

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ALMIR BRITO DOS SANTOS

**INSTITUIÇÃO E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (2006-2017)**

Macapá
2019

JOSÉ ALMIR BRITO DOS SANTOS

**INSTITUIÇÃO E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (2006-2017)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), no 1º sem./2019, como atividade para o exame final para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Macapá
2019

JOSÉ ALMIR BRITO DOS SANTOS

**INSTITUIÇÃO E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (2006-2017)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Data: 28/06/2019

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. João Ferreira Oliveira
Membro Externo (PPGE/UFG)

Prof. Dr. Laurimar de Matos Farias
Membro Externo (EGPA/PA)

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Membro Interno (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo
Membro Interno (PPGED/UNIFAP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Santos, José Almir Brito dos

Instituição e expansão da pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Amapá (2006-2017) / José Almir Brito dos Santos; orientador, André Rodrigues Guimarães. – Macapá, 2019.

143 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Estudo e ensino (Pós - graduação). 2. Estudantes de pós - graduação.
3. Universidades e faculdades. I. Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

378.155 S237i

CDD. 22 ed.

À Esther (In Memoriam).

AGRADECIMENTOS

Um trabalho é sempre feito a muitas mãos, e o resultado histórico desta dissertação certamente é fruto de esforço coletivo de homens e mulheres que dedicaram tempo e disposição para, de forma direta ou indireta, construir o caminho necessário a esta singela pesquisa.

Agradeço à minha esposa pela companhia sempre fraterna, ombro amigo para compartilhar angústias e felicidades desta caminhada. Compartilhar esta jornada é parte de um sonho coletivo: uma sociedade livre de explorados e exploradores. Este passo está apenas começando. Há uma longa jornada por vir. Obrigado pelo apoio e carinho dispensado. As ausências foram minimizadas pelo afeto recebido; sem Rosiane, isso jamais seria possível.

Também agradeço aos meus filhos (Roger e Letícia), pois seus olhares e brincadeiras tornam tudo mais fácil. Com vocês, tudo ficou mais leve. Foi com imensa alegria que os primeiros rabiscos de Letícia e Roger se deram nas apostilas e nos livros indicados nas leituras do Programa. Obrigado pela alegria e pelo afeto dispensado.

Agradeço também ao Dr. André Guimarães, amigo e orientador que aceitou a tarefa de conduzir este trabalho. Sabemos que foi bem mais que isso, foi o acompanhar do crescimento humano, o amadurecimento intelectual, implícito a qualquer processo de libertação. As relações que superam a superficialidade alienadora são raras. Mas com você é possível continuar acreditando em outra sociedade.

Aos meus pais (Manuel e Adalgisa), obrigado pelo esforço e pela dedicação dispensada. Sei do grande esforço realizado para a garantia da escolarização e do conforto mínimo. Nas suas simplicidades e sabedoria, residem a esperança em dias melhores.

Quero aqui também agradecer imensamente aos meus irmãos (Rosilene, Otávio e Jamison) pela relação sempre fraterna e de cumplicidade que forjaram nosso caminho, desde as primeiras letras até este momento. Esta realização também é de vocês. Obrigado pelo apoio e pela união; sei que nos momentos mais duros posso contar com vocês.

Muito obrigado ao conjunto do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, aos docentes da Linha de Políticas Educacionais – boa parte que me acompanhou desde a especialização e sabem muito bem das minhas qualidades e limitações. O tão almejado mestrado em Educação jamais seria possível sem o empenho e a dedicação dispensada a nós, estudantes.

Agradeço imensamente aos meus colegas de turma, pelas discussões e pelas trocas de experiências que nos alertou para aspectos jamais observados, enriquecendo esta pesquisa e forjando um ser humano mais maduro e ciente da sua tarefa.

Agradeço aos colegas Francisco, Michele e João Sampaio, pelo apoio e pela companhia nas longas horas de reflexão; fica a certeza da cumplicidade necessária. Também ao amigo e colega de turma José Roberto, pela preocupação e pelo apoio a esta pesquisa.

Enfim, há uma longa lista que jamais caberia nestas linhas, mas fica o mais profundo agradecimento às colaborações diretas e indiretas à realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar o processo de implantação e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* na UNIFAP, no contexto nacional de expansão de programas e de transformações na produção do conhecimento público. A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, por considerar que a compressão da totalidade dos fatos é indispensável para se analisar as partes, assim como seus determinantes históricos e distintos agentes inseridos em determinado momento e/ou objeto de estudo. Os dados analisados foram coletados no Portal GEOCAPES, no IBGE e nas páginas eletrônicas dos programas de pós-graduação, considerando a realidade do Brasil, da região Norte e do Amapá. Assim, foi possível ter o cenário de expansão e distribuição de programas, cursos, docentes e discentes (matriculados e titulados). Esse processo, no contexto da contrarreforma do Estado, desencadeada no Brasil a partir da última década do século XX, tem implicado na crescente imbricação da pós-graduação, da pesquisa e da produção do conhecimento aos interesses mercantis. No caso particular da UNIFAP, os resultados indicam que recursos naturais da região são tomados pelo capital como elemento mercadológico, racionalidade presente desde a implantação dos primeiros programas de pós-graduação. Isso se evidencia, sobretudo, nas parcerias estabelecidas, nas áreas de concentração e nas linhas de pesquisa de boa parte desses programas. No entanto, isso não ocorre sem resistência e contraposição a esse modelo posto pelos programas, cuja abordagem se dá no campo crítico.

Palavras-chave: Pós-graduação *stricto sensu*. Universidade. Produção do conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the implantation process and the consolidation of the *Stricto Sensu* Post-Graduation level in Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). We consider the national context of expansion postgraduate *Strictu Sensu* Programs including the transformation in the production of public knowledge. The research is based on historical-dialectical materialism. We consider the compression of the totality of the facts is indispensable to analyze all the parts, as well as their historical determinants and different agents, inserted at a certain moment and/or object of study. The data were collected in the GEOCAPES Portal, in the IBGE and in the electronic sites of the Programs, then analyzed considering the reality of Brazil, the northern and Amapá. It was possible to identify the scenario of expansion and distribution of Programs, Courses, teachers and students (enrolled and graduates). This process, in the context of the counter-reformation of the State, triggered in Brazil from the last decade of the twentieth century, implies in the growing relationship of Post-Graduation, research and the production of knowledge, to a mercantile interest. In the particular case of UNIFAP, it was identified that the natural resources of the region are taken by capital as a market element, this rationality has been present since the implementation of the first Programs. This is particularly evident in the partnerships established, in the major areas of courses, and in the lines of research of most of the Programs.

Key words: *Sensu stricto postgraduate level*; University; Knowledge production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição Intra-regional da população nortista.	Pg. 51
Quadro 2	Municípios amapaenses, território, população, densidade demográfica e percentual populacional no Estado (2018)	Pg. 91
Quadro 3	Áreas de Conservação Ambiental, extensão territorial e municípios que atingem;	Pg. 92
Quadro 4	Relação de PPG/UNIFAP, data de início, curso, nota e área básica	Pg. 98
Quadro 5	Relação de PPG/UNIFAP e suas respectivas parcerias anunciadas	Pg. 101
Quadro 6	Relação entre PPG/UNIFAP e suas respectivas áreas e Linhas de pesquisa	Pg. 109
Quadro 7	Relação de PPG/UNIFAP e perspectiva formativa	Pg. 115
Quadro 8	Número de docentes por ano PPG/UNIFAP.	Pg. 117
Quadro 9	Número de Docentes nos PPG/UNIFAP (2006-2016)	Pg. 119
Quadro 10	Número de matrículas de discentes nos PPGs/UNIFAP (2016-2017)	Pg. 120
Quadro 11	Número de titulados nos PPGs/UNIFAP (2006-2017)	Pg. 123
Quadro 12	Evolução de discentes matriculados e titulados nos PPGs/UNIFAP	Pg. 125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do número total de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , Brasil e Regiões, 2006-2017	Pg.64
Gráfico 2	Evolução dos cursos de Mestrados Acadêmicos, Brasil e Regiões, 2006-2017	Pg.68
Gráfico 3	Evolução dos cursos de Mestrados Profissionais, Brasil e Regiões, 2006-2017	Pg.68
Gráfico 4	Evolução de docentes na pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , Brasil e Regiões, 2006-2017	Pg.73
Gráfico 5	Evolução do número de bolsas (M e D), (2006-2017).	Pg.85
Gráfico 6	Evolução do número de docentes colaboradores, permanentes e visitantes dos PPG da UNIFAP	Pg. 118
Gráfico 7	Evolução de docentes de PPG/UNIFAP (2006-2016);	Pg.119
Gráfico 8	Número total de discentes matriculados nos PPG/UNIFAP (2006-2017)	Pg. 122
Gráfico 9	Evolução do número discentes (Matriculados e Titulados) no curso de Doutorado (D)/UNIFAP.	Pg. 124
Gráfico 10	Evolução do número de discentes (matriculados e Titulados) no curso de Mestrado Acadêmico (MA)/UNIFAP.	Pg. 125

LISTA DE FIGURAS

- | | | |
|-----------------|--|---------------|
| Figura 1 | Mapa Político do Estado do Amapá | Pg. 88 |
| Figura 2 | Maquinário de mineração e transporte de minério, heranças da ICOMI, abandonados. | Pg. 93 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição percentual da população com 10 anos de idade ou mais, por ano de estudos no Brasil e região Norte (2006-2015)	Pg. 55
Tabela 2	Evolução no número de IES, por categoria administrativa, no Brasil e região Norte (2006-2017)	Pg. 60
Tabela 3	Evolução no número de matrículas, por categoria administrativa, no Brasil e região Norte (2006-2017)	Pg.61
Tabela 4	Evolução no número de matrículas presenciais, por categoria administrativa, no Brasil e região Norte (2006-2017)	Pg. 62
Tabela 5	Evolução da distribuição percentual de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg.65
Tabela 6	Evolução da distribuição percentual de cursos de Mestrado (Acadêmico e Profissional), por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg.66
Tabela 7	Evolução da distribuição percentual de Mestrados Acadêmicos (MA) e Mestrados Profissionais (MP), por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg. 69
Tabela 8	Evolução da distribuição percentual de cursos de Doutorado, por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg. 71
Tabela 9	Evolução dos programas e dos cursos da região Norte (2006-2017)	Pg. 72
Tabela 10	Evolução de docentes na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , Brasil e Regiões, 2006-2017	Pg.74
Tabela 11	Evolução do número de discentes (Mestrado e Doutorado) matriculados, Brasil e Regiões, (2006-2017)	Pg.76
Tabela 12	Evolução da distribuição percentual de matriculados em Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg. 77
Tabela 13	Evolução da distribuição percentual de matriculados em Mestrado Profissional, por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg. 78
Tabela 14	Evolução da distribuição percentual de matriculados (Doutorado), por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg.79
Tabela 15	Evolução da distribuição percentual de titulados (Doutorado), por regiões brasileiras (2006-2017)	Pg. 80
Tabela 16	Evolução da distribuição percentual de titulados (Mestrado Acadêmico), por regiões brasileiras (2006-2017).	Pg. 82

Tabela 17 Evolução da distribuição percentual de titulados (Mestrado Profissional), por regiões brasileiras (2006-2017) **Pg.83**

Tabela 18 Distribuição de bolsas (Mestrado e Doutorado) no Brasil (2006-2017) **Pg.84**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: ORIGEM, CONSOLIDAÇÃO E DETERMINANTES ATUAIS	21
2.1 CONFIGURAÇÃO ORIGINÁRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	21
2.2 CRISE DO CAPITAL, CONTRARREFORMA DO ESTADO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	31
2.2.1. Crise estrutural do capital e suas implicações para a produção do conhecimento	32
2.2.2 Contrarreforma do Estado e da educação superior: implicações para a Pós-Graduação no Brasil	39
3 PÓS-GRADUAÇÃO, EXPANSÃO NACIONAL E REGIONAL DIANTE DO CAPITALISMO TARDIO	50
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA REGIÃO NORTE	50
3.2. EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GRADUAÇÃO) NO BRASIL E REGIÃO NORTE (2006-2017)	58
3.3 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL E NO NORTE	63
3.3.1 Programas e Cursos	64
3.3.2 Docentes, Matrículas, Titulados e Bolsistas	73
4 PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIFAP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ): TRAJETÓRIA E DILEMAS	Erro! Indicador não definido.
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMAPÁ E A UNIFAP	87
4.2. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NA UNIFAP	97
4.2.1 Articulações e Parcerias	99
4.2.2 Áreas de Concentração, Cursos e Linhas de Pesquisa	108
4.2.3 Objetivos Formativos e Perfis de egressos	114
4.3 CORPO DOCENTE E DISCENTE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIFAP	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), objeto deste estudo, tem história recente. Somente a partir de sua segunda década de existência essa universidade passou a ofertar cursos de mestrado e doutorado. Em sua origem, criada em 1986 e instituída em 1990, a UNIFAP voltou-se exclusivamente para os cursos de graduação, tendo seu primeiro vestibular no ano 1991 com 16 cursos (INEP, 2006).

O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* na Instituição foi o Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (MINTEG). Aprovado em 2005, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o curso iniciou suas atividades no ano seguinte. Em 2006 também foi instituído o Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical (PPGBIO), com a implantação concomitante dos cursos em nível de mestrado e de doutorado. Em 2017, pouco mais de uma década de implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação (PPG), com a aprovação de três novos PPGs, a UNIFAP passou a ter sete programas, todos contendo unicamente Mestrado e apenas um com Doutorado. Ressaltamos ser a UNIFAP a única Instituição de Ensino Superior (IES) amapaense que ofertou e oferta cursos em tais níveis formativo no Estado¹.

Ao analisarmos o cenário nacional, constatamos o caráter tardio de implantação da pós-graduação *stricto sensu* no Amapá. Dados do portal GEOCAPES apontam que o Amapá foi o último Estado da Federação a possuir cursos desta natureza. Somente em 2006 temos o primeiro PPG no Amapá, sendo que, em nível de Brasil, a consolidação da pós-graduação se deu ainda no período ditatorial militar, entre 1964 e 1985.

Em 2005, ano anterior à implantação do PPG no Amapá, o Brasil já possuía 829 programas com cursos de Mestrado Acadêmico (MA), 1053 programas com Mestrado e Doutorado (M/D), 33 programas com apenas cursos de Doutorado (D) e 132 programas com Mestrado Profissional (MP), perfazendo o total de 2.057 programas. Ou seja, a pós-graduação brasileira estava consolidada e já em fase de ampla expansão.²

¹ A partir de 2019 também o Instituto Federal do Amapá irá ofertar Mestrado em Rede.

² “Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possuem um objetivo próprio, cujo elemento definidor é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, se utiliza a denominação Programa de Pós-Graduação quando se trata de Mestrado e Doutorado”. (SAVIANI, 2010, p. 3).

No entanto, regionalmente, esse processo é desigual e *hipertardio*³ para o Amapá. Segundo dados do portal GEOCAPES, em 2005, a região Norte possuía 49 PPGs com cursos de MA, 3 PPGs com cursos de MP, 21 PPGs com cursos de M/D e 1 PPG com curso de D. Assim, tínhamos no total 74 programas, distribuídos em 12 Instituições de Ensino Superior (IES). O Amapá era o único Estado da região Norte sem PPG⁴. Isso evidencia que o advento da pós-graduação *stricto sensu* amapaense é tardio, registrando os seus primeiros Programas muito depois da consolidação nos demais Estados da Federação e da Amazônia Brasileira.

Na análise desse processo, para além das especificidades do Amapá, também foi necessário considerar condicionais estruturais da pós-graduação e da produção de conhecimento em geral. Assim, localizamos este estudo no contexto de crise estrutural do capital, que coloca os distintos povos das mais diferentes nações a seu serviço (MESZÁROS, 2002). O mesmo ocorre com os sistemas de ensino, a produção do conhecimento, a ciência e a tecnologia. Dessa maneira, a produção de conhecimento adquire novos contornos, transformando-se em conhecimento matéria-prima (SILVA Júnior, 2017).

Nesse contexto, o capital engendra nos processos formais (ou não-formais) uma série de estratégias para subordinar aos interesses da burguesia os processos de ensino – da Educação Infantil à Pós-Graduação. No caso aqui analisado, os estudos indicam que a expressão do modelo hegemônico se manifesta nas transformações da racionalidade de produção do conhecimento científico para e com o mercado (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2018; SILVA Júnior, 2017; OLIVEIRA, 2015).

A educação, nessa conjuntura, se relaciona aos interesses do grande capital, nas suas mais diversas manifestações, perpassando a tentativa de adestramento, a formação humana para determinadas funções laborais ou ainda a lógica reprodutora das ideologias dominantes. Esse processo também se dá de forma dialética, revelando as contradições, as possibilidades de resistências e os contornos críticos na produção de conhecimento e nos processos educacionais.

Assim, o projeto hegemônico de sociedade concebe que há um imenso potencial humano a ser explorado, visando o desenvolvimento das forças produtivas, cuja ideia central é denunciada por Frigotto (2010) nas formulações da Teoria do Capital Humano – em que o foco é “otimizar” e garantir maior eficiência aos processos engendrados pela máquina capitalista,

³ O termo *Hipertardio* considera a constatação de que a criação da Educação Superior no Amapá é tardia, assim como o é no Brasil. No caso do Amapá, um dos últimos Estados a possuir uma universidade, o mesmo ocorreu com o Brasil no contexto da América Latina. Este paralelo nos leva acreditar que no caso da implantação da Pós-Graduação Brasileira este processo é mais atrasado, é *Hipertardio*.

