivaram dessa etapa, o destaque individual e coletivo feito ao longo de cada tabela já apresentava algumas conclusões parciais requeridas para o capítulo. Os dois últimos aspectos, orientação de pesquisa e produção científica, apresentaram sobremaneira uma riqueza de informações que transcendeu o valor de consulta para o valor de análise, pois as informações puderam corroborar pelo ângulo dessa análise do Currículo Lattes questões ligadas à atividade investigativa desses sujeitos que integram o atual quadro docente do PPGED.

O levantamento dos dados foi realizado nos dias 1º e 2 de fevereiro de 2010, pela seguinte razão, o processo de coleta dos indicadores veio se dando desde o início de 2009 e como se trata de uma fonte, cujas informações se atualizam a cada mês, optou-se por condensá-las o mais próximo possível da defesa do estudo, tendo em vista, a atualidade das informações e a espera impaciente da pesquisadora pela atualização de alguns Currículos na plataforma, pode-se afirmar que dos dezoito docentes pesquisadores dois ainda possuem seus Currículos desatualizados, o primeiro tem a última atualização em maio de 2009 e o segundo em setembro de 2009, esse impasse prejudica por certo também a dinâmica periódica de avaliação que esses sujeitos são submetidos, tanto pelo colegiado do Programa quanto pela CAPES, traduz no mínimo

uma situação inaceitável, dentro das demandas da época como coloca Evangelista (2006).

De fato, este capítulo, apresenta uma compreensão assumida pela pesquisadora em formação, a consolidação da formação de docentes pesquisadores tem na conclusão dos cursos de doutorado seu ponto de partida, mas é na prática investigativa que esses docentes realizam a consolidação de um trabalho ligado à pesquisa, alcançando neste estágio o seu ápice.

Cada processo de orientação, cada artigo elaborado e publicado na condição de docente, cada coordenação de projeto de pesquisa traduz a consolidação de uma formação pós-graduada voltada para a investigação. Em alguns aspectos como orientações de teses de doutoramento, vê-se que esse amadurecimento ainda se encontra na fase inicial, pois a maioria dos sujeitos ainda debuta nesse tipo de orientação.

Portanto, se a Pós-Graduação é o espaço privilegiado para o fazer científico é nele que os professores-pesquisadores, assim identificados consolidam os seus trabalhos, e conseqüentemente, a sua opção profissional que os aproxima da compreensão epistemológica assumida neste estudo sobre o *professor-pesquisador* como perfil identitário de um tipo de trabalho docente articulado à pesquisa.

CAPÍTULO V

TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO DOS PESQUISADORES E PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA SOB O OLHAR DA COMISSÃO EXTERNA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

No Brasil, a qualificação formal de pesquisadores foi impulsionada principalmente a partir da década de 60. Ações coordenadas pelo governo, com o apoio da comunidade científica iniciaram naquele período uma nova fase da educação superior brasileira. O modelo de PG brasileiro foi organizado em torno do paradigma do modelo linear de inovação, ou seja, baseado na idéia da ciência como uma “fronteira sem fim”, com a responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento do país.

(MOREIRA & VELHO, 2008, p.630)

Nas cinco últimas décadas, a Pós-Graduação veio se desenvolvendo de fato como uma “fronteira sem fim”, o seu processo de consolidação demarcou a ação da comunidade científica, do movimento estudantil, da criação e atuação da CAPES ainda como Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, dos marcos regulatórios instituídos pelo Estado e dos docentes universitários que atuavam diante desse cenário. A lei 5.540/68 que instituiu a primeira Reforma Universitária já demarcara o tipo de trabalho docente que poderia melhor atender ao projeto pensado para a Educação Superior, parafraseando Dantas (2006), que desejem formar altos quadros de cientistas e desenvolver científica e tecnologicamente o Brasil.

Sobre esses pilares que a Pós-graduação não só veio se consolidando, mas também sendo avaliada para supostamente alcançar a excelência pensada pela lógica neoliberal de produtividade. De fato, este nível de ensino que compõe a Educação Superior brasileira vem se constituindo como uma “fronteira sem fim”.

Para Dantas (2006) independente da idéia que a universidade venha a ser esta instituição neoliberal, guiada pelas forças emanadas das condições do mercado, ela ainda tem uma obrigação que a difere das demais instituições de Ensino Superior. De acordo com a LDB em vigor, são:

- I** - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II** - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III** - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Esses três dispositivos vêm definir de fato o trabalho docente na Pós-Graduação, a partir dos anos 1990, principalmente, na tarefa de formar novos pesquisadores, e de elevar a produtividade científica do país. Nesses termos a LDB se consagra como o marco regulatório mais importante acerca da Educação Nacional como reitera Brito (1997). Onde Dantas (2006) segue com a seguinte compreensão:

Frente a estes critérios, o que vai fazer a diferença é como o Estado brasileiro reformado vai exigir e o que os docentes e pesquisadores vão responder com suas práticas pedagógicas e investigativas, pois pelo que vem acontecendo, todo o trabalho acadêmico seja o voltado para a docência ou para a pesquisa será recompensado a partir da produtividade acadêmica. Esta perspectiva responde a necessidade de se colocar o Brasil “num ambiente internacional cada vez mais competitivo [...] (2006, p.133)

Neste último capítulo, pretendeu-se verificar dentro dos parâmetros referidos acima como o professorado respondeu às demandas exigidas pela CAPES, para isso foi elaborado o seguinte objetivo: analisar como o trabalho docente desses pesquisadores vem sendo avaliado pela Comissão Externa de Avaliação da CAPES, e por outro lado, refletir mais uma vez sobre o objeto do estudo *A consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA*, tendo em vista que essa consolidação construída ainda na condição de discentes no Curso de Doutorado, na elaboração de suas Teses seja o ponto de partida, mas os reflexos da consolidação são aqueles expressos no ofício, como professores-pesquisadores em plena atividade no espaço pós-graduado.

As fichas¹⁹ de avaliação trienal de 2004 e 2007 da CAPES, aplicadas ao PPGED, serviram de fonte para efetuar este momento do estudo. A questão-problema se expressa na seguinte formulação: *como a CAPES avaliou o trabalho docente na Pós-Graduação em Educação da UFPA no lapso temporal de 2003 a 2006?* Traduz o interesse investigativo de compreender como a CAPES vem definindo os rumos para o trabalho do docente pesquisador no país, como também em analisar como o ideal neoliberal efetivado por esse Órgão do MEC, por meio de suas ações, veio desconsiderando todo o processo historicizado de luta do movimento estudantil, das organizações de intelectuais da educação, da comunidade científica.

A Reforma de 1968 até a Reforma do Estado nos anos 1990 representa um movimento em que o desenvolvimento da Educação Superior executa, e o Estado

¹⁹ A transposição dessas fichas foi feita obedecendo à mesma forma, cor, eixo das originais.

determina, talvez o que vem se buscando, seja uma contra-reforma, cujas bases estejam no interior da Universidade, onde se determine ali o “melhor” para a formação, para o trabalho e para o desenvolvimento de todos, pois, parece que nessas Reformas o desenvolvimento do país, é algo à parte do que se pretende para o seu povo, fora a parcela privilegiada que se beneficia por adquirir uma formação superior e em alguns casos pós-graduada.

Este último capítulo se subscreve, pois todo o estudo requer um ponto final, mesmo que esse ponto seja temporário, podendo-se abrir um novo parágrafo noutra momento futuro, ainda mais quando se trata de uma abordagem pouco explorada e muito vivida que é a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pois é só recorrer aos estudos na área da educação apresentados na ANPED desde 1983, para saber que muitos pesquisadores educacionais vêm discutindo as mais diversas temáticas que compreendem a educação, mas poucos são aqueles que examinam sua própria formação, consolidação e atuação no espaço pós-graduado.

Portanto, o capítulo ficou organizado sobre quatro categorias avaliadas pela CAPES no que trata a Pós-Graduação em Educação da UFPA: Composição do Corpo Docente; Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa; Orientação de Dissertação e Teses e; Produção Intelectual.

Antes de adentrar na análise propriamente dita, dois esclarecimentos são pertinentes:

Primeiro, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA foi criado no ano de 2003, tendo aprovado o Doutorado em 2007, portanto, por se tratar de um Programa recente, o mesmo foi submetido apenas a duas avaliações da CAPES, a trienal de 2004 e a de 2007, neste ano de 2010 o Programa será submetido à terceira avaliação.

Segundo, a avaliação da CAPES, Órgão do MEC responsável por credenciar, avaliar e desenvolver a Pós-Graduação no país, tem na atribuição de conceitos o parâmetro que vem agrupando os Programas dentro dos níveis de exigência/excelência que se pretende para o SNPG no país, e, é pela Portaria MEC n.º 1.418, de 23 de dezembro de 1998, que a CAPES estabelece conceitos para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e desde então, vem incrementando suas avaliações dentro dos elementos aqui tratados, bem como aqueles em observância no Currículo Lattes dos docentes pesquisadores.