⁴ Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* podem conter cursos em nível de Mestrado e Doutorados, conforme LDB 9394/96. Por vezes um programa pode conter apenas um dos níveis mencionados; em outros casos, o programa pode contar com o funcionamento de dois níveis (cursos) concomitantemente.

através do “desenvolvimento” humano para atender à sua lógica. Não obstante, ocorre que o modo de produção capitalista é posto em lugar central nas instituições escolares, em detrimento do processo de formação humana.

Consequentemente, as universidades também são postas nesse processo, sobretudo no que tange à produção de ciência, tecnologia e inovação. Neste campo, a crescente privatização em suas mais diversas manifestações se apropria e subjuga a produção científica aos interesses das indústrias farmacêuticas ou ao agronegócio, por exemplo.

Tal fenômeno toma maior relevância quando se analisam os PPGs – *locus* desta análise, em virtude de sua relação com a formação humana e a produção de conhecimento. Conforme apontado por Saviani (2010, p. 33),

o elemento definidor da Pós-Graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Assim, hegemonicamente, a universidade também tem atuado para aprimorar os processos produtivos em escalas global e local, na perspectiva da formação humana e da produção de conhecimento adequado aos interesses do capital. Para garantir a ampliação da produtividade e, essencialmente, da extração de elevadas taxas de mais-valia, a pós-graduação *stricto sensu*, especialmente com a realização de pesquisas aplicadas, deve, conforme interesses hegemônicos, atuar na perspectiva de atendimento do capitalismo, como encaixe perfeito e necessário em sua estrutura produtiva.

Mas esse processo não se dá sem contradições, pois há um grupo de docentes e discentes que resiste e insiste em atuar em favor de minorias e em defesa do bem público – movimento feito, por exemplo, por entidades de classe como o ANDES/SN (Associação Nacional de Docentes de em Nível Superior) e suas seções locais, por pesquisadores associados e por entidades estudantis e ativistas independentes. Esses espaços e indivíduos contrapõem a lógica mais geral à qual a Universidade está imersa.

Porém, o que predomina é a invasão da lógica de mercado nos ambientes de ensino e pesquisa, modificando a estrutura organizacional das universidades, assim como tem modificado as relações humanas nesses ambientes, para o qual deve ser o templo e o altar do “Deus-mercado”. Desta forma, o conhecimento produzido como resultado deste cenário só pode guardar a sobrepujança dos valores e da lógica capitalista (SILVA Júnior, 2017).

Nesse sentido, para a análise da atual configuração assumida pela pós-graduação no Brasil e na região Norte, é imperativo considerar as mudanças em curso na produtividade capitalista. Em tais mudanças, os determinantes econômicos do sistema capitalista clamam à tarefa de garantir, por meio de pesquisas, não só o aperfeiçoamento tecnológico e o aumento da eficiência dos processos produtivos, mas a diminuição dos custos de produção e o encurtamento do tempo entre a apresentação de demanda (problemática industrial/laboral) e a sua resolutiva.

Deste modo, no contexto de crise estrutural do capital, os sistemas de ensino são convocados ao esforço de recuperar o entrave estrutural ao qual o capitalismo se encontra para recuperação de suas taxas de lucro. Assim ocorre com a produção de conhecimento, em que as pesquisas realizadas, em seus princípios, encontram-se tuteladas pelo capital, que, por sua vez, direciona e impõe suas modificações.

Neste cenário, o capital coloca a ciência e a tecnologia na busca incessante pela constante ampliação do próprio capital, utilizando-se das instituições que mais produzem conhecimento (pesquisas de impacto). Essa lógica se expressa também no movimento de expansão da pós-graduação e no tipo de pesquisa a ser realizada. Reafirma-se, com isso, a privatização de conhecimento público, para atender às demandas específicas do setor produtivo. Como apontam Catani, Oliveira e Michelotto (2011, p. 10),

Essas mudanças na expansão da Pós-Graduação, na pesquisa e na produção do conhecimento, em geral, precisam ser compreendidas no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo global, que impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento fundamental da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada.

Tais assertivas certamente possuem características próprias quando relacionamos com o caso do Estado do Amapá, uma vez que este se localiza na periferia do capitalismo brasileiro, o qual, por sua vez, é periferia do capitalismo mundial. Nesta perspectiva, corroboramos a assertiva de Florestam Fernandes (2009), a qual afirma que as condições de sobrepujança de desenvolvimento social e material de dada nação ou povo serve para determinar fatores que convém a povos em estágio mais atrasado em determinado aspecto. Esses fatores se interrelacionam e se retroalimentam com as especificidades de cada relação estabelecida, baseando-se na lei de desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, em uma forma metamorfoseada do capitalismo atual. Diante disso,

o novo padrão de imperialismo é, em si mesmo, destrutivo para o desenvolvimento dos países latino americanos. A razão é facilmente

compreensível. Não possuindo condições para o crescimento autossustentado, para a integração nacional da economia e para uma rápida industrialização, os países capitalistas da América Latina estavam tentando explorar uma miniatura do modelo europeu de revolução burguesa. [...] enquanto o fluxo de capital externo e de controle financeiro chegava através da concorrência multinacional regulada pelo mercado mundial (FERNANDES, 1975, p. 21).

Encontramos, então, as bases e formas pela qual o novo imperialismo americano consolidou sua hegemonia, seja pela política de repetir modelos socioeconômicos, seja pelos modos de dominação impostos pelo mercado *mundializado* da economia global. Temos assim, nas regiões periféricas, a expressão de um capitalismo mais cruel e avassalador quando se refere à garantia de direitos, como é o caso do acesso à escolarização, tudo com vistas à garantia da hegemonia dos países centrais.

Assim, em grande medida, a pós-graduação brasileira está condicionada pelas necessidades do capital. Isso se dá com a transformação de conhecimento em matéria prima e pela invasão dos interesses privado-mercantis frente às IES públicas. Entretanto, essas forças não atuam de qualquer forma, já que o próprio Estado é fonte ativa deste processo.

Estas assertivas se coadunam àquela de que partimos e que localiza o Estado no sistema capitalista. Tais apontamentos objetivam elucidar como o Estado atua em algumas tarefas de apoio ao modo de produção capitalista e a sua inerente relação aos processos educacionais, em especial à pós-graduação.

Na perspectiva aqui tratada, concebemos que o Estado é produto da sociedade em certo momento histórico. É, pois, a admissão de que as contradições entre as classes são inconciliáveis e de que sempre haverá tal cisão. Muito embora, por vezes, seja possível haver certas concessões com o intuito de apaziguar a classe subjugada.

Segundo Lenin (1978), para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não entrassem numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado.

Nesta direção, Harvey (2005) afirma ainda que o Estado se origina da contradição entre os interesses particulares e aqueles da comunidade. Porém, é virtual o Estado como poder independente, cujo objetivo é passar a falsa ideia de que é garantidor do interesse geral, quando, na verdade, ele serve para garantir a dominação de grupos e indivíduos. É nesta perspectiva que o Estado desenvolve leis, tributos e estruturas sociais com o intuito de dominação de classe.

Nesse sentido, partimos da análise marxista que reafirma haver um antagonismo entre as classes no capitalismo, a burguesia e o proletariado. A primeira surgida de pequenos comerciantes pelos quais passaram a se tornar dominantes com as transformações no modo de produção. Já os proletários, detentores unicamente de sua força de trabalho, passaram nos primórdios da sociedade capitalista aos dias atuais a comercializar sua mão de obra como forma de subsistência. Sobre a transformação do modo de produção feudal assentado em outras classes para o modo de produção capitalista, Marx & Engels (2007, p. 40-41) afirmam que

a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiam no passado. Entretanto a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe, a sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado.

A partir desses pressupostos, podemos acrescentar que o permanente conflito entre burguesia e proletariado carrega consigo interesses de mercado, perceptíveis nos mais diversos campos e setores, como, por exemplo, nos sistemas educacionais – incluindo a pesquisa e a pós-graduação. Todavia, questionam-se: Quais determinantes são cruciais ao mercado? Quais os motivos de o Estado, neste cenário conflituoso, dirigir, segundo um interesse de classe, suas ações para garantir o domínio pretendido?

As manifestações destas expressões sobre a pós-graduação brasileira, em especial na região Norte, apresentam especificidades que precisam ser desveladas. A forma com a qual a mesma se expandiu no Brasil (e suas regiões), certamente, ocorreu de maneira distinta e desigual. Seja pelos determinantes históricos e econômicos de cada lugar ou pelos interesses impostos pelo capitalismo em cada região.

No que concerne à Educação Superior, as desigualdades regionais impuseram dinâmica distinta aos Estados da região. Como alerta Sguissardi (2008, p. 29), “é na educação superior, tanto na graduação, quanto especialmente na Pós-Graduação [...] que se podem observar as maiores assimetrias regionais”. Neste mesmo estudo, considerando o período de 1996 a 2004, o referido autor ratifica que há uma maior concentração do número de matrículas, concluintes de graduação presencial e pós-graduação (*stricto sensu*) nas regiões mais ricas do Brasil.

No entanto, é preciso considerarmos que as contradições e os embates em torno de distintos projetos socioeducativos se fazem presentes nesse processo. De um lado, a burguesia internacional, nacional e local, induzindo e impondo seus interesses sobre os processos

educativos; de outro lado, os trabalhadores organizados em sindicatos e organizações de classe, apresentando suas agendas e modelos educacionais.

Essa contradição manifesta em qualquer processo social apresenta-se aqui como elemento a ser entendido para que, a partir da agenda pautada por trabalhadores e segmentos sociais, se estabeleça uma perspectiva libertária e emancipadora de educação. Isso também se articula com o papel social da pós-graduação, uma vez que a mesma pode corroborar para atender às demandas da classe trabalhadora, atuando assim de forma contrária aos interesses da burguesia, que tende a exigir a aproximação com os interesses produtivos do grande capital.

Desse modo, a presente investigação analisa a pós-graduação *stricto sensu* na UNIFAP, em suas relações gerais com as transformações em curso no capitalismo. Isso será feito sem desconsiderar as especificidades dessa universidade, localizada em uma região periférica para o capital. Igualmente, buscaremos identificar as resistências e as contradições presentes em tal fenômeno.

Ao evidenciarmos o caráter tardio da implantação da pós-graduação *stricto sensu* no Amapá, bem como o caráter periférico desse Estado da Federação na consolidação do capitalismo no Brasil, temos o propósito de investigar esse processo. Em virtude disso, formulamos a seguinte questão-problema de investigação: qual a configuração da pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Amapá, considerando sua origem e trajetória histórica, diante do movimento expansionista de cursos e programas no Brasil e das transformações na produção do conhecimento público?

Tal questão desdobra-se em outras indagações (questões-norteadoras): Quais os determinantes da pós-graduação no Brasil em seus aspectos históricos (origem e consolidação) e perspectivas atuais com a transformação do conhecimento em matéria-prima? Como se desenvolveu regionalmente a expansão da pós-graduação no país, particularmente na região Norte, em termos de cursos, área de conhecimento, matrículas e titulados? Qual a configuração da pós-graduação na UNIFAP (2006-2017), considerando os programas, os níveis e as áreas (conhecimento e concentração), as parcerias estabelecidas (públicas e privadas), os objetivos formativos, as linhas de pesquisa e o perfil dos egressos, bem como o número de docentes envolvidos, além de discentes ingressantes e concluintes?

Para tal intento, o presente estudo tem por objetivo geral analisar o processo de implantação e consolidação pós-graduação *stricto sensu* na UNIFAP, no contexto nacional de expansão de programas e transformações na produção do conhecimento público. Como objetivos específicos desta pesquisa, estabelecemos:

- a) Compreender os determinantes da pós-graduação no Brasil, em seus aspectos históricos e perspectivas atuais;
- b) Identificar como se desenvolveu regionalmente a expansão da pós-graduação no país, com destaque para sua configuração histórica na região Norte;
- c) Caracterizar a pós-graduação na UNIFAP (2006-2017), com a análise de programas, níveis e as áreas (conhecimento e concentração), parcerias estabelecidas (públicas e privadas), objetivos formativos, linhas de pesquisa e perfil dos egressos, bem como o número de docentes envolvidos e de discentes ingressantes e concluintes.

Assim, compreender a implantação e a estruturação da pós-graduação em um Estado da periferia do capital, como o Amapá, pode ajudar a explicar as múltiplas dimensões com a qual o mesmo pode atuar; sobretudo, em uma universidade com menos de 30 anos de existência e posta no contexto de mundialização e privatização da Educação Superior. Por isso, a importância de se compreender as engrenagens deste setor de ensino no extremo Norte do país.

Além disso, a presente pesquisa foi motivada por discussões e provocações acumuladas desde a graduação em Ciências Biológicas, na UNIFAP, cujas pesquisas já apresentavam financiamento privado. Essas pesquisas quase sempre eram ligadas às demandas do capital e não do social. Naquele contexto, o financiamento direto e a inserção de grandes laboratórios farmacêuticos e de indústria de cosméticos se aproximaram e já se estruturavam.

Parte dessas inquietações acumuladas foi objeto de reflexões no Curso de Especialização em Política Educacional (UNIFAP), ao analisar os projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do curso de Ciências Biológicas, e como aqueles projetos estavam se distanciando das reflexões necessárias à formação do professor. Constatamos que já existia uma racionalidade, um perfil formativo a ser atingido, que se distanciava daquele que defendemos, humano, crítico e participativo. No incurso e no aprofundamento desse estudo, descobrimos que era na pós-graduação onde esta lógica podia se evidenciar com mais nitidez.

Nesse pressuposto, durante o curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), tais estudos foram aprofundados e consolidaram a intenção de investigar especificamente a constituição e a configuração da pós-graduação *stricto sensu* no Amapá. O contato com a literatura da área, ressignificou as reflexões antes apresentadas, cujo resultado foram vários textos publicados em

diversos eventos nacionais e regionais, com destaque para os trabalhos apresentados em Seminários Nacionais e outros espaços da Rede UNIVERSITAS/Br⁵.

Tais investidas serviram de suporte teórico para a pesquisa em curso. Buscamos, particularmente, os estudos relativos às investigações sobre a expansão da pós-graduação e sua vinculação com a pesquisa e a produção de conhecimento. Esses estudos, além de possibilitarem a compreensão do que foi produzido na área, são suportes para a análise que realizamos na presente dissertação.

O trabalho propõe, como elemento norteador da condução desta investigação, o materialismo histórico-dialético. Consideramos que a compressão da totalidade dos fatos é indispensável para se analisar as partes, assim como seus determinantes históricos e distintos agentes inseridos em determinado momento e/ou objeto de estudo, como aponta Frigotto (1989, p. 77):

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

Nesta perspectiva teórica, temos a necessidade da delimitação de um campo social despido dos conceitos sociais da elite econômica e política. Aqui o pesquisador tem lado, o dos trabalhadores, numa compreensão sem a qual é impossível que a aplicação do método ocorra de forma inteira e completa. Isso se coaduna com uma prática social e política, a *práxis* com a qual se relacionam os elementos anteriores mencionados.

Deste modo, as partes, ainda que consideradas isoladamente, devem ser apreendidas em suas interrelações com o objeto analisado, e mesmo a relação das partes entre si. No caso da pós-graduação, consideramos ser imprescindível revelar os propósitos por trás da implantação da mesma no Amapá, procurando desvelar os interesses locais neste processo, considerando como eles se relacionam aos interesses nacionais e globais. Além de investigar os campos em disputa, suas contradições e interesses colocados.

Assim, tomamos como referência a necessidade de analisar a pós-graduação para além daquilo que se manifesta na sua expressão imediata, sua aparência fenomênica. Segundo tal método, o objeto deve ser analisado em seus desdobramentos mais diversos, para além daquilo

⁵ A Rede Universitas nasceu e se estruturou desde o início dos anos de 1990, a partir de projetos acadêmicos de pesquisas integradas, o que tem resultado em seminários, publicações coletivas, formação de grupos, núcleos e diretórios de pesquisa, constituição de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e formação de estudantes no âmbito da iniciação científica e dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, diretamente ligados aos pesquisadores da Rede. http://www.redeuniversitas.com.br/p/rede-universitas_22.html

que se manifesta na aparência, movimento necessário para se buscar a essência. A dinâmica que alguns autores consideram ser um duplo movimento, partir do concreto, daquilo que é aparente, para o abstrato, depois retornando ao concreto, este já reformulado e percebido de outra forma, mais inteiro e complexo. Destarte, Germer (2009, p. 12) afirma que

o abstrato constitui uma fase elementar do conhecimento, mas não é o próprio conhecimento, pois este não se reduz à representação de um ou diversos aspectos isolados da realidade. O conhecimento consiste no concreto, isto é, na apreensão do objeto analisado como o conjunto dos seus componentes interrelacionados de modo definido, ou na estruturação interna do objeto.

Como primeira etapa da investigação, realizamos a revisão da literatura com a finalidade de verificar a produção e o registro a respeito do tema e do objeto de estudo da pesquisa. Consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES, considerando os últimos cinco anos (2002-2017). Usamos os seguintes termos de busca: “Pós-Graduação”, “produção do conhecimento” e “expansão”.

Como segunda etapa da pesquisa, foi realizado o levantamento de documentos que regulamentam a pós-graduação. Nesta fase, utilizamos os documentos mais gerais que regulam e normatizam a pós-graduação no Brasil, assim como os relacionados à historicidade da implantação dos Programas na UNIFAP.

A análise dos documentos foi fundamental para a terceira e quarta seções da Dissertação. Compreendemos que os documentos expressam as intencionalidades e as disputas do tempo histórico em que foram formulados (SHIROMA; CAMPO; GARCIA, 2005).

Também foi realizado levantamento de dados no portal GEOCAPES. Buscaram-se informações sobre a evolução de Programas e Cursos (MA, MP e M/D); bolsas (quantitativo e volume de investimentos); docentes e discentes matriculados e titulados em nível de doutorado e mestrado. É importante destacar que esses indicadores foram classificados segundo as regiões do Brasil, possibilitando a percepção da expansão da pós-graduação, identificando suas assimetrias regionais. Tais dados foram analisados e apresentados na terceira seção.

Também utilizamos dados estatísticos do IBGE, a fim de traçar o perfil socioeconômico do Brasil, da região Norte e do Amapá. Assim será possível localizar o Amapá no contexto mais geral da realidade brasileira, destacando seus entraves e suas potencialidades humanas e naturais.

Como destacado, o *locus* investigativo é a UNIFAP, particularmente seus cursos de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação. A delimitação temporal da investigação é o período entre 2006 e 2017, cuja demarcação inicial foi definida por ser o ano

de ingresso das primeiras turmas nos referidos Programas (2006). Entretanto, também apresentamos alguns dados de período anterior (a partir de 1998, visto que são os dados disponíveis pelo GEOCAPES), pois assim podemos perceber a dinâmica mais geral pelo qual a pós-graduação se deu até sua efetivação na UNIFAP.

A dissertação está estruturada em cinco seções. Na seção 1, de caráter introdutória, levantamos aspectos gerais acerca do tema, bem como os pressupostos da pesquisa. Aqui também ressaltamos as considerações acerca da metodologia, da motivação e dos principais apontamentos iniciais do campo investigativo.

Na seção 2, “Pós-Graduação no Brasil: origem, consolidação e determinantes atuais”, analisamos a configuração da pós-graduação *stricto sensu* no país. Assim, consideramos sua origem, no período militar, que estabeleceu os pressupostos e as bases do modelo instituído – iniciativa que segue vigente e revigorada pelas transformações no capitalismo global. Localizamos, ainda, os determinantes globais do capitalismo, tais como sua crise estrutural e seus impactos perante a face do Estado, em especial, o brasileiro, considerando a contrarreforma do aparelho do Estado. Destacamos também, como decorrência desse processo, a subordinação da pesquisa e a produção de conhecimento aos interesses produtivos do capitalismo na atualidade.

Na seção 3, intitulada “Pós-Graduação, expansão nacional e regional diante do capitalismo tardio”, abordaremos centralmente as características e as marcas do perfil histórico e social da região Norte. Logo após, tais características são relacionadas ao movimento expansionista dos cursos e dos programas implantados no Norte do país, bem como sua distribuição entre as regiões. Além disso, serão apresentados a evolução do quadro docente e discente, o número de titulados na região e sua relação com os números nacional.

Na seção 4, “Pós-Graduação amapaense, trajetória e dilemas”, analisaremos os Programas e as áreas (conhecimento e concentração), as parcerias estabelecidas (públicas e privadas), e seu legado social. Foi possível, com isso, traçar o perfil dos egressos, bem como o número de docentes envolvidos, além dos discentes ingressantes e concluintes. Por fim, na seção 5, temos os apontamentos finais com os achados da pesquisa, bem como as lacunas da mesma.

2 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: ORIGEM, CONSOLIDAÇÃO E DETERMINANTES ATUAIS

Os apontamentos da presente seção têm por objetivo analisar os elementos fundacionais e a configuração política da pós-graduação no Brasil. Para tanto, realizamos uma breve análise do contexto político e econômico (aspectos históricos) no qual fez emergir estes dois níveis (Mestrado e Doutorado) Em seguida, analisamos a configuração atual da pós-graduação uma vez que sua configuração é parte de uma rede maior, a Educação Superior no contexto da crise estrutural do capital e do advento das políticas neoliberais.

2.1 CONFIGURAÇÃO ORIGINÁRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A origem da pós-graduação brasileira e sua configuração atual estão imersas em cenários de profundas modificações econômicas e sociais. Para entendermos tais modificações, analisamos os pressupostos históricos da educação superior, particularmente com a criação das universidades. É importante observar que a instituição da universidade no Brasil se deu tardiamente e, como aponta Fávero (2006, p. 19) “foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias”.

Comungamos das assertivas de Bianchetti e Sguissardi (2017), as quais consideram a chegada da família real ao Brasil como marco inicial da Educação Superior nesse país. Desde aquela época, já se registrava o seu caráter elitista, uma vez que se objetivava “atender às necessidades da corte e lançar as bases para a elevação da qualificação de quadros para determinadas áreas que poderiam auxiliar a retirar o “Reino Unido a Portugal e Algarves” da subalterna condição de dependência de instituições europeias para formar suas elites”. (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017, p. 33-34).

Estudos indicam que, mesmo que se registre a oferta não-estatal e bastante limitada de cursos superiores no Brasil Colônia, a universidade em si será muito tardiamente aqui instituída. Isso se deu de forma bastante atrasada em relação aos demais países latino-americanos. Cunha (2007) ressalta que, no período de nossa independência, já se tinha na América cerca de 27 universidades, porém nenhuma no Brasil. A partir desse autor, constatamos que a criação da primeira universidade brasileira se deu quase um século após a independência, com a implantação da Universidade de Manaus, já no período republicano, em 1909. Tal instituição teve curto período de existência, sendo dissolvida em 1926. Nesse caso, o “fim da prosperidade

gerada pelo ciclo da borracha deve ter levado a Universidade de Manaus à crise por falta de alunos e de subsídios estatais” (CUNHA, 2007, p. 179). Isso também demonstra a articulação desse processo com os interesses econômicos vigentes.

Especificamente, em nível de pós-graduação, esse processo é mais tardio. Almeida (2017, p. 17), ao analisar os elementos fundacionais da pós-graduação brasileira, aponta que “suas origens ora são remetidas ao Decreto n. 19.851, de 1931, que organizou pela primeira vez o ensino superior em nosso país num modelo universitário, ora são remetidas ao Parecer no 977/65 de Newton Sucupira que a conceituou”. Desta feita, corroboramos com as premissas de Saviani (2008, p. 308), ao afirmar que a

valorização da Pós-Graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica. Contudo, essa perspectiva foi, também, alimentada pelo projeto de ‘Brasil grande’ ou ‘Brasil potência’, acalentado pelos militares no exercício do poder político.

Seja como for, não se manifestava na origem da Educação Superior no Brasil qualquer sinal do advento da pós-graduação; nem mesmo com a criação das primeiras universidades isto estava posto. Conforme ressalta Fávero (2006, p. 19), a instituição da Universidade no país se deu “sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento”. Foi somente na década de 1960, no regime ditatorial empresarial-militar, que efetivamente implantaram-se os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Esse processo estava alinhado ao projeto estratégico nacional-desenvolvimentista e organicamente ligado ao imperialismo exercido globalmente pelos Estados Unidos. A instauração da ditadura empresarial-militar foi fruto desta coalizão para impedir o avanço de setores populares da sociedade. Por outro lado, a ampliação do acesso à educação superior, inclusive no âmbito da pós-graduação, também foi resposta à efervescência dos movimentos sociais, em especial o estudantil, que lutavam pela ampliação do acesso entre outras pautas (GERMANO, 2005). Nesse sentido, a

articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. [...] Consumou-se, desse modo, uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Portanto, se a “Revolução de 1964” foi realizada para

assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira (SAVIANI, 2008, p. 294).

Assim, o golpe empresarial-militar foi uma comunhão de forças do capitalismo para frear, em primeiro plano, o avanço da luta dos trabalhadores em plano internacional, fato que contribuiu à preservação da ordem vigente e à adequação dos ideários ora pregados para a conservação do *status quo*. Os militares cumpriram, portanto, o papel de preservar a subordinação do país aos interesses do capital. Um país com dimensões continentais e um capitalismo ainda por desenvolver suas forças produtivas tornavam o Brasil – e a América Latina, por extensão – promissores espaços para a expansão do capital na fase monopolista.

Tal pressuposto reafirma a concentração do capital por parte de grandes corporações. Como apontam Kuenzer e Moraes (2009, p. 180-181),

Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção de usinas nucleares, de imensas hidrelétricas, de rodovias e ferrovia, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimentos na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações.

Para tanto, o regime militar pôs os sistemas educativos a serviço de tais projetos, adotando medidas para estruturar a pós-graduação a fim de que a mesma pudesse desenvolver instrumentos que credenciassem o país para a implantação de um parque industrial. A pós-graduação era vista, nesse contexto, como “passaporte” para o “desenvolvimento”.

Este projeto arrastou consigo boa parte dos professores universitários, que aderiram e apoiaram as premissas dos militares. Mas também é importante salientar que houve resistência, sobretudo por parte dos estudantes, além da formação de grossa camada de pensadores ligados à esquerda. Nesse aspecto,

Schwartzman (2001), por sua vez, lembra que, ao lado da sua face autoritária, o regime militar abria novos espaços para a ciência, a tecnologia e a educação superior, o que conduziu os intelectuais e cientistas da esquerda a uma coexistência conflituosa com os militares da direita. Ambos compartilhavam as crenças no nacionalismo e nos poderes da ciência e da tecnologia. No entanto, divergiam quanto às estratégias políticas para atingi-las. Balbachevsky (2005) considera que a iniciativa do regime militar de implantação da Pós-Graduação brasileira reflete não só uma percepção das potencialidades estratégicas desta alternativa avançada de formação, como, também, uma alternativa doméstica e barata de qualificação dos professores das universidades federais que, naquele momento, experimentavam forte expansão (HOSTIS, 2006, p.134).

Como se pode perceber, a pós-graduação brasileira foi estruturada a partir de um ideal específico de nação. As formas mais aguçadas de aliança entre o capital e a educação já se expressavam ali; mas não sem contradições, pois também foi neste contexto que emergiram grandes pensadores ligados à esquerda e ao pensamento crítico, sendo, inclusive, muitos deles perseguidos. Ao passo que avançam as forças conservadoras, também se concentram camadas que resistem e se organizam para lutar contra o conservadorismo.

Nesse contexto, é importante registrar que tais iniciativas obedeciam à estratégia do regime militar para se consolidar. Não se buscava, com a instituição da pós-graduação, atender às demandas das camadas populares, ou mesmo o desenvolvimento de tecnologias que solucionassem dilemas de seu cotidiano. A busca era o desenvolvimento industrial e econômico para as grandes corporações, bem como o atendimento de uma necessidade específica da academia. Assim, o

regime militar sempre esteve claramente a serviço do grande capital, nacional e internacional; e, precisamente por isso, foi uma ditadura modernizadora – ainda que modernizadora conservadora, no sentido de B. Moore Jr. (1985) –, que promoveu um intenso crescimento das forças produtivas e, em consequência, tornou mais complexa a ordem capitalista no Brasil (COUTINHO, 2006, p. 186-187).

Ao considerarmos o aspecto organizacional da política nacional para a pós-graduação no país, destacamos como marco inicial o Parecer CFE n. 977, de 3 de dezembro de 1965, o qual teve como relator Newton Sucupira. Conforme ressalta Cury (2005 p. 18), “o parecer CFE n. 977/65 é texto fundador da Pós-Graduação sistemática no Brasil e, após ele, parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil”. Este documento estabeleceu as bases teóricas e organizacionais da pós-graduação brasileira, articulando-se com os interesses então vigentes. Nesse caso, o

propósito era implantar e desenvolver o regime de cursos de Pós-Graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de Pós-Graduação então existentes no país. É, pois, neste contexto do Regime Militar, que a Pós-Graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje (ALVES & OLIVEIRA, 2014, p. 352).

Para se compreenderem os propósitos e o conteúdo, que, aliás, continuam vigentes, do Parecer Newton Sucupira, como ficou conhecido, é necessário registrar as iniciativas políticas

que o antecederam. Marco importante desse processo foi o deslocamento de conjunto de professores do continente europeu para o Brasil. Essa ação, consubstanciada a partir de 1930, contribuiu para a estruturação das universidades então existentes, com a vinda de pesquisadores de diversas nacionalidades. Como analisa Balbachevsky (2005, p. 277), alguns desses docentes vieram com apoio de governos europeus, em missões acadêmicas, e outros em função do refúgio no contexto político que antecedeu a 2ª Guerra Mundial. Esse mesmo autor ressalta que tais “professores trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos pós-graduados no Brasil.” Assim, pode-se considerar esse processo como fundacional da pós-graduação no país, ainda que em poucas instituições, com a configuração de cultura acadêmica assentada na articulação do ensino com a pesquisa.

Na análise dos pressupostos históricos da pós-graduação no Brasil, é imperativo considerar dois agentes estatais. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são órgãos centrais para a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Conforme aponta Silva Júnior (2017), a CAPES é a agência reguladora da pós-graduação no país, o primeiro e o principal indutor estatal de pesquisas científicas brasileiras.

A CAPES foi instituída como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior, pelo Decreto n. 29.741, em 11 de julho de 1951, do presidente Getúlio Vargas. Como as instituições do Estado não são neutras, tampouco isentas de determinantes político-econômicos, sua origem guarda relações com o modelo econômico posto para o Brasil. Assim, destacamos a composição da comissão responsável pela Campanha:

Art.1º Fica instituída, sob a Presidência do Ministro da Educação e Saúde, uma Comissão composta de representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio, para o fim de promover uma Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (BRASIL, 1951).

Explicitamente, tratava-se da articulação do Estado com representantes orgânicos do capital, para induzir a formação, em nível superior, do pessoal necessário para atender às demandas produtivas. Essa constatação é confirmada no Art. 2º do Decreto, que estabelece os dois objetivos da Campanha.

O primeiro consistia em “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos

e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951). O segundo objetivo direcionou sua ação para o âmbito da assistência individual àqueles que evidenciassem mérito acadêmico, mas que não dispunham de recursos financeiros para prosseguir em seus estudos. Conforme o documento, tal objetivo consistia em “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos” (BRASIL, 1951).

Essa concepção coaduna-se com a nascente Teoria do Capital Humano no Brasil. Theodoro W. Schultz (1902-1998), criador dessa Teoria em nível internacional e ganhador do prêmio Nobel de Economia em 1979, identificou que o trabalho humano, quando qualificado pela educação, é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do capital. Essa Teoria do Capital Humano é tomada pela ideologia nacional desenvolvimentista, cuja crença na forte presença do Estado como agente propulsor do desenvolvimento identifica a planificação econômica como uma ferramenta fundamental para o alcance do desenvolvimento econômico eficiente (AGUIAR, 2010).

Deste modo, corroboramos com Frigotto (2010, p. 26), ao afirmar que “na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habitué-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”. Assim se expressa a subordinação da função social da educação às demandas do capital.

Ainda sob a égide da política desenvolvimentista, a CAPES adquiriu o *status* de “Coordenação”, por meio do Decreto n. 53.932, de 26 de maio de 1964. Subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, o novo órgão tinha como objetivo “a formulação e execução de programas anuais de trabalho”, orientado por sete propósitos: a) aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, articulado ao desenvolvimento econômico e social; b) assistência técnica às IES nas atividades de ensino e pesquisa; c) apoio ao Centro de Pesquisa e Treinamento Avançado e à criação de outros correlatos necessários ao “adestramento” de pessoal graduado; d) coordenação de planos de expansão das matrículas; e) realização de estudos dos problemas relacionados à formação de pessoal de nível superior; f) administração de bolsas de estudo no país (graduação e pós-graduação), concedidas a estrangeiros; g) promoção de encontros entre professores e pesquisadores para elevar os padrões de ensino e difundir-los nacionalmente (BRASIL, 1964).

Está expressa no documento a nítida função da CAPES de formar pessoal cuja tarefa principal seria dar segmento aos planos socioeconômicos dos militares. Isso passava naquele momento, de maneira central, por capacitar docentes que atuavam ou atuariam na educação

superior. Deste modo, temos a pós-graduação colocada como precursora do modelo fundante da racionalidade acadêmica ali anunciada.

Inicialmente chamado de “Conselho Nacional de Pesquisas”, outra agência de fomento que tem papel preponderante na pós-graduação *stricto sensu* é o CNPq. Este foi criado pela Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com objetivo de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, em qualquer domínio do conhecimento. Entre suas competências estavam: a) a promoção de investigações científicas e tecnológicas no país ou no exterior; b) o estímulo à realização de pesquisas científicas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares – neste caso, previa-se inclusive a concessão de recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, ou mesmo contrato e remuneração de pessoal; c) o auxílio à formação e ao aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos – prevista aí a concessão de bolsas de estudo ou de pesquisa com vistas à promoção de estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior; d) a cooperação com as universidades e os institutos de ensino superior com vistas ao desenvolvimento da pesquisa científica voltada à formação de pesquisadores; e) a articulação com instituições que desenvolvem pesquisas, estimulando tais atividades, para melhor aproveitamento de recursos; f) a manutenção da inter-relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação em reuniões e congressos promovidos no país e no exterior, para o estudo de temas de interesse comum (BRASIL, 1951).