5.1. COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE

A Avaliação da Pós-Graduação, a partir de sua implantação em 1976, tem permitido à Capes cumprir um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil [...] (CAPES/MEC, 2007b, p.1). Ao menos, é esse o discurso por ela empreendido, mas o que se observa é um processo avaliativo que reluz cada vez mais a tarefa docente, como uma tarefa meramente produtiva, por isso que, quando Evangelista (2006) divulga seu pensamento no artigo *Publicar ou Morrer*, coloca um cenário em que a pesquisa e sua produção são determinantes para a decadência ou excelência do trabalho docente, entende-se aqui que esses atributos estão profundamente ligados aos Programas de Pós-Graduação, nos quais esses sujeitos atuam e são impulsionados mais e mais a “*Publicar ou Morrer*”.

No que se refere ao PPGED, tem-se o seguinte cenário, o Programa é recente, passou por duas avaliações, nas quais veio recebendo Conceito 4, pelo bom desempenho do Programa, embora saiba-se que na sua criação foi recomendado pela CAPES com conceito 3, atendendo assim, naquele momento o padrão mínimo de exigência para o seu funcionamento, logo, subentende-se que o Programa pretende na próxima avaliação que ocorrerá neste ano de 2010 alcançar o conceito 5, o que implica intensificação de esforços no trabalho docente e discente engajado com a pesquisa, embora parcela maior seja atribuída ao professorado que deve publicar, organizar, coordenar e/ou integrar projetos de pesquisas, orientar o maior número possível de alunos de iniciação científica, especialização, mestrado, doutorado, liderar Grupos de Pesquisa, enfim, todas as atividades que cerque e engrandeça a sua atividade científica individual e coletiva.

Embora seja a qualidade do Programa o epicentro das avaliações da CAPES, esta possui um caráter extremamente quantitativo, técnico, instrumental, quanto maior o número, melhor é a qualidade do Programa, eis a lógica da produtividade, do pensamento neoliberal visto nas fichas de avaliação de 2004 e 2007 aplicadas ao PPGED:

A Ficha de Avaliação é o instrumento em que são especificados os aspectos a serem analisados e valorizados no processo e o aplicativo utilizado para o registro dos resultados da avaliação de cada programa. Sua concepção assegura a indispensável base de uniformidade e padronização do processo desenvolvido pelas

diferentes áreas, sem, contudo, deixar de atender às especificidades de cada área. (CAPES/MEC, 2007b, p.5)

As tabelas apresentadas ao longo de todo o capítulo pertencem às fichas de avaliação dos dois triênios 2004 e 2007. No que se avaliou a composição do corpo docente, observa-se que:

TABELA 32. Do corpo docente - Avaliação Trienal 2004

Itens	Peso	Avaliação
Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação.	20.00	Muito Bom
Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa.	30.00	Muito Bom
Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.	30.00	Muito Bom
Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.	20.00	Bom
Comissão:		Muito Bom

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2004

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

Em 2003, o corpo docente foi formado por 11 professores, dos quais 10 pertencentes ao NRD6. Todos os docentes deste núcleo de referência orientaram, lecionaram na pós-graduação e estiveram envolvidos em projetos de pesquisa, em 2003. Oito docentes do NRD6 (80%) apresentam titulação em educação. 90% dos docentes do NRD6 apresentam menos de 5 anos de titulação. O Programa desenvolveu, em 2003, intercâmbios institucionais com a UFMG (PROCAD) e com a UFSCar, PUC/SP e UFRN (PQI). (CAPES/MEC, 2004a, p.1)

Para realizar uma análise sobre a tabela 32 e a menção da CAPES, buscou-se, primeiramente, o significado do termo NRD²⁰ e NRD6, no estudo de Moraes (2006) intitulado *Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias*, a autora faz um mapeamento que vai dos paradigmas que perpassaram a Pós-Graduação no Brasil, a Revolução Científica até as ações da CAPES e das modificações apresentadas e incorporadas no seu sistema de avaliação. De acordo com a CAPES, Moraes ilustra o significado do termo NRD6, do seguinte modo:

Os docentes que pertencem ao NRD6, núcleo tomado como referência para a avaliação, são aqueles que dão sustentação e garantem a qualidade dos Programas [...] Compreende-se que os docentes do NRD6 compõem o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos cursos *stricto sensu*. Devem responsabilizar-se pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da estrutura curricular, orientações e pesquisa, pela definição e consolidação da proposta do programa, das linhas e dos projetos de pesquisa. (p.199)

²⁰ Núcleo de Referência Docente. Moraes (2006)

Em primeira instância, conclui-se que os docentes são classificados como aqueles pertencentes ao NRD6 e os não pertencentes a este núcleo, na avaliação trienal de 2004, apenas um professor que compõe o Programa na época não se enquadrava no NRD6.

Se a Comissão afirmou que nesta avaliação 80% dos professores pertencentes ao NRD6 possuem titulação em educação, afirma-se aqui que dos dezoito professores-pesquisadores que compõem atualmente o Programa, apenas três não possuem o título de Doutorado na área, o primeiro realizou o Doutorado em Educação Física – UNICAMP, concluído em 1998, o segundo em Geografia – USP em 2001 e o terceiro em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – UFPA em 2005²¹. Ou seja, 16,6% do corpo docente em exercício não possuem titulação na educação, o que automaticamente, entende-se que 83,4% pertencem a essa grande área.

Nesta primeira avaliação o Corpo Docente é avaliado como “Muito Bom”. Quanto ao triênio 2004, 2005 e 2006:

TABELA 33. Do corpo docente – Avaliação Trienal 2007

Quesito	Peso	Avaliação
Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	15.00	Muito Bom
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.	20.00	Bom
Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).	15.00	Muito Bom
Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	10.00	Muito Bom
Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.	10.00	Muito Bom
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	15.00	Bom
Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente.	15.00	Bom
Comissão:		Muito Bom

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2007

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

No final do triênio, o Programa contava com 18 docentes, 16 dos quais integrantes do corpo permanente. No triênio, 87% dos permanentes, em média, possuíam titulação na área de Educação (Muito Bom), aí incluídos aqueles que são assim considerados, segundo os critérios da Área. Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como Muito Bom, uma vez que 100% tiveram participação em eventos, havendo registro de que 2 realizaram estágio pós-doutoramento e 1 participou de Missão

²¹ Esse levantamento é apresentado detalhadamente no terceiro capítulo da Dissertação.

de Trabalho na Guiné-Bissau durante o triênio. A Proposta indicou a existência de uma política de credenciamento e reconhecimento de docentes (Muito Bom). Dos docentes permanentes, em média, 86% lecionaram na pós-graduação (Bom) e 85% orientaram neste nível de ensino (Bom).

[...] Com relação à maturidade, trata-se de corpo docente predominantemente jovem, com cerca de 50% de titulados há 5 anos ou menos. A renovação se deu pela incorporação de recém-doutores. Neste indicador o Programa foi avaliado como Bom. Quanto à inserção acadêmica, destaca-se a participação de docentes em diretoria de entidades científicas. Há referência a comissões científicas de eventos, principalmente de cunho regional, e a editoria, porém a participação em periódicos de expressão na área se deu a título de consultoria ad hoc. Assim, para este indicador, o Programa foi considerado Bom. (CAPES/MEC, 2007a, p.2)

Já neste triênio o Programa contava com o número de docentes que tem em 2010, dezoito professores, no olhar da Comissão, nota-se, novamente, a importância atribuída na avaliação trienal de 2004 quanto ao número de docentes com titulação na área da educação. Por outro lado, observou-se que os quesitos da avaliação do Corpo Docente de 2007 foram modificados sobremaneira se equiparados àqueles vistos em 2004, por certo isso faça parte de uma política de incremento e aperfeiçoamento aditada pela CAPES.

Porém, o Programa continua com o conceito “Muito Bom” no aspecto do Corpo Docente, não recebendo nota máxima, ou acima de “Muito Bom” em quesitos elementares como *Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos*, onde receberam conceito “Bom”, talvez isso, deva-se ao fato de ser um corpo docente “não maturo”, ou melhor, predominantemente jovem, que ainda não tem uma incidência de anos na pesquisa e produtividade científica, como se viu também no capítulo quatro na aferição dos componentes de produtividade expostos no Currículo Lattes dos pesquisadores que compõem o Programa.

De fato os parâmetros de avaliação da CAPES têm um caráter nacional, logo, o tratamento diferenciado por região, peculiaridade, particularidades não se aplica, acredita-se que nem deve, pois, neste caso, cabe a cada Programa buscar adquirir seu lugar, enquanto um dos Programas de referência do Brasil, não deixando apenas aos Programas da Região Sul e Sudeste esta honra.

A discussão que se desenrola aqui não invalida e nem põe em questão a legitimidade da CAPES como Órgão responsável pela autorização, avaliação e

financiamento dos Programas, e nem pretende, o que se ambiciona é apresentar em dados a lógica que perpassa a sua avaliação, e a qual se submete o docente no espaço pós-graduado, cuja conotação tem duas opções de escolha “*Publicar ou Morrer*”.

Se no aspecto Corpo Docente, a Comissão avaliadora atribui a menção de iniciantes aos professores quanto ao seu histórico de inserção efetiva na pesquisa, e que ainda neste patamar já concentram esforços como o de criar um “Programa jovem”, formado por “jovens”, o que então, exigir-se-á desses sujeitos quando chegarem na “maioridade”? Possivelmente, a lógica da produtividade ancorada no ideal neoliberal para a educação cada vez mais competitiva, realizará outros critérios de nivelamento para aqueles que já elevaram os Programas, aos quais estão vinculados ao conceito máximo atribuído pela CAPES, Conceito 7, Programas de referência internacional. Será então que ainda não está explícito o significado que perpassa o paradigma de avaliação dos Programas que se desenvolvem pelo modelo linear de inovação tecnológica como “uma fronteira sem fim” como expõe Moreira & Velho (2008).

Acredita-se que sim, seu significado é evidente, e numa analogia pode-se ir mais além, e, dizer que o professor-pesquisador está para a Pós-Graduação assim como um peixe está para o mar, para o primeiro tem-se o reconhecimento de um trabalho pela produtividade e trajetória na pesquisa que resguarda um projeto de vida profissional, pois ninguém vive neste cenário de tensão a não ser pela identificação com o campo de atuação e os benefícios salariais ofertados pela área; já o segundo, o peixe tem no mar seu alimento e as condições essenciais para viver, tanto o mar quanto a Pós-Graduação dão condições para a vida do peixe e do professor-pesquisador, mas o mar não seria tão belo sem o peixe e a biodiversidade que cerca a espécie, no caso da Pós-Graduação é mais sério, simplesmente não existiria, sem “recursos humanos” qualificados, empenhados e apaixonados pelo fazer científico, talvez seja a paixão que cegue esses profissionais, o conhecimento que os tira da alienação e os eleva a condição de esclarecidos é o mesmo que por alguma razão os submetem aos critérios de exigência e avaliação sem questionar os rumos e paradigmas dessas avaliações que balizam a Pós-Graduação brasileira.

5.2. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE PESQUISA

Fenômeno interessante marca a avaliação dos Projetos de Pesquisa nos dois triênios, uma vez que, são eles os responsáveis por uma série de ações investigativas e,

consequentemente, produtivistas, pois ali se realiza orientação, produz-se relatórios, consegue-se financiamentos para pesquisa que implementam os espaços e os Programas que agrupa docentes e produz intercâmbios, por tamanha importância, esperava-se um aspecto dedicado a sua avaliação, mas na avaliação do triênio de 2004 o que se viu foi apenas uma menção aos Projetos de Pesquisa, no aspecto III- Atividade de Pesquisa, como demonstra a tabela abaixo:

TABELA 34. Atividade de Pesquisa – Avaliação Trienal 2004

Itens	Peso	Avaliação
Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.	20.00	Muito Bom
Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.	20.00	Regular
Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6.	25.00	Bom
Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.	15.00	Regular
Relação entre projetos concluídos e seus produtos	20.00	Regular
Comissão:		Regular

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2004

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

As atividades de pesquisa do Programa se organizaram em torno de 2 linhas: "Currículo e Formação de professores" (com 5 projetos em andamento, 2 concluídos e 1 desativados) e "Políticas Públicas Educacionais" (com 7 projetos em andamento e 2 concluídos). As linhas de pesquisa são adequadas à proposta do Programa. Há 2 projetos que, pela sua descrição, não se caracterizam como projeto de pesquisa e 4 outros que apresentam pouca vinculação com a linha na qual estão inseridos. A participação do corpo discente nos projetos é muito boa, com relação aos alunos da graduação e deficiente quanto aos do mestrado (29% dos projetos contaram com a participação de mestrandos). Todos os projetos concluídos apresentam Relatório final, mas não registram nenhuma outra produção a eles vinculada. (CAPES/MEC, 2004a, p.1)

Nesta avaliação, depreende-se que a coordenação dos projetos de pesquisa deve ser uma atividade inteiramente articulada com as Linhas de Pesquisa que constituem o Programa, e que aqueles projetos que não são considerados de pesquisa não possuem importância nesta avaliação, e que a pouca atuação dos mestrandos nos mesmos traduz um *déficit*, o que se entende que os docentes/orientadores devem ligar os discentes/orientados quando de suas matrículas no Curso não somente nos Grupos de Pesquisa, onde são líderes ou integrantes, mas também nos projetos que coordenam.

Quanto às menções feitas pela Comissão na avaliação trienal de 2007 acerca dos projetos de pesquisa, compreendem apenas a atuação do corpo docente, não existindo

também nenhuma categoria específica que os avalie, embora se reconheça a sua relevância para a produtividade científica.

Os dois trechos discriminados abaixo se referem à avaliação do Corpo Docente, somente neste momento, encontraram-se posições da Comissão acerca dos Projetos de Pesquisa.

[...] Quanto ao envolvimento deles em projetos de pesquisa, nos 2 primeiros anos 100% estiveram envolvidos, enquanto em 2006 este percentual caiu para 81%, o que classifica o Programa no triênio como Regular neste indicador. O corpo docente permaneceu estável, uma vez que 93% dos docentes permanentes em 2004 mantiveram-se nessa condição em 2006 (Muito Bom).

[..] Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 90% deles respeitaram a exigência da Área, ou seja: participação em pelo menos um projeto de pesquisa; participação em no máximo 3 projetos; responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Bom). Houve 81% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa (Muito Bom). Dos projetos de pesquisa, 60% contaram com algum tipo de financiamento (Muito Bom), a maioria tendo sido especificada como bolsas (CAPES/MEC, 2007a, p.2)

Aqui é aberta a relação da produtividade e das exigências de participação do corpo docente com os Projetos de Pesquisa como coordenadores ou integrantes, fato também constatado quando do estudo do Currículo Lattes.

Observa-se que a CAPES determina o número mínimo e máximo de Projetos em que esses docentes devem estar vinculados, os critérios são tão minuciosos que cercam/controlam o cotidiano de produtividade dos professores em números.

5.3. ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES

Se, até então, a sala de aula estabelecia a vinculação entre o docente e o aluno, os cursos de mestrado e/ou doutorado, com a exigência de elaboração de um trabalho escrito final, redigido pelo pós-graduando, trabalho original, porém produzido sob a tutela e responsabilidade de um doutor credenciado, determinaram o aparecimento de uma ligação mais pessoal, horizontal, pois, não menos profissional, porém, entre o pesquisador mais titulado e o candidato em busca de titulação mais elevada. (ZILBERMANN, 2006, p.329)

Dentre as diversas facetas que constituem o trabalho do docente pesquisador que atua no espaço pós-graduado, acredita-se que o processo de orientação de dissertações e teses seja um dos seus ápices, pois, se o trabalho em parceria decorre de uma afinidade entre orientador e orientando, muito se produz nessa *aventura compartilhada* como bem

nomeia Zilbermann (2006). O respeito que constitui a relação entre aquele consolidado e o que busca essa consolidação ou formação é um processo que envolve subjetividade e objetividade, pois parte de pessoas inseridas num contexto educativo voltado a elaboração de um trabalho final que requer tempo, desprendimento, perseverança.

O processo de avaliação de Dissertações e Teses é considerado como um dos pontos de maior importância das avaliações trienais da CAPES, o que bem se justifica porque é a partir dessas pesquisas que o país vai consubstanciando um acervo de dados científicos que eleva a produção de conhecimento dentro de escalas/aspectos que envolvem as diferentes áreas de concentração. Portanto, na avaliação da CAPES, a qualidade das dissertações e teses é julgada pela relevância e profundidade que resguarda cada um dos produtos construídos nesses períodos de vinte e quatro e/ou quarenta e oito meses.

Na avaliação trienal de 2004, ocorreu o seguinte quanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA:

TABELA 35. Teses e Dissertações – Avaliação Trienal 2004

Ítems	Peso	Avaliação
Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.	35.00	----
Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.	35.00	----
Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes.	10.00	----
Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos	10.00	----
Número de orientadores em relação à dimensão do NRD6	10.00	----
Comissão:		----

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2004

De acordo com a apreciação da Comissão esses ítems não se aplicam para a avaliação do triênio, compreende-se que essa determinação decorre do fato que os dados coletados sejam somente do ano de 2003, primeiro ano do Programa, não havendo conseqüentemente, defesa de dissertações, nem tampouco de teses, uma vez que, o curso de Doutorado foi aprovado só em 2007. Mas, para efeito de reconhecimento, fez-se a transposição dos dados.