Ao se analisarem as competências do CNPq, percebe-se uma instituição que tem compromisso com o desenvolvimento das pesquisas nas suas mais diversas manifestações. Naquilo que lhe compete, em 1964, com a lei n. 4.533, o CNPq ganha novos contornos no sentido de: a) executar a política científica e tecnológica nacional, mediante planejamento de programas de curto e longo prazo, periodicamente revistos; b) incentivar as pesquisas, visando ao aproveitamento das riquezas potenciais do país, sobretudo as que mais diretamente possam contribuir para a economia, a saúde e o bem estar; c) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior, no desenvolvimento da pesquisa e na formação de pesquisadores; d) favorecer o intercâmbio de informações científicas e tecnológicas, mediante a participação em congressos, reuniões e exposições no país e no exterior; e) realizar, em cooperação com outros órgãos, o cadastro das instituições de pesquisa e seus especialistas, além do levantamento dos recursos naturais, promovendo estudos relativos à pesquisa fundamental e aplicada de interesse para o desenvolvimento econômico do país; f) promover campanhas nacionais que visem ao desenvolvimento científico-tecnológico.

Neste caso, percebemos o maior detalhamento de como ocorreriam as iniciativas propostas em relação ao marco legal anterior. São os casos da articulação das pesquisas e seus órgãos aos interesses de desenvolvimento econômico nacional; o cadastro e a regulamentação de instituições; a especificação normativa da relação da produção do conhecimento associado aos determinantes macroeconômicos; além da promoção de campanhas nacionais a fim de desenvolver o campo da ciência e da tecnologia.

Nesse percurso, destacamos a importância do movimento de normatização da pós-graduação, no contexto de proliferação de cursos de distintas naturezas. Este cenário fez nascer, inspirado no modelo americano – este também sob influência dos modelos europeus – a pós-graduação como hoje a conhecemos. Retomando o conteúdo do Parecer de Newton Sucupira, fica explícita tal configuração:

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

O texto acima, assim como o conjunto do Parecer, é reivindicado pelos pesquisadores do assunto, tal como foi apresentado na sua origem. Isso porque ele é um documento de forte impacto na configuração da pós-graduação, ainda que ele tenha sofrido transformações no decorrer do tempo.

A partir deste Parecer Sucupira, regulamenta-se a pós-graduação no país. Com isso, ainda no período da ditadura empresarial-militar, tal sistema passará por extraordinário processo de expansão. Paulatinamente, a CAPES vai assumir papel central na regulamentação e na indução da pós-graduação brasileira.

Com o Decreto n. 66.662, de 05 de junho de 1970, instituído pelo presidente general Emílio Médici – uma das figuras que mais perseguiu e mandou eliminar aqueles que se opunham ao regime –, a CAPES passou a funcionar como órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura e “em entrosamento com o Conselho Nacional de Pesquisas [atual CNPq] e demais órgãos ou entidades de atribuições correlatas” (BRASIL, 1970).

Com a nova regulamentação, o foco entre as suas finalidades de formação de pessoal de nível superior direciona-se para a qualificação de docentes desse nível formativo. Também reforçava-se o seu papel na concessão de bolsas e auxílios individuais, no fomento a encontros científicos e no desenvolvimento de estudos sobre a demanda de formação no país e em suas regiões. Ainda que já apareça dentre as suas finalidades “colaborar na implantação e desenvolvimento de centros e de cursos de Pós-Graduação” (BRASIL, 1970), não se configurava ainda como órgão responsável pela normatização e pelo controle da pós-graduação.

Já o Decreto n. 74.299, de 18 de julho de 1974, cujo propósito maior foi: implantar a Política Nacional de Pós-Graduação; promover e executar a capacitação de pessoal de nível superior, em consonância com as diretrizes gerais fixadas no Plano Nacional de Pós-Graduação; gerenciar a aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, destinados à implantação e ao desenvolvimento da pós-graduação em geral; estimular os programas das instituições de ensino superior, relativos a bolsa de estudo ou a assistência financeira para cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e especialização, visando principalmente ao magistério superior (BRASIL, 1974).

Nos termos colocados acima, há a centralidade da preocupação com a formação de pessoal de nível superior, bem como com a dotação orçamentária, à qual, por primeira vez, se expressa no âmbito legal. Isso sem falar na preocupação de planejar os passos vindouros das políticas de pós-graduação e em seu apoio técnico. Sob a direção da CAPES, a pós-graduação brasileira principia aquilo que mais adiante se expressará na vertiginosa expansão numérica.

O arcabouço normativo originário da CAPES aponta para um órgão dotado de capacidade de emanar diretrizes que orientam os rumos da pós-graduação no Brasil. Assim, sempre esteve entre suas competências gerir e administrar recursos humanos e financeiros, propondo políticas de expansão e funcionamento das instituições de ensino superior relativas à pós-graduação.

Tal movimento, no âmbito do planejamento estatal, teve como parâmetro inicial o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), instituído em 1975, que vigorou até 1979. Em tal documento, evidenciam-se os parâmetros de planejamento com vistas a tingir a expansão e a consolidação desse nível de ensino. No I PNPG, surgem também os avanços na formação de pessoal qualificado para atuar tanto na esfera estatal quanto na privada. Mas também se admitem problemas na distribuição de recursos e pessoal, assim como a evidente desigualdade no seu crescimento nas diferentes regiões do país (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Já sob a égide de João Baptista Figueiredo, o II Plano Nacional de Pós-Graduação vigorou entre os anos 1982 e 1985. Ao menos no campo formal da normativa, evidencia-se que

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

Tais apontamentos feitos no I Plano parecem permanecer no segundo. Fazendo um balanço dos “problemas inicialmente apresentados, tais como a institucionalização, os padrões de desempenho e a expansão, continuavam na pauta da discussão, mas agora ganhavam centralidade o estímulo e apoio à investigação científica e tecnológica, integrada ao desenvolvimento tecnológico do país” (ALVEZ; OLIVEIRA, 2014, p. 365).

Em suma, os dois primeiros planos para a pós-graduação trouxeram como marca indelével a formação de recursos humanos que pudessem atuar nas diferentes frentes formativas sob os mais variados perfis e áreas profissionais. Desta forma, o regime empresarial-militar dava sustentação à formação humana estreitamente ligada aos objetivos desenvolvimentistas desse período. Tal fato revela a evidente relação da Teoria do Capital Humano nas relações de sociabilidade educacional naquele nível de ensino.

Já sob a transição da ditadura empresarial-militar para o regime democrático, o presidente José Sarney assina o III Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual vigorou entre os anos de 1986 e 1989. Nesse plano, encontramos evidências de que a pós-graduação atingiu um patamar satisfatório de expansão em relação à formação de docentes. A partir deste III Plano, constatamos a preocupação com a formação de pesquisadores, além daquela já anunciada nos dois planos anteriores, qual seja, a formação de docentes. Nesse sentido, “à Pós-Graduação cabe o duplo papel de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos” (BRASIL, 1986, p. 195).

Desta forma, o percurso no qual a pós-graduação se expandiu e consolidou pela indução estatal revela a preocupação com a formação de sujeitos para as demandas laborais, a partir do modelo econômico implementado. As contradições deste processo também revelam o surgimento de Programas de natureza crítica, preocupado com análise de processos sociais que resultam no aprofundamento de desigualdades sociais, fato que necessita de estudos específicos para melhorar a compreensão.

Também é importante ressaltar que os avanços sociais, ainda que parciais, só foram possíveis pela dura batalha levada a cabo pelos movimentos de resistência, tais como os de docentes e estudantes que se organizaram para reivindicar a ampliação do acesso à Educação Superior, assim como em torno de bandeiras democráticas mais gerais. Tal discussão é

reveladora e indica o caminho na atual conjuntura de retrocessos em que se consubstanciam inúmeras retiradas de direitos.

Tais lições ecoam na atualidade uma vez que no recente o Brasil (desde a década de 1990) a contrarreforma do Estado ainda repercute no cotidiano e na racionalidade da população. Tal realidade instaurou-se em todos os âmbitos da administração pública, inclusive na vida dos trabalhadores, seja pela desestruturação, pela flexibilização de leis trabalhistas ou pela privatização do espaço público nas suas mais diversas formas. No âmbito da pós-graduação, tais intentos repercutem na forma organizativa dos cursos, revelando a racionalidade neles impetradas para atender a certos interesses sociais – fato que faz emergir uma nova cultura acadêmica.

2.2 CRISE DO CAPITAL, CONTRARREFORMA DO ESTADO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Aqui analisamos a configuração da pós-graduação brasileira no contexto de crise estrutural do capital e da contrarreforma do Estado na contemporaneidade. Para tanto, traçamos um apanhado de elementos fundantes da crise capitalista em vigor, atentando-se para as suas formas de manifestação no atual modelo de pós-graduação, sobretudo no que diz respeito às orientações do Banco Mundial e da contrarreforma do Estado.

É necessário analisarmos como esta crise se relaciona às determinações sociais da pós-graduação e à produção do conhecimento, particularmente no Brasil. Também devemos identificar as mudanças políticas e econômicas, em curso desde a década de 1990, no Brasil, para perceber como os sistemas educativos se ajustam a fim de atender às demandas produtivas e econômicas do capital. Dito isto, ressalta-se a importância de elucidar a relação desses condicionantes sociais para a pós-graduação brasileira, em especial, no período de sua maior expansão, em contexto neoliberal.

Neste contexto, a produção do conhecimento passa a se encaixar na maquinaria capitalista, atuando diretamente na tentativa de recompor as taxas de mais-valia. Assim, pesquisadores de diversas áreas, sob um novo paradigma acadêmico, passam a atuar como auxiliares de empresas e/ou institutos na busca de soluções mais palatáveis e funcionais ao capital.

2.2.1. Crise estrutural do capital e suas implicações para a produção do conhecimento

As crises econômicas são inerentes ao modo de produção capitalista. Essas impactam de forma significativa todas as dimensões da vida humana. Além disso, avançam as forças destrutivas dos recursos naturais e promovem mudanças de concepções de mundo de sujeitos. Assim, as relações superam a fluidez dos fatores econômicos, os sujeitos acabam em sua maioria sendo moldados por tais ditames, como assinala Harvey (2014, p. 11-12):

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

Não obstante, a educação também é afetada pelas mudanças no capitalismo. Para atender às reformulações do sistema produtivo, na perspectiva de manter ou recuperar o crescimento econômico (particularmente em períodos de crise), é necessário ajustar também a formação do trabalhador. Novas demandas produtivas exigem trabalhadores, ciência e tecnologia “adequados” à engrenagem capitalista. Assim, consideramos que as mudanças ocorridas na pós-graduação brasileira devem ser compreendidas no contexto da contrarreforma do Estado e da educação, em decorrência da crise do capital.

Preliminarmente, é preciso destacar que a crise atual apresenta uma especificidade histórica: sua natureza é estrutural. Segundo Mészáros (2009), desde o último quartel do século XX, vivenciamos uma crise estrutural do capital. Esse processo, que se inicia na década de 1970, entre outras características, extrapola o âmbito da economia, pois impacta o conjunto da racionalidade e a organização social. Além disso, tal crise evidencia, para este autor, os limites do sistema sociometabólico do capital, que encontra intransponíveis dificuldades à sua constante expansão. Assim,

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Uma crise não estrutural, em vez disso, afeta apenas algumas partes do complexo em questão e assim, não importa o grau de gravidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global (MÉSZÁROS, 2010, p. 71).

Ainda que o epicentro da crise esteja no âmbito da economia, inclusive com “picos” de intensidade ao longo dos anos, sua abrangência territorial, social e histórica é mais ampla,

atingindo a totalidade social. A crise estrutural afeta as mais diversas esferas da vida humana, transformando o cotidiano da vida planetária, subjugada ao processo de mundialização financeira do capital. Chesnais (1996, p. 17) explicita que a

a expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque de condutas ‘globais’.

É sob este signo da mundialização do capital que se fundamenta e se dinamiza a atual crise, com as perspectivas de sua superação nos limites da ordem estabelecida. Trata-se de uma conjuntura na qual predomina a financeirização e a permanência de grupos econômicos em todo o globo, que por vezes se desloca pelo mundo na busca constante de melhores formas para obter vantagens sobre os trabalhadores em seus países.

Tal modelo de expansão do capital apresenta momentos de profundo colapso econômico, como o estágio atual desencadeado a partir de 2008. Como apontamento inicial, identificamos a atual crise econômica como distinta das demais – isso também por ter sua origem no centro do capitalismo imperialista, provocando também, no centro do capital, as mazelas sociais típicas nos países periféricos. Tal crise teve origem no sistema financeiro tendo como marca original as hipotecas imobiliárias dos Estados Unidos, fato que se refletiu em toda a economia americana e europeia. Nesse pressuposto, Harvey (2011, p. 13) destaca que

no fim de 2008, todos os segmentos da economia dos EUA estavam com problemas profundos. A confiança do consumidor despencou, a construção de habitação cessou, a demanda efetiva implodiu, as vendas no varejo caíram, o desemprego aumentou e as lojas e as fábricas fecharam. Muitos dos tradicionais ícones da indústria dos EUA, como a General Motors, chegaram perto da falência, e um socorro temporário das montadoras de Detroit teve de ser organizado. A economia britânica estava igualmente com sérias dificuldades, e a União Europeia foi abalada, mesmo com níveis desiguais, com a Espanha e a Irlanda, juntamente com vários dos Estados orientais europeus que recentemente aderiram à União, mais seriamente afetados. A Islândia, cujos bancos tinham especulado nesses mercados financeiros, ficou totalmente falida.

Diante disso, é fato que o capitalismo conseguiu deslocar e/ou transferir para regiões periféricas os impactos dessa crise. No caso brasileiro, assim como da América Latina, observamos profundas mudanças no campo político, uma vez que os governos nacionais são importantes instituições de que emanam poder.

Mancebo (2017, p. 876) esclarece que:

o Brasil vive uma complexa conjuntura econômica e política. Do ponto de vista econômico, tem-se uma crise capitalista mundial, ou uma crise orgânica e geral do capitalismo, cujo marco foi em 2008. Os impactos de tal crise manifestam-se de forma diferenciada em termos geográficos e temporais; no entanto, é inegável que, no último período, houve um impacto com força na América Latina e no Brasil, em movimentos estruturais que abalaram as bases sociais da própria reprodução política. No plano político, o destaque fica com o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, deixando o país nas mãos de um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer.

As manifestações da crise estrutural do capital se dão nas mais diversas esferas da vida humana (nos âmbitos econômico, social, político, ideológico, ecológico). Assola toda a esfera do complexo social, mudando paradigmas pessoais e determinando ações e escolhas de projetos societários. Desta forma, também a crise estrutural do capital impacta os sistemas educativos, inclusive a pós-graduação como lugar privilegiado da pesquisa. Transformações importantes se dão no tipo de conhecimento produzido, uma vez que o mesmo passa a atender a uma lógica estabelecida pela dinâmica do capital.

Pero lo más llamativo de las crisis no es tanto la transformación total de los espacios físicos, sino los cambios espectaculares que se producen en los modos de pensamiento y de comprensión, en las instituciones y en las ideologías dominantes, en las alianzas y en los procesos políticos, en las subjetividades políticas, en las tecnologías y las formas organizativas, en las relaciones sociales, en las costumbres y los gustos culturales que conforman la vida cotidiana. Las crisis sacuden hasta la médula nuestras concepciones mentales y nuestra posición en el mundo (HARVEY, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, Silva Júnior (2017) analisa as transformações nas universidades brasileiras e norte-americanas, apontando que a ciência, a tecnologia e a educação tornaram-se áreas estratégicas nessa conjuntura de profundas mudanças. Dessa forma, as demandas produtivas passam a determinar o conteúdo e o resultado das pesquisas, haja vista que se tornam comercializáveis.

Tal movimento é parte do processo de mundialização do capital. Cabe destacar que organismos financeiros internacionais têm papel central na consolidação desse projeto. Particularmente, o Banco Mundial tem sido a instituição fundamental na construção de consensos sociais, especialmente entre as classes dominantes, para ditar o ritmo e o conteúdo das políticas a serem implementadas em distintos países do globo. Esse organismo criado para financiar a reconstrução dos Estados nacionais, arrasados no pós-guerra, no último período, passou a atuar também em escala global, orientando políticas sociais, inclusive no âmbito da educação.

As saídas apresentadas pelo Banco Mundial têm como objetivo atenuar os impactos da crise. Em seus documentos, evidencia-se que a educação tem centralidade nesse processo. Os sistemas de ensino devem ser reformulados para formar mão de obra, promovendo o “desenvolvimento” econômico com uso eficiente de recursos humanos e racionalização dos recursos financeiros. Especialmente para a Educação Superior, isso implica na sua crescente privatização e mercantilização.