Quanto à última avaliação, este quesito já foi considerado, subscrito como *Corpo Discente, Teses e Dissertações*, além disso, outros quesitos foram avaliados:

TABELA 36. Corpo Discente, Teses e Dissertações– Avaliação Trienal 2007

Quesito	Peso	Avaliação
Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15.00	Bom
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15.00	Muito Bom
Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa..	25.00	Bom
Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.	15.00	Fraco
Qualidade das Teses e Dissertações: Outros Indicadores	15.00	Bom
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	15.00	Muito Bom
Comissão:		Bom

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2007

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

No triênio, o Programa produziu 29 dissertações, não tendo havido defesas em 2004. As titulações em relação ao conjunto dos docentes do Programa foi de 0,8 titulados por docente (Bom). Do total de concluintes no período, 87% foram orientados por docentes permanentes, percentual considerado Muito Bom. A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente no triênio foi Muito Boa, levando em conta ser um programa relativamente novo, com defesas apenas nos 2 últimos anos do triênio e com docentes recentemente incorporados. O percentual de discentes orientados por docentes do corpo permanente foi de 95% (Muito Bom). Do total de docentes do Programa, 100% têm até 8 orientandos de pós-graduação (Muito Bom). Quanto à distribuição de orientandos por orientadores do corpo permanente, registra-se concentração de orientações nos docentes mais antigos, o que parece adequado, considerando-se o fato de o Programa ser relativamente novo e ter incorporado docentes ao longo do triênio. Em relação a esse indicador, o Programa foi considerado Muito Bom. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 28% (Fraco), enquanto a média anual de produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 1,8 produtos por aluno (Muito Bom). Dos projetos de pesquisa, 80% contaram com a presença de alunos de graduação (Muito Bom), 55% tiveram participação de alunos de Mestrado (Bom). O percentual de dissertações de mestrado defendidas em 2005 com produtos qualificados em 2005 e 2006 foi de 25% (Fraco). A maioria das dissertações defendidas mostrou-se adequada aos objetivos e definições das linhas e projetos de pesquisa. Por outro lado, em 2005 apenas 50% das dissertações concluídas foram indicadas como vinculadas a projetos de pesquisa e em 2006 este número se elevou para 69%. A Proposta destaca este como um ponto a ser melhorado, considerando-se estar em fase de consolidação do funcionamento do Programa. Este indicador foi avaliado como Bom. As bancas tiveram 100% de doutores em sua composição (Muito Bom) e todas contaram com pelo menos 1 participante externo doutor (Muito Bom). O percentual de titulados em relação ao total de saídas foi de 100%, índice considerado Muito Bom. O total de titulados no triênio com relação ao total de matrículas em 2004 atingiu o índice de 97% (Muito

Bom). O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 28,9 meses (Muito Bom). A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses foi de 43% (Fraco). (CAPES/MEC, 2007a, p.2)

Sabe-se que, de acordo com o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Capítulo X - Da Dissertação de Mestrado e da Tese de Doutorado, o prazo de defesas implica na excelência do Programa em cumprir com pontualidade um calendário acadêmico, bem como um planejamento do orientador/orientando dentro dos prazos estabelecidos, no caso de alunos bolsistas esse questão é mais restrita, a obrigatoriedade de defender no período de vinte quatro meses, procede, pois, o aluno vem se dedicando somente ao Mestrado e/ou Doutorado não tendo vínculo empregatício no período de cobertura desse benefício:

Art. 48 A defesa de Dissertação e da tese deverá ocorrer em prazo que não exceda, respectivamente, a dois e quatro anos da data de ingresso no Programa e deverá ser submetida à argüição pública perante a Banca Examinadora.

Art 49 Em caso excepcional será analisada pelo Colegiado a possibilidade de prorrogação do prazo do aluno para além dos 24 meses de curso. A prorrogação máxima será de seis (6) meses consecutivos, devendo o candidato, obrigatoriamente, encaminhar justificativa formal ao Colegiado da Pós-Graduação stricto sensu, com o aval do orientador, com antecedência mínima de trinta (30) dias antes do fim do período, sendo avaliado pelo Colegiado a pertinência do pedido.

Embora a prorrogação desses prazos seja autorizada, a partir de argumentos consistentes do orientador, no olhar da CAPES esse fato é avaliado negativamente, e no último triênio o Programa recebeu conceito “Fraco”.

Outra questão de destaque também está na avaliação dos discentes-autores quanto ao número total de discentes do Programa que foi de 28% nos anos de 2004, 2005, 2006, havendo um número mínimo de publicação por parte dos pós-graduandos, o que não deixa de ser um agravante apenas para o Programa, mas à formação daqueles que se pretendem pesquisadores, sem para tanto, buscar bases para isso, pois pesquisa implica socialização de conhecimento em eventos, periódicos que reconheça e questione a validade desses trabalhos e da coerência dos referenciais teórico-metodológicos utilizados pelos discentes-autores em formação ou consolidação.

De todo modo, para a CAPES a adequação da relação entre orientador e orientando foi “Muito Bom” e o desempenho do Programa em efetuar essa tarefa de

elaboração das Dissertações também, pois, naquele momento o Doutorado ainda não existia. Além disso, o fato de articular esses estudos aos projetos de pesquisa em que o orientador e orientando participam, também é avaliado pela CAPES, fato que deve constar no estudo, o vínculo. Por fim, a Comissão atribuiu conceito “Bom” que é coerente se mensurados os pontos que receberam entre “Fracó”, “Bom” e “Muito Bom”. No aspecto das Dissertações e Teses, acredita-se que muitas práticas devem ser avaliadas, não só discentes e/ou docentes, mas as duas, numa relação dialógica, profícua para todos e para os seus pares, sem eleger culpados pelas falhas decorrentes.

O Programa é recente, e muito ainda tem que aprender, principalmente, ao que corrobora Zilbermann (2006) quanto à *ligação horizontal*, não mais verticalizada como nos outros patamares das relações educativas, e ambos profissionais orientadores e orientandos devem estabelecer o respeito, e, a responsabilidade para com suas tarefas.

5.4. PRODUÇÃO INTELECTUAL

Vi um professor tão atabalhado com seus *papers*, que tanta confusão fazia sobre “qual ia para onde e quando” que acabou por perder a noção de sua pobre carcaça. Esse cara, falei aos meus botões, por razões de natureza absolutamente biológica, não pode enfrentar as demandas de sua época... Seu coração decretou-lhe a falência. De-me conta, então, que a ironia do bordão, atrás do qual me escondera, mudara de forma: **publicar ou morrer**. (EVANGELISTA, 2006, p.298)

O quarto e último aspecto, considerado dentro da avaliação Trienal de 2004 e 2007 foi à produção intelectual, alvo de tantas discussões e reflexões, esteve explícita ou implicitamente, presente ao longo de todos os escritos que compuseram a presente Dissertação.

Como bem afirma Evangelista (2006) essa é a demanda da época, e como exigência é ela que regula de fato os Programas de Pós-Graduação, uma vez que sua base é a pesquisa e não o ensino, até a formação é para a atividade científica, o ensino é apenas a técnica utilizada em um desses momentos, mas isso não está em questão, o que se trata aqui é de duas avaliações, nas quais o referido Programa começa recebendo o conceito “Muito Bom” da Comissão externa avaliadora e termina o último triênio com a queda para “Regular”, isso seria um agravante? A produção intelectual desses pesquisadores decresceu? E as demandas? O que ocorreu?

Na observação realizada sobre as duas tabelas a seguir, bem como a apreciação da Comissão já esclarecem algumas dessas interrogações, o que se visualiza é uma

modificação extrema nos quesitos abordados nas duas avaliações, onde aqueles utilizados na primeira atribuem ao Programa o conceito “Muito Bom” e os outros mensurados no triênio de 2007 o “Regular”, seria então o novo ângulo que determinou esse decréscimo conceitual? À análise:

Tabela 37. Produção Intelectual– Avaliação Trienal 2004

Ítems	Peso	Avaliação
Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações.	25.00	Bom
Qualidade dos veículos ou meios de divulgação.	25.00	Muito Bom
Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes.	25.00	Muito Bom
Autoria e co-autoria dos discentes.	10.00	Muito Bom
Quantidade da produção técnica de docentes	15.00	Muito Bom
Comissão:		Muito Bom

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2004

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

Os docentes do NRD6 produziram, em 2003, 4 artigos em periódicos (2 internacionais A, 1 Nacional A e 1 Nacional B), 8 capítulos de livro (3 do grupo A e 5 do grupo B) e 16 trabalhos completos em anais (6 de eventos internacionais e nacionais A e 10 em eventos nacionais B) totalizando 28 produtos qualificados (2,9 produtos por docente), distribuídos de forma regular entre os docentes. A média ponderada de produtos qualificados por docente do NRD6 foi 34,4. Todos os docentes do NRD6 apresentaram produção qualificada em 2003. A média da produção bibliográfica e técnica do corpo discente foi igual a 2,0 e a média da produção técnica dos docentes foi 14,8. (CAPES/MEC, 2004a, p.2),

No quarto capítulo, tem-se a produção intelectual que o atual corpo docente construiu ao longo de sua trajetória na pesquisa, o número de artigos publicados em periódicos, o quantitativo de livros publicados, bem como de capítulos de livro, os trabalhos completos apresentados e publicados em anais de evento, onde consta que o número de apresentações é maior que a publicação. Mas, nesta avaliação em observância, apenas o quantitativo produzido pelo NRD6 foi considerado.

Já a produção intelectual ponderada pela avaliação de 2007 considerou os dados coletados no triênio 2004, 2005, 2006 e a atribuição do conceito “Regular” deveu-se a apreciação dos quesitos discriminados abaixo:

TABELA 38. Produção Intelectual– Avaliação Trienal 2007

Quesito	Peso	Avaliação
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50.00	Regular
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.	30.00	Regular
Outras produções consideradas relevantes (produção, técnica, patentes, produtos etc.)	20.00	Muito Bom
Comissão:		Regular

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2007

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

No triênio, o Programa produziu 154 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas entre periódicos (Internacional A - 1; C - 1; Nacional A - 1; B - 5; C - 7; Local A - 6; B - 2; C - 8); capítulos (Grupo A - 20; Grupo B - 11; Grupo C - 4) e trabalhos completos em anais (Internacional A - 9; B - 7; Nacional A - 34; B - 33; C - 3; Local - 2). A média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente no triênio foi de 6,18 pontos, considerada Fraco. A média ponderada em relação a trabalhos completos em anais do corpo docente permanente foi de 5,91 pontos (Bom). De modo geral, a produção qualificada do Programa não foi centralizada em veículos da própria Instituição (Bom). Dos docentes que se mantiveram permanentes nos 3 anos, 73% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média (Regular). Com relação aos docentes colaboradores, a média do percentual dos que publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado no ano foi 50% (Fraco). No mesmo período, 87% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B (Bom). A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 14,6 produtos/docente, valor considerado Muito Bom. (CAPES/MEC, 2007a, p.2)

Em todas as tabelas, observa-se que o peso é diferente para cada quesito, e que nesta última tabela, a produção intelectual conta com o menor número de itens para a análise que são apenas três. Neste critério de avaliação da CAPES as produções intelectuais *não produzem* os significados pessoais e sociais que perpassam a sua elaboração, desconsidera o feito no processo e relativiza a valoração das pesquisas do modo que lhe convém.

Do olhar externo para o olhar da pesquisa...

...a originalidade não consiste em dizer coisas inteiramente novas, mas em expressar de maneira própria e no contexto de seu texto o que outros em outros contextos disseram.

(MARQUES, 2006, p.229)

No lapso temporal de 2003 até 2006 o Programa passou por fortes transformações e amadurecimentos, o teor avaliativo que submete o Programa ao movimento “esquizofrênico” de olhar para si e para as imaginárias possibilidades de alcançar uma condição que só pode ser conquistada com o tempo e com a maturação de todos os processos que envolvem seu cotidiano, por certo não é a doença exclusiva desse Programa, mas de todos aqueles que vivem nesse cenário de tensão produzido pelas avaliações trienais da CAPES com seus modelos, paradigmas, comissões e olhares que, por meio de uma avaliação verticalizada decretam a decadência ou a excelência de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ao passar de cada três anos.

Sob esse prisma, os sujeitos que constituem o Programa, não são mais que objetos de estudo? Não, essa avaliação não pretende contribuir com o saber, mas sim com o poder. Logo, os professores-pesquisadores e os pesquisadores em formação ou em fase de consolidação são apenas objeto de análise, não são humanos são máquinas, não são subjetividade, são objetividades traduzidas e refletidas nas Dissertações e Teses, onde o processo não importa a não ser como um alerta para corrigir as *falhas* apontadas pela CAPES nos dois primeiros anos da avaliação, se agir como um filho obediente ganhará conceito “Excelente”, “Muito Bom” ou na pior das hipóteses será impetuosa e lançará no sistema, minimamente, um julgamento “Fraco”. Essas metáforas são tão reais quanto reflexivas, neste julgamento a atividade humana é apenas o fim.

Na culminância dos dois processos avaliativos em que o PPGED recebeu o conceito 4, os argumentos expostos pela CAPES são em última hipótese convincentes, como se fosse do interesse do Órgão persuadir e como se fosse de vontade do Programa em observância convergir sua dinâmica institucional com todos os marcos regulatórios que legitimam essa e outras atribuições da CAPES.

Mas, não só esse estudo como em todos aqueles produzidos acerca do processo avaliativo que os Programas de Pós-Graduação em escala nacional estão submetidos devem apontar as contradições e intenções do processo, uma ação que não é ingênua, parte de intenções de um projeto de educação que visa intensificar a competitividade traçada em nível internacional, levando o Ensino Superior e suas ramificações aos altos graus de excelência, para isso os processos de nivelamento são repensados e introduzidos a todo custo, onde os sujeitos envolvidos são apenas a ferramenta de exequibilidade de um ideário vigente desde a Reforma do Estado nos anos 1990, a qual

trouxe muito daquilo defendido pelo Governo Militar na Reforma Universitária de 1968.

O *slogan* “Ordem e Progresso” veio tomando outras formas que afirmam estar na inovação científica e tecnológica a “fronteira sem fim”, mas a relevância social desses processos e pesquisas e as ordens emanadas do Estado parecem não tomar o mesmo sentido.

O campo da educação, formador dos quadros profissionais de nível superior da sociedade e dos quadros científicos no espaço pós-graduado, constitui uma das áreas mais importantes de avaliação da CAPES, pois além dessas funções é no campo da Educação Superior que as Reformas produzem toda a visibilidade necessária para a materialização do ideário que a sustenta.

Nesse contexto, e sob essas condições, a Região Norte, o Estado do Pará, através da Universidade Federal do Pará, cria em 2003 o atual Programa de Educação que anos depois consolida o primeiro Curso de Doutorado em Educação da Região. Embora para a Nação esse venha a ser mais um Programa com seus cursos e dispositivos fundamentados pelas determinações da CAPES para o seu bom funcionamento, no contexto local ele simboliza muito mais.

Para efeito de última análise, uma breve observação sobre os conceitos atribuídos a este Programa nos últimos dois triênios:

TABELA 39. Do conceito atribuído – Avaliação Trienal 2004

Quesito	Peso	Avaliação
Proposta do programa	xxx	Adequada
Corpo docente	15.00	Muito Bom
Atividade de Pesquisa	20.00	Regular
Atividade de Formação	15.00	Muito Bom
Corpo Discente	10.00	Bom
Teses e Dissertações	20.00	----
Produção Intelectual	20.00	Muito Bom
Tendência Dominante: Conceito:		Bom 4

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2004

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

Trata-se de Programa com apenas um ano de funcionamento após recomendação, apresentando, em 2003, indicadores promissores, que apontam para a sua consolidação no próximo triênio.

O CTC entendeu que a decisão da Comissão de Área de manter o programa com a mesma nota que lhe foi atribuída quando de sua recomendação é excessivamente conservadora e, diante dos dados de desempenho e das apreciações constantes da ficha de avaliação, decidiu elevar para 4 seu conceito nesta avaliação trienal. (CAPES/MEC, 2004a, p.3)

O que se entende por Comissão da área e CTC²²:

Na Avaliação Trienal, assim como na avaliação das propostas de novos cursos, não há deliberações isoladas. Todas as decisões são tomadas mediante votação dos integrantes dos dois colegiados que atuam na realização desse processo: a Comissão da Área e o Conselho Técnico-Científico, CTC, da Capes. O Conselho Técnico-Científico, CTC, é a instância decisória da avaliação e o órgão responsável pela regulação e coordenação de todo o processo. É composto por 22 membros: o Presidente e três diretores da CAPES; 16 cientistas, na qualidade de representantes de grandes áreas de conhecimento – dois para cada uma das oito grandes áreas, escolhidos pelos representantes das áreas que as integram; um representante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e um representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos. (CAPES/MEC, 2007b, p.4)

No olhar da Comissão *...manter o programa com a mesma nota que lhe foi atribuída quando de sua recomendação é excessivamente conservadora*, esse trecho omite muito do que está nas suas entrelinhas, na verdade, não se trata de ação conservadora ou moderna, de acordo com Horta & Moraes (2005) outras questões perpassam o processo avaliativo coordenado pela CAPES, e nestes termos os autores seguem discursando sobre as tensões que ocorrem entre a Comissão avaliadora e o CTC quando da determinação ou alteração dos conceitos atribuídos aos Programas.