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

Para superar a crise institucional (na perspectiva do Banco Mundial), particularmente nos países periféricos, deve-se colocar tal nível de ensino segundo as leis do mercado, com a contenção do atendimento público, gratuito e estatal. Desse modo, o Banco Mundial (1994, p. 2) defende que

La crisis reviste mayor gravedad en el mundo en desarrollo, debido a que los ajustes fiscales han sido más drásticos y a que a estos países les ha resultado más difícil contener las presiones para aumentar las matrículas, sobre todo teniendo en cuenta que las tasas de matrícula son relativamente bajas. El resultado ha sido una restricción notable del gasto por estudiante desde fines de los años 1970; por ejemplo, en Africa al sur del Sahara, se redujo de un promedio de \$6.300 en 1980 a \$1.500 en 1988. (A través de todo el texto, las cifras se expresan en dólares de los Estados Unidos, a menos que se especifique lo contrario.) En la medida en que esta situación sea el resultado de una utilización más eficiente de los recursos, es conveniente que el gasto por estudiante sea menor; sin embargo, en muchos países la calidad de la enseñanza y la investigación se ha deteriorado aceleradamente y las instituciones de nivel terciario funcionan en condiciones adversas: hacinamiento, deterioro de las instalaciones físicas y falta de recursos para gastos no salariales como libros de texto, materiales didácticos, elementos de laboratorio y servicios de mantenimiento. Como reflejo del lento aumento de la demanda global de recursos humanos muy calificados, el desempleo de los estudiantes graduados en los países en desarrollo se elevó marcadamente en los años ochenta y continúa aumentando.

Essas diretrizes têm reconfigurado o papel do Estado na oferta dessa etapa do ensino superior e apontam para uma crescente privatização nas mais diversas dimensões. Como linhas mestras das recomendações do Banco Mundial (1994), destacam-se as seguintes: a) fomentar a diferenciação institucional, incluindo o crescimento do setor privado; b) diversificar as fontes de financiamento das instituições públicas, envolvendo ações como a cobrança de mensalidades; c) redefinir o papel estatal no atendimento desse nível de ensino; d) instituir políticas que se pautem pelo controle de resultados, com os objetivos de qualidade e equidade.

No Brasil, tais diretrizes se materializam a partir da década de 1990, particularmente com a aprovação da atual Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ações que se manifestam na forte expansão das instituições privadas de Educação Superior, na crescente participação da comunidade estudantil no “autofinanciamento” de suas atividades e na busca intensa de parcerias com instituições privadas, entre outras medidas. São diretrizes que apontam para o reposicionamento do papel do Estado na oferta da Educação Superior, inclusive determinando as ações das universidades públicas e o conhecimento produzido no âmbito dessas instituições, em consonância com as demandas do setor produtivo.

Além disso, destacamos que as investidas por parte dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, carregam consigo o propósito de transformar em mercadoria aquilo que compreendemos ser um direito inalienável de todos e todas. Para isso, precisa-se levar a cabo um plano de transformações nos sistemas de ensino, seja ela financeira ou administrativa. Em decorrência desse objetivo, tal organismo (Banco Mundial) chama a atenção dos países para a possibilidade de empréstimos que garantam a construção de consensos para as modificações por ele propostas.

Com tal perspectiva, em novembro de 2017, o Banco Mundial apresentou o documento intitulado “Um ajuste justo”, considerando a necessidade de adequações na política econômica e social do Brasil. Nesse documento, é levada a cabo a necessidade de se estabelecer um conjunto de medidas governamentais para superar o desperdício e a ineficiência do aparelho Estatal, tal como o alto custo com a Educação Superior, expresso na alta folha de despesa com pessoal ou mesmo na compra de insumos e materiais de manutenção. Tal como se refere o documento, “o gasto tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como a folha de pagamento e a previdência social, deixando quase nenhum espaço para as despesas discricionárias e as de investimento” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

No âmbito da pós-graduação e da pesquisa, o Banco Mundial (2017) usa o exemplo das instituições de ponta no mundo para estabelecer parâmetros a serem seguidos. Sobre essa questão, destaca-se a publicação de “El desafío de crear universidades de rango mundial” (SALMI, 2009). Neste documento, é indicado o receituário que deve ser seguido para chegar ao tão almejado patamar de Universidade de *ranking* mundial. Assim,

las universidades que cuentan principalmente con que sus propios estudiantes continúen en programas de posgrado, o que contratan principalmente a sus propios graduados para que se unan al personal docente, no van a estar muy probablemente en la vanguardia del desarrollo intelectual. Una encuesta de las universidades europeas hecha en 2007 encontró una correlación inversa entre la endogamia en la contratación del profesorado y el rendimiento en la

investigación: las universidades con el mayor grado de endogamia tenían los resultados más bajos en el área de la investigación (SALMI, 2009, p. 6).

Assim, o caminho proposto é a busca do estabelecimento de relações com diferentes regiões do mundo e dentro do próprio país. Tanto professores quanto estudantes estariam subjugados a esses determinantes. Foi desta forma que as universidades de ponta conseguiram chegar a tal patamar de desenvolvimento cultural e acadêmico. O documento ainda cita o exemplo da Universidade de São Paulo, considerada uma das mais importantes do país, mas que ainda mantém entraves históricos ao seu desenvolvimento: a rigidez nas normas de regulamentação da pós-graduação e sua administração; a incapacidade em gerenciar os recursos; o espírito democrático e suas instâncias de decisão; a baixa admissão de professores estrangeiros; a elevada admissão de estudantes do próprio Estado de São Paulo, assim como a admissão de ex-estudantes ao corpo docente da própria instituição. Esses são elementos superlativo que, na visão do Banco Mundial, explicam o fato de nenhuma universidade brasileira figurar entre as 100 melhores do mundo.

Hoy día, es la institución más selectiva del Brasil, tiene el mayor número de prestigiosos programas de posgrado, y cada año produce más doctores que cualquier universidad de Estados Unidos. Al mismo tiempo, su habilidad para administrar sus recursos se ve limitada por las rígidas normas de la administración pública, a pesar de que la universidad es la más rica del país. A esto se añade el hecho de que, en la USP al igual que en otras universidades brasileñas, el espíritu de democracia se ha traducido en múltiples órganos representativos (assembleas), que complica la toma de decisiones y la ejecución de cualquier reforma con visión de futuro (Durham 2008). USP tiene muy pocos vínculos con la comunidad investigadora internacional, y sólo el 3% de sus estudiantes son de fuera de Brasil. La universidad está muy concentrada en sí misma: la mayoría de los estudiantes proceden del estado de São Paulo, y la mayor parte de los profesores son graduados de la USP (esta última característica de endogamia es también una característica típica de las universidades europeas, como se discutió anteriormente) (SALMI, 2009, p. 19).

Observamos que as orientações do Banco Mundial subordinam a Educação Superior no Brasil aos interesses do mercado. A crise estrutural do capital intensifica e subordina a produção do conhecimento à lógica produtiva e mercantil. Nesse contexto, as mudanças produtivas “do capitalismo global impõe[m] uma nova realidade para o século XXI, qual seja: o conhecimento como elemento basilar da produção, da agregação de valor e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário de competição global” (OLIVEIRA, 2015, p. 345).

As constantes transformações estruturais na sociedade, em âmbito mundial, têm provocado novos modos pelos quais o capital busca sua recuperação das taxas de juros, uma

vez ameaçados pela “lógica” insaciável de crescimento. Desta forma, esse projeto encontra nos sistemas educativos um ponto de apoio para sua empreitada. Assim, faz-se necessário que o conhecimento produzido tenha a capacidade de ampliar as taxas de lucro, como destaca Silva Júnior (2017, p. 129), tratando do conhecimento

voltado para a economia e para o mercado [que] é uma parte dos resultados da ciência em seu novo paradigma. Trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico. Aqui parece ser um bom lugar para comentarmos o que vem sendo definido como inovação tecnológica. Ao buscarmos a forma mais geral do que se poderia entender por inovação tecnológica, podemos verificar que esta é um processo, ao mesmo tempo, de mudança, invenção e adaptação, que existe desde os primórdios da humanidade, e que teria como objetivo a melhoria da vida e do trabalho das pessoas e das empresas, agregando mais valor aos produtos no menor tempo possível. Certamente esta definição procede e seria impossível confrontá-la nesta formulação, porém é possível especificá-la melhor.

Diante deste panorama, diversos pesquisadores e instituições se colocam ao dispor das demandas do capital com seu aparato laboratorial e humano para recompor as taxas de lucros. Assim, docentes/pesquisadores atuam hegemonicamente nas diversas frentes de pesquisa para “capacitar” recursos humanos e produzir ciência capaz de ser aplicada imediatamente à indústria/mercado. Esse novo papel da universidade nega a produção do conhecimento autônomo, que seria pautado pelas demandas coletivas (GUIMARÃES, 2014).

A universidade deve ter um papel social dos mais nobres para a formação humana, espaço de disputas políticas e alargamento das contradições do capital. A classe trabalhadora busca nela parâmetros para reversão das suas condições de vida ou mesmo, um saber mais útil às suas mais prementes necessidades. No entanto, o caminho trilhado segue sendo o oposto e impacta, de forma inversa, os ideários que defendemos, visto que a

implantação deste tipo de racionalidade afeta de maneira significativa o que se compreende tradicionalmente por acadêmico e desloca o papel social atribuído às universidades, sobretudo às públicas, ao longo da história. Redefine-se, portanto o papel do Estado brasileiro com a produção científica, com consequências importantes para o campo científico e os ‘produtores’ de ciência (BIANCHETTI; VALLE & PEREIRA, 2015, p. 31).

Logo, temos um cenário pelo qual a crise do capital tem influenciado e determinado as modificações sociais e econômicas. Um novo paradigma se estabeleceu nas instituições de ensino, particularmente, no âmbito da pós-graduação – articulado às orientações do Banco Mundial e em decorrência da mundialização do capital. Tudo isso provocou a implantação de

uma nova lógica de produção acadêmica, pautada no pragmatismo, no utilitarismo e no economicismo. As mudanças postas são dirigidas em âmbito nacional pelos governos, nacional e regionais, levando em conta suas agências de fomentos. Tais mudanças são revestidas em “reformas” no aparelho de Estado, buscando reposicioná-lo para dar passagem às demandas do cenário posto.

2.2.2 Contrarreforma do Estado e da educação superior: implicações para a pós-graduação no Brasil

A crise estrutural do capital se articula e induz processos de reforma do Estado, expressos, centralmente, na ampliação do controle da burguesia sobre o *modus operandi* estatal. Conseqüentemente, amplia-se a ofensiva burguesa-estatal na ressignificação e na funcionalização de segmentos sociais passíveis de disputas por parte do proletariado. Nesse embate, também se inserem os projetos socioeducativos, inclusive os relacionados à pós-graduação. E o Estado, neste cenário conflituoso, dirige suas políticas educacionais segundo os interesses da classe dominante, com a implementação de ações necessárias para garantir o domínio pretendido.

No Brasil pós-Constituição Federal, forte processo regressivo no que se refere aos direitos sociais conquistados e declarados foram retirados. Desta forma, expressa-se o desmonte do Estado brasileiro, que ocorrerá através de transformações na racionalidade política naquilo que alguns autores chamam de “reformas” orientadas e monitoradas pelos organismos internacionais com o apoio amplo da burguesia brasileira.

Analizamos aqui as premissas de Behring (2008), considerando haver um processo de contrarreforma, atrelado às novas exigências do capital *mundializado*, no fim do século XX, que entrou no início da década de 1970 como resposta à crise instalada. A ideia de contrarreforma se opõe à ideia de reformas, pois a mesma indica ato progressivo e de avanços, ainda que sejam mínimos e de caráter superficial ou aparente. Afirmamos que políticas públicas, nesse período, resultaram na intensificação da mercantilização de políticas sociais, de modo geral.

Para que esse processo hegemônico se perpetue, fazem-se necessárias adequações na intervenção estatal, conforme as necessidades de valorização do capital. No contexto de crise estrutural e de mundialização do capital, como já analisado no tópico anterior, afinado às orientações dos organismos financeiros internacionais, são implementados processos de reforma do Estado, com a redução de sua atuação no âmbito das políticas sociais. Trata-se da

execução de medidas legais e administrativas de favorecimento do livre mercado, inclusive com a redução dos custos da força de trabalho, via retirada de direitos sociais e trabalhistas.

Aqui se enquadra a tese neoliberal, que postula a retirada do Estado da economia. Para o grande capital, tais postulados significam a diminuição dos impostos e a ampliação do volume de recursos públicos para a sua valorização. Já para a classe trabalhadora, esse movimento significa, necessariamente, a diminuição de investimentos em políticas sociais (FRIGOTTO, 2010). Assentada em tais preceitos, uma suposta livre concorrência se daria e se equilibraria de forma autônoma e autorregulada – fato em que não acreditamos, pois as crises atuais demonstram que, em seu ápice o Estado aplicou vultosos recursos para salvar as grandes corporações. Assim, o

livre-mercado é um ‘conto do vigário’, talvez a construção ideológica mais poderosa, que nenhuma história econômica séria confirma. Principalmente hoje: quando a crise produtivo-financeira que arrasa os quarteirões – verdadeiro blockbuster – de New York, requerendo vultosas quantidades de dinheiro, de New York a Tóquio, deste a Paris e Berlim, passando por Londres, para “salvar” o mercado. (SGUISSARDI; SILVA Júnior, 2018, p. 7).

No âmbito da política educacional, esse movimento implica na ampliação do controle privado-mercantil (SGUISSARDI, 2008). A crescente adoção dos princípios neoliberais na condução da política educacional reduz o caráter público da própria função social da educação. Em suma, reduz-se sua natureza de formação humana ampla para enfatizar sua dimensão privatista, individual e instrumental, a fim de melhor adequar os sujeitos às necessidades laborais mercantis vigentes. Assim, Frigotto (2010, p. 144) ressalta que

os novos conceitos abundantemente utilizados pelos *homens de negócios* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração da nova reorganização da economia mundial.

Este processo está no centro das mudanças implementadas no Brasil, a partir da última década do século passado. A contrarreforma do Estado, em curso desde então, também implicará em mudanças nos objetivos formativos da pós-graduação. Para compreendermos esse movimento, é fundamental considerar os elementos centrais da redefinição do papel do Estado no contexto neoliberal no país.

Após fortes embates de projetos nas décadas que antecedem 1990, sobretudo, nos anos de 1980, emergiu o colapso do modelo de desenvolvimento nacional (intensa industrialização e integração produtiva via construção de ferrovias, estradas e grandes construções) ao qual o regime militar se apoiava. Assim, os militares forçosamente se retiraram do cenário político, mas não sem nele influenciar até os dias atuais.

A forte presença do Estado como elemento indutor das políticas pró-capital, cuja denominação Behring (2012, p. 146) define como “Estado privatizado”, facilitava a penetração de capital estrangeiro em ramos da economia de controle e atendimento estatal – tais como a indústria petroleira, o setor de serviços e da siderurgia. É nesse contexto que será realizada a transição do regime ditatorial militar para a redemocratização do país.

Tal processo também será expresso no embate de projetos antagônicos propostos na corrida presidencial, no segundo turno, em 1989. De um lado, Collor de Melo representava a vontade majoritária da burguesia nacional; de outro, Lula da Silva expressava a vontade de forças progressistas da sociedade.

O resultado expresso na eleição de Collor (1990-1992) representou as “reformas” dirigidas ao mercado, em que pesem as contradições deste processo. Existia forte cisão intra-burguesa; no entanto, ao fim do processo, tal classe social conseguiu se aglutinar e sair vencedora. Porém, essa unidade não foi duradoura, visto que logo depois a cisão reaparece, com segmentos da burguesia que encampou o “Fora Collor”. Com a derrocada do governo, por meio de um processo de *impeachment*, assumiu, até o fim do mandato, o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994).

Em que pese o fracasso da política econômica de Collor e a sua derrocada política, podemos perceber que “sua intervenção mais de fôlego e largo prazo foi a implementação acelerada da estratégia neoliberal no país, por meio das chamadas reformas estruturais, na verdade o início da Contrarreforma neoliberal no Brasil” (BEHRING, 2012, p. 151). Neste cenário, a burguesia ancora em um “porto seguro” com Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, por sua vez, dá prosseguimento e aprofunda as políticas neoliberais, eleito para dois mandatos (1995-2002).

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

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

Neste Plano, a Educação Superior está concebida como atividade não exclusiva do Estado. Abriram-se, assim, precedentes para a viabilização de sua privatização interna, através da diversificação das suas fontes de financiamento (públicas e privadas). Tal projeto tomou corpo ao longo da década de 1990 e se consolidaria no início do século atual, com os governos Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (a partir de 2016, com o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff).

Agora sob a égide do Governo Bolsonaro, cujo conservadorismo se alia ao ultraliberalismo, apresenta-se uma agenda de total radicalização dos preceitos liberais. Os cortes nos recursos da educação como parte desta agenda, anunciados nos primeiros meses do ano de 2019, já provocam reações massivas de amplos setores da juventude e de trabalhadores, em especial, os da educação, com a organização de atos de dimensões nacionais ocorridos nos dias 15 e 30 de maio deste ano.

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

A partir das premissas da contrarreforma, redefine-se a forma organizativa das instituições de ensino superior. Impera a forma gerencial de contingenciamento e a “racionalização” de gastos, assim como a transferência de responsabilidade pela gerência de setores inteiros a empresas privadas ou com o mesmo modelo dessas – como ocorre com os

hospitais universitários⁶. Enfim, há uma multidimensão da privatização da Educação Superior, em que, por um lado, há transferência de responsabilidade e, por outro, uma lógica pautada na eficácia e na racionalização de recursos, ou seja, uma cultura gerencial e avaliadora se estabelece.

Esse processo é latente na atual política de expansão e financiamento da pós-graduação, em que as

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

As medidas iniciadas com Color de Melo atravessaram o tempo. Foram magistralmente aplicadas por FHC e pela Frente Popular⁷ (instituída na vigência dos governos do PT). Nesse interim, observamos a redefinição do papel do Estado no atendimento da Educação Superior, com a ampliação da diversificação das instituições de ensino superior privadas, o crescimento da oferta de cursos de graduação via Educação a Distância (EAD) e a ênfase na formação humana e na produção do conhecimento, conforme os interesses mercantis.

No âmbito específico da pós-graduação e da pesquisa, particularmente nas universidades públicas, as medidas implementadas buscam aproximá-las da lógica do mercado, seja na forma de flexibilização da legislação, seja na aproximação com o setor produtivo. Para tanto, podemos citar a lei n. 13.243/2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação; e o Parecer do CNE/CES, n. 462/2017, aprovado em 14 de Setembro de 2017, no tocante às normas referentes à pós-graduação *stricto sensu* no país.

Em relação à lei n. 13.243/2016, entre outras questões, foi formalizada e estimulada a possibilidade de haver atividades conjuntas entre instituições privadas e públicas, seja sob a forma de uso de laboratórios ou mesmo da utilização de pesquisadores para fins de pesquisa, inclusive podendo ou não haver remuneração (BRASIL, 2016).

⁶ Em dezembro de 2011, o Governo Federal aprovou uma nova forma de gestão para os Hospitais Universitários – a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. A EBSEH nada mais é do que uma “empresa” – como o primeiro termo da sigla aponta claramente – criada pelo próprio governo. A EBSEH também tem condições de contratar recursos humanos por meio da CLT e não mais sob o regime típico dos servidores públicos (RJU).

⁷ Ao analisar, à luz do trotskismo, a chegada de Mitterrand à presidência da França, Moreno (2003, p. 26) afirma que a Frente Popular é um “governo no qual os partidos operários colaboracionistas de classe ocupam ministérios e um lugar predominante. Neste caso, a presidência e a maioria das pastas ministeriais”.

Em linhas gerais, a resolução abrange: a caracterização dos cursos de mestrado e doutorado quanto às modalidades acadêmica, profissional, à distância, a suas formas de organização e de interação interinstitucional e associativa; as formas de oferta e requisitos de ingresso independentes para mestrado e doutorado; a abertura e o encerramento de cursos de mestrado e doutorado; a diplomação abrangente às instituições ofertantes (MEC, 2017). Estava assim regulamentada a possibilidade da oferta de cursos, inclusive de doutorado, na modalidade à distância.

As transformações recentes nesse campo de estudo refletem mudanças societárias obtusas, seja na expansão do capital na pós-graduação (*stricto sensu*) ou nos seus impactos nas relações humana, tais como o trabalho docente e a predominância da oferta pública. Tais fatores carecem de um olhar específico e sua inter-relação com os condicionantes gerais e locais – então, optamos pela observação destes nas seções posteriores.

As medidas antissociais de cunho neoliberal foram intensificadas com Michel Temer, que, ao assumir a Presidência da República, deu maior celeridade às políticas de ajustes fiscais. Trata-se do desfecho trágico do projeto de conciliação de interesses de classes sociais diametralmente opostos, com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Como destaca Mancebo (2017, p. 880), ao analisar o documento “Uma ponte para o futuro”, plataforma de governo emanado do centro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje MDB:

em termos bem gerais, “Uma ponte para o futuro” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional. Relacionados a esses princípios mais amplos, são propostos: um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira; o fim da política de valorização do salário-mínimo, desvinculando-o da inflação; a eliminação da indexação de qualquer benefício, inclusive aposentadorias, ao valor do salário-mínimo; o ataque aos direitos trabalhistas, encarados como custos empresariais que devem ser reduzidos para que sobrem recursos para serem acumulados; a reforma na Previdência Social, apresentada como uma das fortes responsáveis pela crise fiscal; o incremento das privatizações, em que se pode esperar o fim do regime de partilha e o controle da Petrobras, do Pré-Sal e a venda de ativos da Caixa Econômica e do Banco do Brasil e política e comércio internacionais, em que o papel do Mercosul e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) será minimizado, submetendo o país às parcerias transatlânticas e transpácificas lideradas pelos EUA, as quais dão privilégio aos investidores estrangeiros, agredindo a soberania e a proteção socioambiental brasileira.

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

Já nos primeiros meses do Governo Bolsonaro, as iniciativas governamentais explicitam o aprofundamento da política de arrocho de setores ligados ao social. Cortes na educação da ordem de mais de 2 bilhões foram anunciados; bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado também foram suspensas.

Tal estreitamento na transferência de recursos financeiros às áreas sociais impacta ainda mais a estruturação e a oferta de serviços sociais, assim como os recursos destinados para a educação, a ciência e a tecnologia. Com poucos recursos para o financiamento de suas pesquisas, os pesquisadores e as instituições intensificam a corrida para a garantia das mesmas. Estas transformações mais agudas impactam, de forma determinante, a pós-graduação brasileira, *locus* privilegiado da pesquisa.

Destacamos que, embora a pós-graduação tenha nascido no contexto da ditadura militar (1964-1985), foi somente na década de 1990, com a contrarreforma do Estado, que pudemos perceber, com maior força, o movimento de expansão da mesma. Como enfatiza Ferreira (2017), é preciso dar especial atenção ao modo pelo qual a pós-graduação e seu movimento de expansão atuaram em consonância às reformas neoliberais. As organizações não governamentais, ou terceiro setor, passaram a atuar de modo conjunto às universidades, e as mudanças legais subsidiaram tais transformações.

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

Assim, a mercadorização do conhecimento tem levado a novos tipos de relações na academia baseadas numa concepção gerencial que assimila os princípios, parâmetros e as feições das organizações econômicas. Mas, o que é pior é que a própria insuficiência da crítica a essa realidade ganha terreno entre os docentes e a produção/transmissão do conhecimento não é

devidamente avaliada e questionada, arrefecendo o potencial crítico que a universidade dispõe (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 51).

Dessa forma, além de se estabelecerem parâmetros do mundo corporativo, presenciemos o esvaziamento crítico da universidade, como destacam as autoras acima citadas. Esta realidade é danosa e precisa ser investida sob pena de assistirmos, como vem ocorrendo, a escalada da disseminação de ideias conservadoras que em pouco ou nada refletem as reais demandas da classe trabalhadora.

Como consequência, observa-se uma aproximação maior entre o setor produtivo e as universidades. No âmbito da pós-graduação, isso também se dá com as políticas de indução dos principais órgãos públicos responsáveis por seu financiamento, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

No caso da CAPES, o processo de avaliação é intrínseco a tal órgão, desde sua fundação tal aspecto é considerado, mas é na década de 1990, com o advento da ideia do Estado avaliador, que o atual modelo se configura como tal. Assim, estabeleceu-se uma nova cultura acadêmica para a qual se exigem padrões quantitativos e de excelência nos resultados, em termos de qualidade e produtos. Mediante estes aspectos, Horta (2009, p. 105) pesquisou entre coordenadores de programas as suas principais críticas a este respeito, tendo agrupado as respostas em blocos, conforme seguem:

O primeiro bloco [...] agrupa as críticas ao caráter homogeneizador do modelo. O segundo bloco aglutina as críticas [...] aos indicadores quantitativos e à produção bibliográfica. O terceiro bloco destaca [...] a ausência da valorização da dimensão social dos programas e propostas de inclusão dessa dimensão no modelo. [...] só aparecem 3.

Percebemos que a avaliação se encontra no cerne da CAPES, assim como suas variadas expressões no cotidiano dos programas de pós-graduação. Tal modelo garante rigidez na entrega de resultados sem considerar as multidimensões para as quais a realidade brasileira condiciona o funcionamento de tais cursos e programas, muitas vezes vazios de significado social para os setores populares da sociedade.

Diante de tal modelo, é possível, por intermédio da CAPES, o monitoramento e o controle do conhecimento produzido no Brasil. Tal medida submete os programas a um controle por meio do qual seja possível mensurar, comparar e avaliar os programas – tudo para a garantia ou a extinção de determinados programas.

Esse modelo de avaliação – somado a fatores como a vertiginosa expansão da Educação Superior desacompanhada do crescimento do número de docentes, bem como a expressiva precarização das universidades públicas – aponta negativamente para a intensificação do trabalho, trazendo, em muitos casos, o adoecimento físico e mental de docentes e discentes dos programas (GUIMARÃES, 2014; FARIAS, 2010).

Os aspectos acima mencionados também se relacionam aos determinantes normativos da pós-graduação, os quais emergiram da necessidade de organizar e dar iniciativa às pesquisas. Com isso, a partir do III Plano Nacional de Pós-Graduação, passa-se a evidenciar contornos mais acentuados de tais proposituras, o que reflete na posição de agências como CAPES e CNPq, que dão conta da tarefa de atuar no âmbito da pós-graduação, porém com distintos enfoques, a saber:

o CNPq tem sua história similar às atuações da CAPES e da própria Pós-Graduação brasileira. Enquanto aquela destinou-se e destina-se à formação de profissionais em todas as áreas, com foco no fomento e na avaliação (centrada nas instituições e nos programas de Pós-Graduação), o CNPq investia e investe na formação de profissionais específicos para as áreas científicas e tecnológicas, com a garantia do financiamento através de bolsas em várias modalidades (com foco no pesquisador) (FARIAS, 2010, p. 112).

Estamos perante um órgão que atua na indução de certos campos do saber, estando o conhecimento produzido ligado às diretrizes pré-determinadas pela base econômica vigente, traduzida em maior fomento e atenção por parte da agência. A distribuição de bolsas e investimentos a determinados pesquisadores, ligados a certos campos do saber, se faz presente no cotidiano dos programas brasileiros de pós-graduação.

Este cenário é causa e efeito das medidas e dos propósitos anunciados pelos Planos ou intenções governamentais para o período pós-1990. Neste caso, tais análises carecem de um olhar macro, mas também sua interconexão com a realidade da região Norte guarda especificidades que carecem ser entendidas mais detidamente sob a influência dos condicionantes globais e locais. Por isso, pretendemos ceder espaço para este tema na próxima seção, considerando o momento em que a expansão da pós-graduação ocorre com forte impacto na região Norte.

Temos, assim, a materialidade de como a contrarreforma do Estado responde às demandas de conhecimento, agregando os produtos e os processos de empresas nacionais e transnacionais. Ou seja, o mundo produtivo precisou se metamorfosear para prolongar a vida do capital, trazendo consigo a pós-graduação como etapa educacional privilegiada para a

realização de pesquisas – demanda premente para a recomposição do capital. Nesse contexto, o conhecimento produzido neste âmbito tem finalidades mercantis.

Mas não é só isso, a arquitetura acadêmica também tem se modificado no âmbito da pós-graduação, como no caso dos mestrados profissionais. Também se observa, a partir da contrarreforma do Estado, uma maior evidência de um afunilamento de liberação de recursos, forçando a busca de recursos para as pesquisas em instituições privadas.

A Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998, que reconheceu os mestrados profissionais, trouxe em sua gênese transformações significativas em relação àquelas antes previstas para a pós-graduação brasileira. A mesma inseriu uma nova forma organizativa aos referidos cursos, que prevê a incorporação, naquela modalidade, de técnicas e de processos que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. Em suma, trata-se de um mestrado dirigido à aplicabilidade das técnicas e dos métodos científicos no campo profissional.

Assim, percebemos que as transformações substanciadas nos mestrados profissionais precisam ser analisadas em um contexto macroestrutural, no qual o capitalismo se faz presente. Sua funcionalidade prática e direta é resultado das pressões industriais burguesas, que demandam aplicabilidade para tudo. Tais transformações já eram observadas por Bianchetti, Valle e Pereira (2015), ao descreverem que as transformações no mundo acadêmico têm reverberado na mudança do conhecimento ali produzido tendo em vista algo pragmático, além de provocar a extinção e/ou transformação dos intelectuais em meros produtores e reprodutores dos saberes exigidos pelo mercado.

As modificações no plano econômico e social, sob a égide do capitalismo, evidenciam que a crise estrutural do capital e a contrarreforma do Estado impactaram de forma significativa os sistemas educativos, inclusive na pós-graduação. Nesse contexto, a produção do conhecimento científico, inclusive a formação de mestres e doutores, está cada vez mais subjugada aos interesses privados. Trata-se da afirmação do “conhecimento matéria prima” (SILVA Júnior, 2017).

Também identificamos que a contrarreforma da Educação Superior, pautada na lógica gerencial, se expressa na pós-graduação, particularmente via CAPES e CNPq. Tais órgãos regulam e induzem as pesquisas no âmbito das instituições, segundo a lógica hegemônica em curso. Assim, a formação acadêmica e a pesquisa distanciam-se dos interesses sociais coletivos, com a diluição do pensamento crítico e autônomo.

Em tal contexto, a produção do conhecimento passa, crescentemente, a se encaixar na maquinaria capitalista, atuando diretamente na tentativa de recompor as taxas de mais-valia,

com a intensificação da exploração da força de trabalho. E para o êxito desse processo, também os pesquisadores de diversas áreas, sob um novo paradigma acadêmico, devem atuar como auxiliares de empresas e/ou institutos na busca de soluções mais “palatáveis” e funcionais ao capital.

A complexa realidade da pós-graduação, considerando a produção de conhecimento, se relaciona estreitamente às funcionalidades do capital nas suas diferentes esferas de manifestação. Assim, os preceitos desta relação nas diferentes realidades oferecem oportunidade para a análise detida das especificidades, dos dilemas e das assimetrias, que se fazem necessários nos termos da expansão da pós-graduação brasileira, principalmente na região Norte.

3 PÓS-GRADUAÇÃO, EXPANSÃO NACIONAL E REGIONAL DIANTE DO CAPITALISMO TARDIO

Na presente seção, o nosso objetivo é identificar como se desenvolveu em dimensão regional a expansão da pós-graduação no país, com destaque para sua configuração histórica na região Norte. Assim, abordaremos aspectos históricos, econômicos e sociais da região Norte.

Para a análise da pós-graduação, consideramos os dados disponibilizados pelo GEOCAPES, identificando a distribuição regional de quadro docente e discente, matriculados e titulados, bem como a evolução dos programas e dos cursos, por área de concentração. Essa análise terá como reconto temporal o período de 2006 a 2017.

Ao analisarmos o processo de expansão da pós-graduação na região Norte, diferentes dimensões emergem diante da complexidade da realidade local. As transformações locais, fruto do capitalismo tardio, lançam provocantes indagações, tais como sobre as características físicas e naturais e a realidade social – níveis de escolarização, as condições econômicas, por exemplo – também impactada pelas ações políticas dirigidas à região.

Nesta seção, pretendemos analisar a expansão da pós-graduação no Norte do país, considerando seus determinantes econômicos e sociais. Para isso, é necessário elucidar as manifestações do capital nessa região do Brasil, economicamente periférica, que tem características peculiares, seja pelo aspecto natural ou pelo social. Tais características se apresentam de forma interligada e complementar à economia nacional e até mesmo internacional.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA REGIÃO NORTE

O Norte é uma das cinco regiões do Brasil, definida como tal ainda em 1969, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Perfazem esta região os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima e Tocantins. Compõe uma área de 3.853.676.948 km², que cobre 45,25% do território nacional (IBGE, 2018).

Estes seis estados configuram aquilo que chamaremos de Região Norte, cabendo destaque para o território da Amazônia, cujas características físicas, humanas, ecológicas, geológicas e hidrográficas compreendem, inclusive, outros países, tais como Colômbia e Peru, por exemplo. Como destacam Corrêa e Hage (2011, p. 81),

essa região se situa no espaço amazônico Sul-Americano ou Amazônia Internacional, ou ainda, Pan-Amazônia, que representa 1/20 da superfície terrestre do planeta, 2/5 da América do Sul e 3/5 do Brasil. Essa Amazônia

sul-americana compreende: Brasil, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Bolívia, Guina, Guina Francesa e Suriname, sendo sua área total de 6,5 milhões de Km². Essa porção contém 1/5 da disponibilidade de água doce do mundo, mais de 1/3 das reservas mundiais de florestas tropicais e 3,5 milésimo da população mundial.

A região Norte abrigava em 2018, segundo os dados do IBGE, uma população estimada em 18.182.253 habitantes (IBGE, 2018), o que representa 8% da população brasileira (208.494.900 habitantes). Essa população está distribuída em uma extensão de 250 milhões de hectares de floresta e numa extensão de rios e lagos na ordem de 4,8 milhões de km² (CORRÊA; HAGE, 2011).

A maior concentração populacional está nas capitais e nas suas regiões metropolitanas, com destaque para as cidades de Belém e Manaus, capital do Pará e do Amazonas, respectivamente. A distribuição populacional entre os estados é bastante desigual, com a seguinte ordem: Pará 8.513.497, Amazonas 4.080.611, Rondônia 1.757.589, Tocantins 1.555.229, Acre 869.265, Amapá, 829.494 e Roraima 576.568. O quadro abaixo explicita tais números em termos percentuais.

Quadro 1: Distribuição Intra-regional da população nortista.