Por outro lado, a Comissão avaliadora de 2004 decidiu pelo Conceito 4 assumindo como pano de fundo a análise da Proposta do Programa; do Corpo docente; da Atividade de Pesquisa; da Atividade de Formação, do Corpo Discente; das Teses e Dissertações e do quantitativo de Produção Intelectual. No triênio de 2007, esse cenário não foi tão diferente quanto aos eixos, apenas aos quesitos equiparados nas quatro seções desenvolvidas neste último capítulo. A seguir:

²² O CTC foi alvo de uma série de discussões quando teve alterado pela CAPES a sua tarefa, não mais de mera homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações efetivadas pelas comissões de áreas (chegando mesmo a modificar conceitos por elas atribuídos) Horta & Moraes (2005, p.96). Ver o estudo de HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação**: da área de educação à grande área de ciências humanas. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2005 N° 30 p. 95-116.

TABELA 40. Do conceito atribuído – Avaliação Trienal 2007

Quesito	Peso	Avaliação
Proposta do programa	0.00	Muito Bom
Corpo docente	30.00	Muito Bom
Corpo discente, teses e dissertações	30.00	Bom
Produção intelectual	30.00	Regular
Inserção social	10.00	Bom
Nota Comissão: Conceito:		Bom 4

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa – Avaliação Trienal 2007

O olhar da Comissão quanto ao aspecto:

Trata-se de um Programa relativamente novo, ainda em processo de consolidação. Teve seu reconhecimento junto à CAPES em 2002 e começou a funcionar em 2003. O conjunto da avaliação dos quesitos indica que o Programa tem condições de se fortalecer no decorrer do tempo. Destaca-se por sua importância regional e pela busca de parcerias para o seu desenvolvimento. Teve o curso de doutorado recém autorizado. Possui Proposta articulada e bem organizada, tendo recebido o conceito Muito Bom no Quesito I e apresenta dados positivos no Quesito II - Corpo Docente. Ressalta-se, no entanto, que o Programa ainda deve incrementar sua produção intelectual. O conjunto de tais fatores justifica sua avaliação com o CONCEITO 4. (CAPES/MEC, 2007a, p.5)

Esta última apreciação, conclui em meias palavras que o Programa ainda deve consubstanciar a sua produção intelectual ao mesmo tempo em que reconhece que o período de vida do mesmo se iguala a idade de uma criança de cinco anos, na época de sua última avaliação, assim como, identifica no espaço reservado à análise da Composição do Corpo Docente a consolidação do mesmo, quanto à obtenção dos títulos ainda nos últimos cinco anos a contar daquela época.

Os conceitos atribuídos a Orientação de Dissertações e Teses requer a necessidade de um trabalho intensivo sobre a disciplina, o planejamento, o compromisso do orientador e do orientando quanto aos prazos e a qualidade de suas produções científicas que conferem o título de Mestre e Doutor àqueles que ali buscam.

Os projetos de pesquisa, por outro lado, devem agregar não só os docentes, mas a participação dos discentes do Programa de tal forma que contribua com as discussões e leituras elementares para a sua formação como também no aprendizado com as diferentes etapas que perpassam um projeto e que caracterizam também um ambiente de ensino e ingresso na atividade científica.

O olhar externo deve por certo causar uma avaliação interior nos sujeitos e nos processos por eles construídos. O período de 1990 até 2005, no intervalo de 15 anos, demarca o tempo que o atual Corpo Docente demandou para consolidar sua formação

pós-graduado. E que por isso a sua atividade investigativa ainda é passível de erros como de uma forma ou de outra afirma a CAPES ao se direcionar ao Programa como recente, “jovem”, formado por “jovens” doutores.

Dos dezoito pesquisadores, três já possuem a formação de pós-doutores, mas é o trabalho docente e os processos cotidianos que esses profissionais estão inseridos para formar novos pesquisadores educacionais é o que, realmente, legitima a consolidação de suas práticas investigativas. As relações produzidas entre orientador e orientando quando são adequadas e compatíveis, como se lê na ficha de avaliação de 2007 da CAPES, traduzem por certo a maturidade de uma escolha profissional, e não da obrigatoriedade, do processo de orientação.

Mas, a contribuição com uma área do saber, neste caso, da educação seja uma das razões de ser da consolidação de uma formação e da imersão do seu trabalho num espaço como o pós-graduado tão rico em conhecimento, porém, bastante contraditório.

Como ambiente formativo e formador a Pós-Graduação é carregada de significados que impregnam aqueles que a compõe, portanto, neste estudo assumir-se epistemologicamente como *professor-pesquisador*, é também uma ação política, pois acarretará em uma prática investigativa inserida em contextos bem definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da universidade brasileira na década de 1920 desencadeou quatro décadas depois a institucionalização da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no país que teve como marco legal, em 1965, o Parecer nº 977 do antigo Conselho Federal de Educação que ficou conhecido como Parecer Sucupira, no ano seguinte surge o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* na PUC/RJ, dois anos depois a Lei nº 5.540/68 que trata da primeira Reforma Universitária afirmava estar na pesquisa o distintivo da universidade.

Esta seqüência de marcos regulatórios inaugurou a série de prescrições oficiais que vem definindo desde então os objetivos e finalidades da Pós-Graduação brasileira. Nesses termos não só o espaço pós-graduado fica submetido às diretrizes do Estado, mas o trabalho docente desenvolvido no seu interior. A Pós-Graduação se converte em lugar privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa onde todas as ações devem convergir para este fim.

Ao tomar essas demarcações como parâmetro, a pesquisa revelou que a profissionalização do docente universitário se tece e entretece por meio de prescrições oficiais que apontam, atualmente, uma relação orgânica entre pesquisa-trabalho-produtividade que tem suas raízes na inauguração da Pós-Graduação ainda na década de 1960. Logo, há cinco décadas iniciava-se um movimento que pretendia organizar a universidade na forma em que se apresenta hoje, de acordo com a LDB a Educação Superior tem entre suas finalidades *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*.

Este discurso legal não só prescreve o modo pelo qual o Ensino Superior deve desenvolver suas ações como também orienta as ações da CAPES e do MEC que por sua vez controlam todo o trabalho docente universitário desenvolvido no país. Portanto, a historiografia da atividade docente na Pós-Graduação, fez-se atrelada a captura dos eventos regulatórios que balizou ao longo dos últimos quarenta e cinco anos esse espaço.

A consolidação da formação pós-graduada do docente pesquisador que atua na Pós-Graduação em Educação da UFPA, objeto do estudo, não poderia ser abordado fora do contexto histórico-educativo que o cerca, caso isso ocorresse a pesquisa poderia sofrer um esvaziamento.

Tanto a consolidação quanto a atuação do *professor-pesquisador* tem no preâmbulo dessa trajetória reflexos e reflexões produzidas pela recente história que ainda resguarda a Educação Superior, os projetos educacionais em disputa, o trabalho da comunidade científica organizada desde os anos 1950 com a criação da CAPES e do CNPq, além das lutas e espaços de discussão organizados pelo movimento estudantil que já na época do Governo Militar ecoava por uma Reforma que partisse não de fora, mas do interior da universidade.

Observou-se então, que o início do desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil contou também com a atuação dos professores que obtiveram a qualificação de mestres e doutores adquirida no exterior, os quais passaram a compor os primeiros quadros docentes deste espaço formativo. Se hoje os Programas possuem um mínimo de infra-estrutura para desenvolver pesquisa, essas condições inexistiam no princípio.

Para a consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* não se pode perder de vista a intervenção efetiva da CAPES nos últimos anos, que por meio de ações sequenciais possibilitou condições para o crescimento do campo que tem o interesse estratégico de alcançar a excelência em produção científica e tecnológica para o país necessária para colocá-lo no cenário de competitividade internacional. O V Plano Nacional de Pós-Graduação em vigência é fruto dessa frente de trabalho que após consolidar a Pós-Graduação intensificou ações de controle, fiscalização, avaliação e financiando do campo pós-graduado.

Não se pode também desconsiderar a importância das ações da CAPES para área, assim como, deve-se compreender que, enquanto aparelho do Estado as suas estratégias de controle sobre a prática do professorado que atua na Pós-Graduação, veio se fortalecendo pelos cinco planos nacionais elaborados para o setor, não bastando isso, cria-se um sistema de avaliação, onde a CAPES encaminha uma Comissão avaliadora para cada Programa existente no país, cuja tarefa é avaliar e conceituar o desempenho desses espaços, esse feito é amparado por outros tantos marcos regulatórios, dentre os quais se tem a Portaria MEC n.º 1.418, de 23 de dezembro de 1998 que estabelece conceitos para avaliação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A avaliação coordenada pela CAPES é centrada na produtividade científica, pois sob o olhar da Agência reguladora todas as ações devem incidir quantitativamente em pesquisa, em produção, logo, o trabalho do docente pesquisador é avaliado pelo quantitativo que o corpo docente de um Programa concentra de coordenação de grupos

de pesquisa, projetos de pesquisa, orientação de iniciação científica, dissertação e teses, publicação nos periódicos *Qualis* da CAPES, apresentação de estudos em eventos nacionais e internacionais dentre outros.