Estado	Extensão territorial	População	Densidade populacional	Percentual da população do Estado
Rondônia	237.765,23	1.757.589	7,39	9,67
Acre	164.123,74	869.265	5,30	4,78
Amazonas	1.559.168,12	4.080.611	2,62	22,44
Roraima	224.273,83	576.568	2,57	3,17
Pará	1.245.759,31	8.513.497	6,83	46,82
Tocantins	277.720,40	1.555.229	5,60	8,55
Amapá	142.470,76	829.494	5,82	4,56

Fonte: Elaboração da pesquisa com base em dados do IBGE.

Podemos perceber que os dois Estados com maior concentração populacional são Pará e Amazonas, enquanto os menores índices populacionais estão em Roraima, seguidos do Amapá e do Acre. Nesta configuração, o Norte apresenta sua população distribuída de forma desigual – tendência que se segue também dentro dos próprios Estados.

Também é característica da população da região a baixa densidade demográfica. O Norte possui, em grande parte da região, uma baixa densidade, cuja dependência do sistema de

florestas e rios é parte de sua subsistência. Tais marcas podem ser explicadas pela conformação histórica da região. Em boa parte, a população dessa região possui uma relação de dependência da vastidão florestal, assim como do vigor e da sanidade das águas dos grandes rios, como é o caso das populações ribeirinhas, de indígenas e quilombolas.

Nesse sentido, destacamos que a formação socioeconômica brasileira deu origem a espaços distintos de ocupação populacional, de acordo com o perfil de intervenção do grande capital, que passou a atuar em diferentes momentos históricos do país. Para a região Norte, especificamente, assim como para o Nordeste, temos parte considerável de pessoas que padecem das piores formas de subsistência – desde o saneamento básico até a oferta do ensino à população –, demonstrando que os nortistas também carecem de uma melhor assistência.

O acesso a serviços de saneamento básico, por exemplo, segue como deficitário no Norte e no Nordeste do Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e dos Domicílios, pelo IBGE. As duas regiões permanecem abaixo da média nacional em abastecimento de água, esgotamento sanitário e coleta de lixo (IBGE, 2018, s/p).

No caso do Norte, a pesquisa do IBGE aponta que apenas 59,2% dos domicílios estão ligados à rede geral de distribuição, bem menos que os 85,7% do registrado nacionalmente e os 92,5% do Sudeste. Além disso, um agravante é que no Norte o acesso à água tratada é precário, visto que no caso de poço profundo ou artesianos, seu uso representa 19,6% da água recebida pela população contra 6,6% no país. Já o poço raso freático ou cacimba representam 15,0% no Norte contra 3,3%, nacionalmente.

No Nordeste, a rede geral de abastecimento é um pouco mais extensa, alcançando 80,3% dos domicílios. O resultado não fica muito abaixo do número nacional, mas a disponibilidade do serviço revela outra realidade. Enquanto no país 86,7% das residências com rede geral recebem a água diariamente, no Nordeste esse percentual cai para 66,0%. No Norte, por exemplo, o acesso era diário em 88,1% dos domicílios ligados à rede (IBGE, 2018, s/p).

Já do ponto de vista populacional, podemos afirmar que a região Norte é muito diversa. Como nos lembram Corrêa e Hage (2011, p. 84-85),

a Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo na territorialidade do campo. Entre essas populações, que habitam a região, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas,

pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações.

Durante algum tempo, o discurso oficial enfatizava a existência de um imenso vazio demográfico a ser preenchido na região Norte. Este chavão foi e é motivo pelo qual se implantaram projetos de cunho expansionistas em diferentes momentos da história da região, sobretudo a partir da ditadura militar (LIMA, SILVA, SOUSA, 2012).

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

Esse processo constituiu expressiva implicação na formação histórica da Amazônia. Assim, conformou-se seu povo, sua matriz energética e seu modo de viver; a paisagem foi modificada, seus rios mudaram de curso e sua população deslocou-se.

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

[um] destaque deste extrativismo foi a exploração da borracha no final do século XIX. Com a descoberta do processo de vulcanização da borracha por Goodyear, em 1839, iniciou-se a exploração de resina elástica com rápida aplicação em revestimentos, como isolantes, matéria prima sapatos e capas. As indústrias nascentes dos pneumáticos e automobilísticos contribuíram, também, para uma maior demanda de borracha com sua exploração por produtores autônomos já instalados na Amazônia, aos quais se somavam grandes levas de migrantes nordestinos, ocupando rios igarapés e estruturando os seringais, entre 1870 e 1912 (PORTO, 2007, p. 65).

Este ciclo se manteve até 1912, quando ocorreu a transferência da cultura do látex para as colônias inglesas, desencadeando o que ficou conhecido como a crise amazônica da borracha. Esta crise perdurou até a década de 1940 quando novos horizontes, sempre ligados ao extrativismo, foram dados à região, tal como ocorreu com a extração mineral, a exemplo da ICOMI no Amapá, além da extração de bauxita, entre outras riquezas mineralógicas.

Entretanto, será a partir do golpe civil-militar, desencadeado a partir de 1964, que grandes projetos econômicos e exploratórios se instalaram na região amazônica. Nesse período, foi sancionada uma série de políticas cujo fim era dar passagem à expansão do grande capital planetário. É o caso do Complexo Industrial do Jari, do Programa Grande Carajás, Trombetas e Albrás-Alunorte.

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

Destacam-se também que as demandas laborais impostas pelo setor econômico em cada momento histórico, sobretudo em relação aos grandes projetos, que não carregam consigo a exigência de alto grau de escolarização dos trabalhadores. Assim, assistimos ao emprego da mão de obra local e à vinda de outros lugares com nenhuma ou baixa escolarização.

Quando as atividades pudessem requerer maior nível de instrução, as empresas mandatárias importavam engenheiros, geólogos e especialistas, de acordo com a demanda produtiva. Assim, os sistemas escolares que pudessem formar indivíduos com maior grau de instrução não foram planejados. Sendo assim, o operariado e seus familiares receberam pouca ou nenhuma instrução escolar.

Foi o que ocorreu no caso do Projeto Jari, da ICOMI e do Grande Carajás. No caso específico do projeto ICOMI no Amapá, o saldo contou com a instalação da escola Fundação Bradesco, que se destinou à escolarização dos filhos dos funcionários do alto e médio escalão da empresa. Reafirmando, assim, os pressupostos reveladores da negação de educação escolar enquanto direito social às massas populares amapaenses.

Indicamos que esse fato se deve, sobretudo, pelo fato de que o processo de beneficiamento dos produtos extraídos na região não se dá em escala local. Fica a cargo da região Norte apenas a extração bruta de produtos, sejam eles da floresta ou mineralógicos. Nesta etapa do processo produtivo, não há exigência de numerosa mão de obra especializada.

Tal realidade descrita acima esteve presente no processo de ocupação da região, via grandes projetos. Assim, até a década de 80, esse cenário se mantém ou se dilui, de acordo com o avanço de novas formas de produção na região. Tal contraste é observado em alguns Estados, tais como o Amapá, com a renovação do ciclo de extração mineral ou transformados, ainda que paulatinamente, e como o Amazonas, no caso da instalação de linha de montagem industrial, por meio da Zona Franca de Manaus.

Esse cenário revela que os projetos chegaram modificando a paisagem e agudizando as contradições sociais. Assim, as mazelas e a concentração de renda coexistiram desde a formação inicial da região, com as elites locais se impondo perante o cenário da expansão capitalista, tal como observamos com o agronegócio.

É evidente que diversos outros fatores conformam a complexa relação de aproximação e afastamento de sucessivos abusos e de violência econômica do grande capital na região. Para esta dissertação, em razão dos limites do trabalho, consideraremos apenas alguns, mas que são suficientes para demonstrar que há nas raízes da formação econômica da região – evidenciando a intencionalidade de exploração que sempre ou quase sempre foi atravessada por intensa devastação e expropriação dos recursos naturais e das forças de trabalho.

Consideramos tais elementos enquanto fundamentos dos processos educacionais, ou de suas limitações na região. Se para o Brasil os índices de acesso e permanência, além da infraestrutura, já são precários, podemos mensurar o quão difícil e débil isto é na Amazônia, cujas condições naturais servem de desculpas para o discurso oficial tornar invisível o clamor de indígenas, comunidades ribeirinhas e quilombolas. Nestes espaços, mais que nos aglomerados urbanos centrais, impõem-se precárias condições de vida e estudo.

O processo desigual de desenvolvimento econômico e predatório na região, com a escassez ou a ausência de políticas públicas sociais, implicando em péssimos indicadores sociais. Dentre as manifestações registradas, observa-se que a Tabela 1 apresenta dados referentes à instrução escolar da população com 10 anos de idade ou mais. A série analisada se refere ao período de 2006 a 2015, isso em razão dos dados disponíveis pelo IBGE.

Tabela 1: Distribuição percentual da população com 10 anos de idade ou mais, por ano de estudos no Brasil e na região Norte (2006-2015)

Anos de Estudo	2006		2015		Variação	
	Brasil	Norte	Brasil	Norte	Brasil	Norte
Sem instrução e menos de 1 ano	10,23	12,26	8,48	9,28	-1,75	-2,98
1 a 4 anos	26,33	27,68	19,89	21,82	-6,44	-5,86
5 a 10 anos	34,26	36,32	32,09	35,16	-2,17	-1,16
11 a 14 anos	22,73	20,08	29,33	26,58	6,6	6,5
15 anos ou mais	6,05	3,13	9,96	6,74	3,91	3,61

Fonte: Elaboração da pesquisa com base em dados do IBGE.

Podemos perceber que em 2006, no Brasil, 10,23% do total de pessoas não possuíam qualquer instrução – na região Norte, este índice atingia 12,26%. Em 2015, percebemos uma diminuição de 1,75%, indo para um total de 8,48%, no Brasil. No Norte, ainda que a redução

tenha sido maior (2,98%), o índice final (9,28%) ainda está acima da média nacional. Em síntese, ainda é elevado o quantitativo de pessoas sem escolarização, na região Norte do país.

Os dados evidenciam que os índices de baixa escolarização são maiores no Norte. Isso também se manifesta na análise da população com 1 a 4 anos de estudo. Em 2006, no Brasil, esse quantitativo era de 26,33% e no Norte 27,68%; já em 2015, os índices são 19,89% e 21,82%. Assim, no período, há queda nos percentuais, respectivamente, 6,44% e 5,86%. Dessa forma, ainda que se registre a “tendência de diminuição no analfabetismo, é ainda consideravelmente alto o número de pessoas que não sabem ler e escrever, e observa-se que nos últimos anos as quedas têm sido pouco expressivas” (HADDAD & SIQUEIRA, 2015, p. 93).

Ainda que sejam bastante próximos os índices nacional e regional, o Norte ainda detém números superiores em relação à baixa escolarização. Mesmo diante da redução acima da média nacional do percentual de pessoas sem instrução e com menos de um ano de instrução, permanecemos, em 2015, com indicadores preocupantes: mais de 30% da população encontrava-se entre os grupos de pessoas sem escolarização ou com menos de cinco anos de estudos.

Os dados indicam que, para as regiões periféricas do país, os índices são, como já registrado, piores. Assim,

Ao analisar por região geográfica, também se observam distorções significativas, com a região Norte e Nordeste reunindo a maior porcentagem de pessoas acima de 15 anos analfabetas, 16,6% e 9% respectivamente, frente a 6,5% no Centro-Oeste, 4,6% no Sudeste e 4,4% no Sul (HADDAD & SIQUEIRA, 2015, p. 93).

Também no caso das pessoas com escolarização intermediária, em termos de anos de estudo, observamos que o Norte apresenta índice superior ao nacional. No grupo da população com 5 a 10 anos de escolaridade, em 2006, o Brasil registrava 34,26% e o Norte, 36,32%. Já em 2015, os números foram reduzidos para 32,09% e 35,16%, respectivamente – também com menor redução no Norte.

Dessa maneira, importa registrar que a redução do percentual da população com baixa escolarização é um aspecto positivo em nossa análise. Pois, conseqüentemente, isso implica em ampliação do grupo de pessoas com mais anos de estudo, o que significa ampliação do acesso e do êxito na conclusão de níveis intermediários (Ensino Médio) e superiores (Educação Superior) do sistema educacional.

Passemos, então, a considerar os dados da população mais escolarizada. No caso dos índices de pessoas entre 11 e 14 anos de escolarização, os dados indicam que, no início da série, no Brasil havia 22,73%, enquanto que na região Norte 20,08% da população atingia esse nível de escolarização. Já no final da série, no Brasil 29,33% acumulavam tais anos de escolaridade, enquanto que no Norte, 26,58%. Percebemos, assim, o crescimento percentual tanto em nível nacional quanto regional (no caso do Norte), sem esta região, no entanto, acompanhar o patamar percentual de pessoas com esta escolarização em nível de Brasil.

O grupo de pessoas com 15 anos ou mais de escolarização, em 2006, no Brasil era de 6,05%; e na região Norte, apenas 3,13%. Em 2015, os índices atingiram, respectivamente, 9,96% e 6,74%. É possível diagnosticar uma importante diferença entre os índices apresentados no Brasil e os da região Norte, pois no ano de 2006 essa disparidade foi de quase 3%. Depois, no ano de 2015, tanto no Brasil quanto no Norte, os índices foram melhorados, porém, a diferença entre os dois segmentos praticamente se eleva a 3,22%.

Temos uma desproporção na garantia do prosseguimento dos estudos na região Norte, o que indica a negação de direitos básicos. Este caso em especial revela não apenas baixos índices, mas também a certeza de que se faz necessária a ampliação de condições mínimas para a garantia da entrada, da manutenção e da conclusão dos estudos naquele nível de ensino.

Nesse sentido, a desigualdade nos índices de escolarização é a expressão do processo histórico de exploração econômica da região. O elevado número de pessoas sem nenhuma ou pouca escolarização e o reduzido índice da população com mais anos de estudo, evidenciando particularmente a Educação Superior como privilégio, são decorrentes da desigualdade econômica do país, a qual também se manifesta regionalmente. Assim, as

desigualdades regionais no Brasil, que tanta atenção mereceram a partir de meados do século XX, foram sendo construídas no decorrer de um longo processo desencadeado pelo ciclo da mineração desde o início do século XVIII, reforçado depois pelo ciclo do café no século XIX e consumado pelo processo de industrialização a partir da década de 1930, regionalmente centralizado no Sudeste. Em termos educacionais, a desigualdade foi manifestando-se mais lentamente, porquanto o Brasil, no final do Império e início da República, nas últimas décadas do século XIX, ainda era um país massivamente analfabeto (FERRARO & KREIDLOW, 2004, p. 189).

É nesse cenário complexo que também, nos últimos anos, vem se expandindo o acesso ao ensino superior. Antes de analisarmos tal processo no âmbito da pós-graduação, consideramos o movimento registrado em cursos de graduação. Pelo recorte temporal desta pesquisa, a análise considera o período de 2006 a 2017. Preliminarmente, ressalta-se que a implantação e a expansão da educação superior precisam ser explicadas, considerando-se

também os interesses e as finalidades com as quais a pós-graduação passa a ser ofertado são parte da história da região.

3.2. EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GRADUAÇÃO) NO BRASIL E NA REGIÃO NORTE (2006-2017)

Conforme analisado no capítulo anterior, estão em curso processos no âmbito político-estatal que buscam transformar direitos sociais em serviços, os quais devem funcionar segundo a lógica do mercado. Isso também ocorre com a educação, ainda que haja resistência e construções alternativas. Tanto o acesso a esse direito como também o modo com o qual ele vem sendo implementado nas instituições de ensino, de forma geral, tende a obedecer à lógica de mercado, guardando os espaços de disputas de interesses entre o mercado e das classes pauperizadas.

Em nossa perspectiva, a compreensão da expansão da pós-graduação também está inserida nesse processo. Porém, antes de realizar tal análise, deve-se considerar a evolução da educação superior no âmbito da graduação, pois a formação em tal nível é condição para a consolidação de cursos de mestrados e doutorados. Esta análise compreenderá instituições e matrículas na região Norte, tendo como elemento de confronto e pano de fundo o panorama nacional, no período de 2006 a 2017. Consideramos, particularmente, a relação entre público e privado no atendimento educacional.

Isso se deve ao fato da necessidade de se caracterizar a educação superior em sua totalidade. Muitas lógicas engendradas nos cursos de graduação não estão restritas a este segmento, mas é uma realidade na qual a universidade como um todo está submetida. Para Sguissardi (2008), está em curso um conjunto de medidas que visam tornar a universidade pública o braço empresarial do mercado financeiro. Isso se dá de inúmeras formas, seja pela produção de conhecimento ligada às necessidades da indústria capitalista ou pela forma com a qual se comercializam as vagas nas instituições de ensino superior.

Tal cenário é resultado de uma intencionalidade, tendo em vista o modo como o capital operou diversas modificações ao longo das últimas décadas. Uma delas foi a diversificação da oferta do ensino, com a emergência de cursos a distância em instituições de diferentes modos de funcionamento (mais flexíveis), além de isenções fiscais, entre outras alterações marcantes no contexto.

Esse cenário foi estruturado em período anterior ao da análise desta pesquisa, como vimos na seção anterior. Assim, a década de 1990 e suas contrarreformas engendraram

poderosos esforços para a efetivação dos planos de expansão privatista da Educação Superior brasileira. Além disso, iniciativas de expansão de vagas nas IES públicas também se somam ao intento de expansão do referido nível educacional.