Então, percebe-se que todas essas exigências partiram de um discurso primeiro firmado pela Lei nº 5.540/68, na qual a pesquisa passava a ser o distintivo da universidade. Portanto, esta situação, traduz *a demanda da época* atual cujas raízes são históricas, como discute Evangelista (2006) sobre as condições sob as quais esses docentes vêm submetendo a sua conduta na esfera institucional.

O docente pesquisador passa a condicionar sua razão de ser ao Programa que está vinculado, este exige desse sujeito uma capacidade de produção científica que atenda aos critérios da CAPES onde docente e Programa estão submetidos.

Enquanto massa pensante, intelectualizada, observou-se também no diálogo com autores como Tardif (2000), Silva (2008), Evangelista (2006) que os professores que constituem e são constituídos no espaço pós-graduado estão conscientes do labirinto no qual se envolvem e que não questionam este movimento por razões que pela lente da presente pesquisa não se justificam, pois alegam o fato de não questionarem essas condições de trabalho pelo discurso de uma extrema responsabilidade que assumem com o exercício profissional, formador, mas que também resguarda o reconhecimento de um trabalho e os benefícios salariais advindos da atuação.

Evidentemente, existem ações isoladas que questionam os rumos neoliberais que estão (re)definindo o trabalho do docente pesquisador que concentra a maior parte do seu labor na Pós-Graduação, mas o que está sendo apontado é que ainda aqueles que questionam essa situação não se desatrelam dela, o termo utilizado por Evangelista (2006) *Publicar ou Morrer* revela a condição sob a qual a vida do professor-pesquisador vem estando aprisionada.

Por outro lado, quando Tardif (2000) afirma: o professorado ora se constituiu como corpo da Igreja ora como corpo do Estado, aponta para um cenário bem definido, a consolidação do docente pesquisador, tem nesse estudo o seu ponto de partida nos cursos de doutorado, onde recebe a qualificação necessária para a atuação neste campo, pois, para Saviani (2000) ali está à consolidação do pesquisador já que o primeiro nível, o mestrado é a sua formação, esta referência respaldou e perpassou todo o estudo, porque se entende que a Pós-graduação *Stricto Sensu* tem intenções bem claras quanto ao desenvolvimento dos Cursos de Mestrado e de Doutorado.

Pode-se concluir que o ápice dessa consolidação está no tempo da própria atuação docente no espaço pós-graduado após o retorno e conclusão dos seus cursos. Esta compreensão pode passar a ser um dos saltos mais significativos da pesquisa, no momento em que se dá a clareza que um trabalho docente articulado ao fazer científico, a pesquisa e todas as ações que culminam para este propósito só pode consolidar-se na experiência adquirida ao longo desse labor.

A organização deste pensamento justifica a própria epígrafe que apresenta o estudo, ainda nos seus pré-textuais “*É na experiência da vida que o homem evolui*” (Harvey Spencer Lewis), uma vez que se buscava um pensamento que traduzisse em síntese o objeto de estudo em seus resultados. A experiência do docente que epistemologicamente se reconhece como professor-pesquisador é o que de fato irá consolidar a sua formação pós-graduada para o exercício da pesquisa, pois a história aponta que este espaço é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da mesma.

Embora se constitua como um campo rico de conhecimento, porém bastante contraditório, pois faz de cidadãos esclarecidos e intelectualizados um “corpo” de sujeitos que caminham em conflito com as diretrizes de outro “corpo”, o Estado, que pela história se fez mais forte que o professorado.

Quando o docente pesquisador consolida a sua formação adquirindo uma qualificação doutoral ele não só alcança uma condição de *pesquisador docente* como expõe Severino (2006), mas passa a atender um critério de exigência da CAPES que regula o seu ingresso, atuação e permanência nos Programas.

A dissertação que, provisoriamente, se encerra procurou produzir uma compreensão acerca da consolidação do docente pesquisador, tendo em vista todo o processo historicizado no primeiro e segundo capítulo do estudo, onde foi identificado que as atribuições lançadas pela LDB, no final do século XX, para a atividade docente na Pós-Graduação decorre de fatores históricos que culminaram na produtividade científica.

As cinco fontes utilizadas bibliográficas, oficiais, teses de Doutorado, Currículo Lattes e fichas da avaliação trienal da CAPES, apontaram as diferentes facetas da produtividade científica para a formação, consolidação e prática do professor-pesquisador no espaço pós-graduado, cujos limites e horizontes estão situados em um contexto bem definido.

Se por um lado, a análise das introduções das teses de Doutorado dos docentes pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA desencadeou uma inspeção acerca do modo como esses sujeitos se relacionaram com o seu objeto investigativo ainda na fase de suas consolidações de uma formação pós-graduada, onde se aferiu que eles consolidaram já ali uma frente de trabalho ancorada no aprofundamento de uma especificidade temática ligada à educação, observou-se por outro lado, quando do exame dos Currículos Lattes, que possivelmente maior parte da produção construída tenha decorrido dessa definição ainda como discentes em Cursos de Doutorado.

A passagem pela bibliografia que aborda a epistemologia do conceito *professor-pesquisador* como aquele que situa seu ofício na Pós-Graduação, como também o acesso às prescrições oficiais que regulam esse trabalho, as teses decorrentes de uma formação consolidada na pesquisa, o Currículo Lattes como janela virtual que concentra suas ações investigativas pelos diversos ângulos e a realização de uma apreciação investigativa sobre o olhar da CAPES para o desempenho do PPGED, permitiu dentro das circunstâncias factuais e do tempo empregado pela autora da pesquisa condições para cercar um objeto que ainda descortina-se no nível do Mestrado, mas que já promove fôlego para aprofundar a questão em um tempo futuro e espera-se que próximo, no Doutorado, pois entende-se que mais seria feito se maior tempo assim tivesse.

De fato, a escolha metodológica em examinar o PPGED da UFPA como um estudo de caso instrumental, teve o interesse compreender *uma ação educativa*, como aponta André (2005) ao esclarecer a finalidade desta estratégia de pesquisa para o desenvolvimento das investigações em educação. Ainda sobre isso Chizzotti (2008) ensinou que o espaço eleito para valer-se como um estudo de caso instrumental tem apenas importância subsidiária. Portanto, considera-se algo pertinente apontar esse posicionamento, pois muitas vezes abordar um fenômeno cujo objeto o pesquisador transita, mesmo que essa ação seja passageira pode gerar uma série de suspeitas sobre o estudo e suas finalidades. Embora não se considere ruim contribuir com dados estatísticos, prescrições oficiais e suas respectivas análises para um espaço que promoveu o contato feliz da pesquisadora com o fazer científico e com tantos estudiosos da Educação Superior, enquanto foco de estudo assumido desde a Graduação.

Contudo, o estudo possibilitou entender também que a pesquisa deve ser sim uma “fronteira sem fim” para a formação e o desenvolvimento da sociedade, não para critérios de competitividade internacional que se escondem num discurso desenvolvimentista da nação. Desenvolver o país é nada mais que oferecer ao seu povo condições de trabalho e de vida e não de submissão ao trabalho que realiza, o qual deve condicionar um bem à vida e não submetê-la a um processo que descaracteriza o sentido de uma profissão, como aponta a situação em que o docente pesquisador está atualmente condicionado.

Pela história, o trabalho docente desenvolvido em todos os níveis de escolarização vem se justificando pela relação com o ensino, a formação, o desenvolvimento de pensamentos propositivos e reflexivos. Neste sentido, importa destacar que a Pós-Graduação constitui-se como espaço educativo e sob isso, o presente estudo propõe uma reflexão para os professores submetidos à lógica da produtividade, que ainda assim repensem suas funções de educadores-pesquisadores, pois antes de tudo o compromisso maior ainda é com a formação daqueles que buscam esses espaços para se qualificar por meio de uma atividade ancorada na pesquisa.

O Currículo Lattes dos professores-pesquisadores do PPGED revelou que embora o Programa seja jovem por ter apenas sete anos de existência, ainda assim, o exame dos dados levantados apontou uma significativa produção científica, fruto de um trabalho lapidado, aprimorado ao longo de suas trajetórias como pesquisadores, nos caminhos tomados em prol da consolidação de uma experiência centrada na investigação.

Contudo, a análise das fichas das duas avaliações trienais que o Programa passou em 2004 e 2007 apontaram a corrida desenfreada contra o tempo, cujos passos esquizofrênicos revelavam a ansiedade de saber até que ponto foi válido empreender uma série de esforços para atender as exigências de uma Agência reguladora como a CAPES. Sabe-se que um Programa que vem funcionando com o Doutorado somente há dois anos tem muito pela frente, uma estrada, cujas trilhas apontam para a consolidação de todos os processos que caracterizam esse espaço como pós-graduado. Ao docente pesquisador cabe não esquecer que sua relação não se faz somente com a ciência, mas principalmente com a formação, o ensino, o ato educativo.

Por outro ângulo, os resultados dessa aventura compartilhada que é a produção de um estudo pós-graduado revelou não só o trabalho como fruto de uma autoria, mas

os desafios que perpassa o cotidiano da produção de uma pesquisa científica no Brasil, a opção metodológica, o tratado das fontes, o rigor científico, as etapas concluídas, além de possibilitarem a socialização e publicação de parte do estudo em eventos na área da educação superior, revelou a carência de maiores estudos sobre a formação e a prática do professor-pesquisador no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, Cristiane V. (org.) **Organização do currículo – plataforma Lattes**. Pesquisa Odontol Brás. 2003. pg.18-22.

ANDRÉ, Marli (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação. – Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p.

ANDREOTTI, Azilde L. **Acervo de fontes de pesquisa para a História da Educação Brasileira: Características E Conteúdo**. UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_024.html>. Acesso dia 02 de março de 2009.

BARATA, R. B. & GOLDBAUM, M. **Perfil dos pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq da área de saúde coletiva**. Cad. Saúde Pública, RJ, nov-dez, 2003. pg. 1863- 876.

BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis- SC: Ed. Da UFSC, SP: Cortez, 2006.

BRASIL. **Ficha de Avaliação do Programa: Avaliação Trienal 2004**. Brasília, MEC/CAPES, 2004a.

_____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, MEC/CAPES, 2004b.

_____. **Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, MEC, 2004c.

_____. **Ficha de Avaliação do Programa: Avaliação Trienal 2007**. Brasília, MEC/CAPES, 2007a.

_____. **Relatório de Avaliação Trienal 2007: Resultados Finais**. Brasília, MEC/CAPES, 2007b.

_____. **Lei Nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/L8405.htm>>. Acesso em: 9.jan. 2009.

_____. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/L11502.htm>>. Acesso em: 9.jan. 2009.

_____. **MEC. LEI N° 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23/12/96.

_____. **Portaria MEC n.º 1.418, de 23 de dezembro de 1998:** Estabelece conceitos para avaliação de programas de pós-graduação stricto sensu. Brasília: Diário Oficial, 1998.

_____. **Relatório de Avaliação Trienal 2007:** Resultados Finais. Brasília, MEC/CAPES, 2007b.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. **LDB:** da “conciliação” possível à lei “proclamada”. Belém: Graphitte Editores, 1997. 308p.

CAPES/MEC. **Portaria N° 068, de 03 de agosto de 2004.** Define, para efeitos da avaliação da pós-graduação realizada pela Capes, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. Brasília, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da Historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cesar. **Historiografia Brasileira em perspectiva.** 5.ed. SP: Contexto, 2003

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2008.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Pesquisa e produção do conhecimento em educação: uma radiografia baseada no perfil curricular do corpo docente. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.) **Pesquisa em educação no Pará.** – Belém: EDUFPA, 2003. p. 282-320

COSTA, Maria Cristina V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M. Isabel da et al. **Ensino com pesquisa:** a prática do professor universitário. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

DANTAS, Elza Ezilda Valente. **O trabalho docente nas veredas históricas da educação superior brasileira.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Coentro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006. 180p.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento.** UNB, 2001. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/08.pdf>>. Acesso dia 10 de maio de 2008.

DOCUMENTO. **Parecer CFE no 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965. Revista Brasileira de Educação. N° 30 Set /Out /Nov /Dez 2005.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou Morrer. In: BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis- SC: Ed. Da UFSC, SP: Cortez, 2006, p. 297-300

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21. ed. SP: Perspectiva. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006. 144p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. – Brasília: Plano Editora, 2002. 87p.

GIROUX, H. A escola crítica e a política cultural. 3.ed. SP: Cortez:: Autores Associados, 1992.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOEPERS, Idorlene da Silva. **A identidade do professor-pesquisador: produção científica, colaboração nas ciências e seus meios de divulgação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação, Mestrado em Educação, Santa Catarina, 2003. 110p.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2005 N° 30 p. 95-116.

KNUPPEL, Maria. **Neoliberalismo e docência no Ensino Superior: implicações para as atividades de extensão**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-oautorais/eixo01/Maria%20Aparecida%20Crissi%20Knuppel%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005

LIMA, Rosângela Novaes. As tendências da Política Educacional do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA. In: LIMA, Ronaldo (org.). **Educação, Ciência e desenvolvimento social**. Belém: EDUFPA, 2006. v. 1, p. 201-220.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Isabel Moura (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: SP Autores Associados. Coleção Memórias da Educação. 2004. p.141-176.

LOWY, Michael. As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. 1-20p

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração das dissertações e teses. BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis- SC: Ed. Da UFSC, SP: Cortez, 2006, p. 45-66

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente**. SP. Escrituras Editora. 1998. p. 51- 69

MAGALHÃES, Virgínia Maria de Melo. **O conceito de experiência em dewey e a formação de professores. 1999.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/conceito_experiencia.pdf>. Acesso dia 10 de maio de 2008.

MALDANER, Otávio Aloísio. O professor-pesquisador: uma nova compreensão do trabalho docente. In: **Espaços da Escola**. Nº31, jan/fev/mar. Ijuí: Ed. Unijuí. 1999. p.5-14.

MARQUES, Mario Osório. A orientação das pesquisas nos programas de pós-graduação. BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis- SC: Ed. Da UFSC, SP: Cortez, 2006, p. 227-234.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002. p.73-108

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago. Campinas – SP: ANPEd, 2000, p. 131-150

MINAYO. Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis- SC: Ed. Da UFSC, SP: Cortez, 2006, p. 187-214

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor-pesquisador**. RJ: DP&A, 2006.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. **Pós-Graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008.

NUNES. Cely. As perspectivas da formação de professores no Brasil: o campo da formação de professores na pós-graduação em educação. In: LIMA, Ronaldo (org.). **Educação, Ciência e desenvolvimento social**. Belém: EDUFPA, 2006. v. 1, p. 255-266.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. **As dimensões ensino e pesquisa enquanto premissas institucionais da formação acadêmica no arquipélago da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Belém, 2006. 207p.

PÁDUA, Elisabete M.M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 31 – 99.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ALLAIN, Luciana Resende. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2006, p.269-282.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação?** Trad. Carlos Eduardo Vieira. EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, Pr. N. 1, jan. 2001.

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

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas.** N° 30 Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2005

SAVIANI, Dermeval. **A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas.** Revista Diálogo Educacional - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

SEVERINO A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis-SC: Ed. Da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006, p.67-88.

SEVERINO, A. J. **Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009

SILVA, J.A. da. **O professor como pesquisador reflexivo: Implicações críticas de um conceito.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/professor_pensador.pdf>. Acesso dia 10 de maio de 2009.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão.** Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. RS, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SUDAN, Daniela Cássia; FREITAS, Denise de VILLANI, Alberto. **Professor-pesquisador: o caso da professora flora.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2617--Int.pdf>>. Acesso dia 10 de maio de 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília. Plano Editora, 2002.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação. Ed. N° 14. Mai/Jun/Ago. 2000.**

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos**

professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Nº 13 Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

UFPA. **Estatuto Geral da UFPA**. Belém: UFPA, 2006.

_____. **Resolução Nº 604, de 21 de novembro de 2002**. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010. Belém: UFPA. 2002.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA 2001-2010**. Belém: UFPA. 2002.

_____. **Normas do Programa Institucional de Qualificação Docente**. Belém: UFPA, 2008a.

_____. **Resolução N. 649, de 10 de março de 2008**. Cria o Instituto de Ciências da Educação - ICED. Belém: UFPA, 2008b.

_____. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará**. Disponível em: < <http://www.ufpa.br/ce/ppged/> > Acesso dia 10 de julho de 2008.

_____. **Resolução N.º 3.359, de 14 de julho de 2005**. Institui o Regimento Geral dos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* oferecidos pela Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2005.

_____. **Resolução Nº 01/2006-PPGED**. Institui os critérios de credenciamento e credenciamento dos docentes do programa de pós-graduação em educação da UFPA. Belém: UFPA, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998. p. 207-236.

ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, L., MACHADO A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis-SC: Ed. Da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006, p.329-336.