Em particular, o caso do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cuja finalidade foi ampliar o acesso na educação superior em instituições públicas, resultou na grande ampliação de vagas na rede já existente, mas na maioria das vezes, sem a mínima condição de funcionamento. Esse plano resultou em ampliação do quadro docente e, por consequência, abriu maior espaço a um plano de formação para os mesmos. Por conseguinte, houve a necessidade de expansão da pós-graduação.

Tal política se materializou com a destinação de recursos para a concessão de bolsas de mestrado e doutorado às universidades federais que aderiram ao programa. O resultado foi a ampliação dos Programas de Pós-graduação no Brasil, com o objetivo anunciado pelo governo de proporcionar educação superior de qualidade. No entanto, a precariedade de cursos recém-criados, bem como a avidez por intensificar o trabalho docente foram fatores limitantes, ainda que de fato tenha sido motor da expansão da graduação, bem como da pós-graduação no país.

Em outra frente, sob a égide do setor privado, um poderoso plano de expansão de IES privadas foi efetivado. Programas como o PROUNI transferiram recursos públicos por meio da isenção de impostos em troca de vagas nas instituições privadas. Assim, as políticas mais gerais de expansão da Educação Superior se deram nos últimos anos no Brasil.

Essa dinâmica possui consequências, como a cessão do público em detrimento do privado, assim como o ensino presencial em relação aos cursos à distância. Apresentamos, assim, os dados relativos a um período ao qual já percebemos a consolidação da perspectiva privado-mercantil da educação superior. Os índices apenas confirmam as premissas que vimos afirmando desde o início desta pesquisa. Começemos por analisar a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES).

Tabela 2: Evolução no número de IES, por categoria administrativa, no Brasil e na região Norte (2006-2017)

Ano	Brasil					Norte				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		N.	%	N.	%		N.	%	N.	%
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1	135	18	13,3	117	86,7
2007	2.281	249	10,9	2.032	89,1	140	18	12,9	122	87,1
2008	2.252	236	10,5	2.016	89,5	139	18	12,9	121	87,1
2009	2.314	245	10,6	2.069	89,4	147	19	12,9	128	87,1
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3	146	25	17,1	121	82,9
2011	2.365	284	12,0	2.081	88,0	152	27	17,8	125	82,2
2012	2.416	304	12,6	2.112	87,4	154	28	18,2	126	81,8
2013	2.391	301	12,6	2.090	87,4	146	26	17,8	120	82,2
2014	2.368	298	12,6	2.070	87,4	149	25	16,8	124	83,2
2015	2.364	295	12,5	2.069	87,5	150	24	16,0	126	84,0
2016	2.407	296	12,3	2.111	87,7	156	24	15,4	132	84,6
2017	2.448	296	12,1	2.152	87,9	165	24	14,5	141	85,5
Δ%	7,3	16,2	---	6,0	---	18,2	25,0	---	17,0	---

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados INEP.

Os números totais relativos à expansão de IES no Brasil saltaram de 2.270 em 2006 para 2.448 em 2017, perfazendo um crescimento de 7,3%. Nesses termos, o crescimento nas IES públicas foi 16,2% e nas IES privadas, de 6%. Observamos que, em termos percentuais, houve maior crescimento das IES públicas em detrimento das particulares. Destacamos que, em termos absolutos, as IES públicas atingiram seu melhor patamar no ano de 2012, com 304 IES.

A dinâmica nacional se diferencia dos números relativos à expansão na região Norte. O número total de IES na região saiu de 135 em 2006 para 165 em 2017 – um salto de 18,2%. Em termos percentuais, essa ampliação significou a duplicação do número de IES na região. Esse crescimento foi puxado principalmente pelas IES públicas que ampliaram em 25% o quantitativo no período analisado. Já as IES privadas apresentaram ampliação de 17% no mesmo período.

Em termos comparativos, há franca expansão das IES públicas e privadas na região Norte. Também podemos afirmar que os percentuais dos dados da região Norte são superiores aos apresentados em termos de Brasil. Essa realidade é refletida ao analisarmos as matrículas de estudantes no período.

Tabela 3: Evolução no número de matrículas, por categoria administrativa, no Brasil e na região Norte (2006-2017)

Ano	Total	Brasil				Norte				
		Público		Privado		Total	Público		Privado	
		N.	%	N.	%		N.	%	N.	%
2006	4.884.637	1.247.733	25,5	3.636.904	74,5	280.554	128.173	45,7	152.381	54,3
2007	5.250.147	1.333.841	25,4	3.916.306	74,6	303.984	136.754	45,0	167.230	55,0
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3	534.736	347.723	65,0	187.013	35,0
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4	396.931	158.632	40,0	238.299	60,0
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2	459.134	187.136	40,8	271.998	59,2
2011	6.739.689	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7	520.274	222.370	42,7	297.904	57,3
2012	7.037.688	1.897.376	27,0	5.140.312	73,0	546.503	222.064	40,6	324.439	59,4
2013	7.305.977	1.932.527	26,5	5.373.450	73,5	568.337	209.965	36,9	358.372	63,1
2014	7.828.013	1.961.002	25,1	5.867.011	74,9	609.120	202.633	33,3	406.487	66,7
2015	8.027.297	1.952.145	24,3	6.075.152	75,7	647.609	198.091	30,6	449.518	69,4
2016	8.048.701	1.990.078	24,7	6.058.623	75,3	654.944	203.518	31,1	451.426	68,9
2017	8.286.663	2.045.356	24,7	6.241.307	75,3	673.777	195.961	29,1	477.816	70,9
Δ%	70	64	---	72	---	140	53	---	214	---

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados INEP.

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

A diferença na expansão das matrículas nas IES públicas e privadas se acentua, ao analisarmos essa dinâmica na região Norte. Em 2006, havia um total de 280.554 matrículas, mas em 2017 detectamos um montante de 673.777 matrículas. Isso representa um crescimento de 140% – o dobro do índice apresentado para o Brasil, no mesmo período. Especificamente, esse crescimento se deu, sobretudo, em instituições privadas de ensino, numa expansão de 214%, enquanto que nas IES públicas detectamos um crescimento percentual de 53%.

Portanto, temos em vigor um modelo expansionista no Brasil, que se apoia na adoção de IES privadas. Na região Norte, essa perspectiva se acentua com índices superiores aos apresentados no Brasil. Confirmamos que tais dados revelam as desigualdades sociais, pois o déficit histórico da oferta de ensino na região se acentua quando se privatiza o direito de acesso a uma IES pública. Essa é a expressão mais perversa da expansão privado-mercantil na educação superior no país.

Tabela 4: Evolução no número de matrículas presenciais, por categoria administrativa, no Brasil e na região Norte (2006-2017)

Ano	Brasil					Norte				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		N.	%	N.	%		N.	%	N.	%
2006	4.676.646	1.209.304	25,9	3.467.342	74,1	280.554	128.173	45,7	152.381	54,3
2007	4.880.381	1.240.968	25,4	3.639.413	74,6	303.984	136.754	45	167.230	55
2008	5.080.056	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9	323.190	136.519	42,2	186.671	57,8
2009	5.115.896	1.351.168	26,4	3.764.728	73,6	313.959	128.689	41	185.270	59
2010	5.449.120	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2	352.358	152.469	43,3	199.889	56,7
2011	5.746.762	1.595.391	27,8	4.151.371	72,2	385.717	168.327	43,6	217.390	56,4
2012	5.923.838	1.715.752	29	4.208.086	71	404.727	180.017	44,5	224.710	55,5
2013	6.152.405	1.777.974	28,9	4.374.431	71,1	423.565	185.753	43,9	237.812	56,1
2014	6.486.171	1.821.629	28,1	4.664.542	71,9	450.844	189.279	42	261.565	58
2015	6.633.545	1.823.752	27,5	4.809.793	72,5	473.848	186.069	39,3	287.779	60,7
2016	6.554.283	1.867.477	28,5	4.686.806	71,5	473.479	193.437	40,9	280.042	59,1
2017	6.529.681	1.879.784	28,8	4.649.897	71,2	473.716	188.502	39,8	285.214	60,2
Δ%	40	55	---	34	---	69	47	---	87	---

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados INEP.

Como percebemos, a dinâmica da expansão privado-mercantil no Norte segue a tendência nacional, na qual a oferta da Educação Superior se dá nas instituições privadas de ensino. Do mesmo modo, também observamos que essas instituições são, em sua maioria, apenas de ensino, com cursos de curta duração e currículo flexível, conforme apontam Pinheiro; Castro e Barbalho (2016), ao analisarem o processo de expansão e diversificação dos cursos de licenciatura no Brasil.

Notadamente, a expansão da graduação no Norte não diminuiu as assimetrias regionais, pois tais cursos funcionam para atender aos grandes oligopólios de caráter internacional, tais como Kroton, Estácio, Ser Educacional, cujo valor de mercado está cotado na Bolsa de Valores, de acordo com Santos; Guimarães e Chaves (2013).

Há, portanto, uma grande expansão das matrículas via EaD. No entanto, sabemos que a região Norte sofre com graves limitações de acesso à informática e, como já vimos, com um baixo nível de escolarização, o que indica um longo percurso a ser trilhado para a garantia da autonomia de estudantes e para o pleno desenvolvimento nesse nível de ensino. No entanto, o receituário de oferta da expansão da educação superior está indo em sentido contrário ao que realmente se precisa para a região.

Os dados indicados na Tabela 4 demonstram que as principais formas de oferta de curso de graduação na região Norte tem sido na modalidade EaD. Tal modelo é usado em todo

o Brasil, mas na região Norte encontrou fenomenal guarita a partir do ano de 2008, tanto no setor público quanto no privado.

Tais indicadores constataam a necessidade da inversão da lógica de oferta desse nível de ensino no Brasil, em especial na região norte. A realidade local impõe a necessidade da adoção de outro modelo de Educação Superior, diferente daquele que se oferece na atual conjuntura. Destacamos, como elementos preponderantes na reorientação destas políticas, a precária rede de internet, a baixa educação digital e a frágil formação nos níveis anteriores de ensino.

Assim, tal realidade interfere de forma perversa na pós-graduação, sobretudo pelo fato de agravar as assimetrias regionais, isso porque as medidas de flexibilização da oferta de cursos dessa natureza em nível de pós-graduação (*stricto sensu*) indicam o caminho da modalidade EaD. É o que aponta a portaria n. 275, de 18 de dezembro de 2018, que dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade à distância.

3.3 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL E NO NORTE

Para análise da expansão da pós-graduação, consideraremos os dados disponibilizados pelo GEOCAPES. Identificaremos a distribuição regional no Brasil e no Norte, considerando o número de Programas de Pós-graduação e seus cursos, seu corpo docente, além do número de estudantes matriculados e titulados. Essa análise, que terá como recorte temporal o período de 2006 a 2017, não considerou a relação entre público-privado, pois, como sabemos, a pós-graduação no país, particularmente na região Norte, é, sobretudo, mantida pelo Estado e majoritariamente ofertada em instituições públicas.

Partimos do pressuposto de que à esteira da produção capitalista uma grande estrutura socioeconômica se fez necessária. Isso se deu para atender às demandas emergidas do modelo de desenvolvimento empregado no país, em diferentes momentos históricos. No caso da região Norte, esse processo implicará em movimento desigual de distribuição da oferta da pós-graduação, tendo como impacto, na maioria dos casos, a negação do acesso a esse nível de formação.

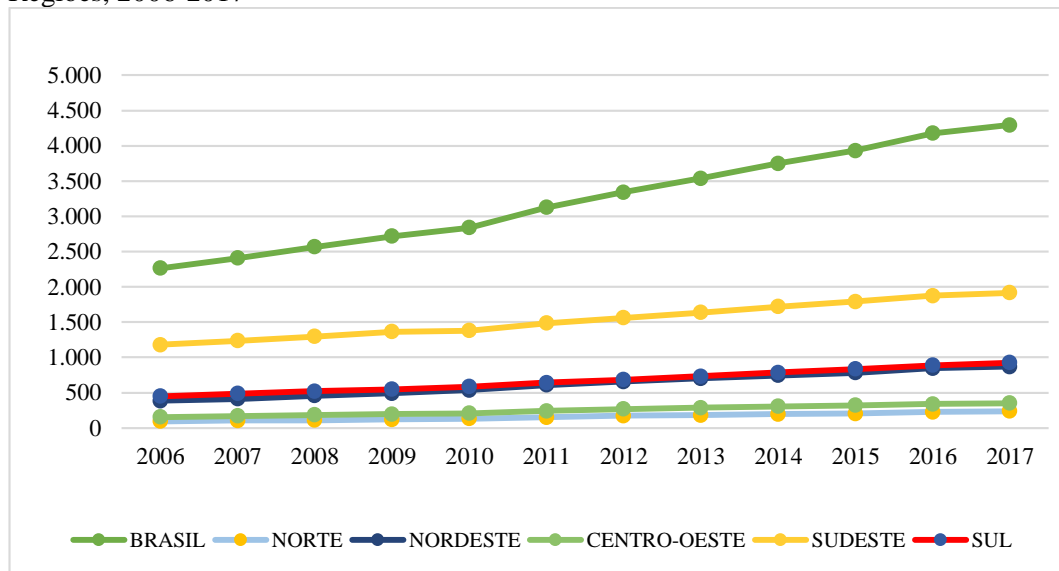
3.3.1 Programas e Cursos

Os Programas de Pós-Graduação no Brasil congregam cursos de mestrado e/ou doutorado, e devem ser exclusivamente Acadêmicos ou Profissionais. Dessa forma, no período de análise, identificamos os seguintes tipos de Programas: a) com mestrado e doutorado acadêmicos; b) somente com mestrado acadêmico; c) somente com doutorado acadêmico; d) somente com mestrado profissional.

Na análise da expansão dos Programas de Pós-graduação, inicialmente consideramos o seu conjunto, independentemente dos cursos que o compõem. Essa forma de classificação possibilitou uma visão totalizante no Brasil e em cada região brasileira.

Em 2006, o Brasil possuía 2.265 Programas. Em 2017, esse número passou para 4.296. Isto significa o crescimento de 89,67%. O Gráfico 1 e a Tabela 5 permitem compreender melhor a distribuição regional desse movimento.

Gráfico 1: Evolução do número total de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, Brasil e Regiões, 2006-2017



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Em termos gerais, o Gráfico 1 mostra a significativa expansão dos Programas de Pós-graduação, que se deu em todas as regiões, sendo que na Sudeste o movimento foi tendencialmente inferior ao registrado no país. Também fica evidente a manutenção de assimetrias entre as regiões.

Tabela 5: Evolução da distribuição percentual de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por Regiões brasileiras (2006-2017)

Ano	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
2006	4,11	17,04	6,89	52,14	19,82
2007	4,32	17,11	7,06	51,25	20,27
2008	4,29	17,80	7,13	50,53	20,26
2009	4,45	18,10	7,17	50,15	20,13
2010	4,68	18,84	7,29	48,63	20,56
2011	4,83	19,42	7,68	47,49	20,58
2012	5,15	19,66	8,02	46,74	20,44
2013	5,09	19,82	8,14	46,23	20,72
2014	5,20	19,85	8,16	45,84	20,94
2015	5,21	19,89	8,14	45,54	21,22
2016	5,43	20,25	8,14	44,89	21,28
2017	5,49	20,20	8,17	44,60	21,53

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Os dados da Tabela 5 mostram que a região Norte detém o menor número de Programas, seguida pelas regiões Centro-Oeste e Nordeste. Em 2006, os índices, respectivamente, atingiam 4,11%; 17,04%; e 6,89%. Esta realidade contrasta com os principais centros econômicos (Sudeste e Sul) que concentravam, no mesmo ano, 71,96% do total de Programas de Pós-Graduação de todo o Brasil.

Em 2017, com um crescimento mais acentuado, as regiões periféricas tiveram percentuais maiores. Do total de Programas no Brasil, o Norte passou a registrar 5,49%; o Nordeste 20,20%; e o Centro-Oeste 8,17%. Também a região Sul registrou número superior, alcançando 21,53%. A ampliação relativa da participação dessas regiões no quantitativo de Programas se deu em função, como já registrado, da expansão da região Sudeste ter sido inferior aos índices nacionais. Ainda assim, essa região detinha, em 2017, 44,60% dos Programas existentes no país.

A análise desse processo, para ser completa, deve considerar a expansão dos cursos, pois, como já indicamos, são possíveis diferentes combinações para a constituição de Programas de Pós-graduação. Começemos, então, pelos mestrados. Em 2006, o Brasil tinha 2.226 cursos de mestrado, sejam em Programas Acadêmicos ou Profissionais. Já em 2017 esse

número passou para 4.215, o que dá um crescimento de 89,35%, índice semelhante à expansão dos Programas.

Conforme indica a Tabela 6, o Norte também possui menor índice de participação na oferta desses cursos. Em 2006, essa região detinha 4,09% e em 2017 5,53%, em relação ao cenário nacional. Como vemos, esses índices são semelhantes à distribuição de Programas (Tabela 5).

Tabela 6: Evolução da distribuição percentual de Cursos de Mestrado (Acadêmico e Profissional), por regiões brasileiras (2006-2017)

ANO	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
2006	4,09	16,89	6,92	52,16	19,95
2007	4,30	16,87	7,09	53,61	20,41
2008	4,27	17,58	7,15	50,61	20,39
2009	4,44	17,89	7,21	50,22	20,24
2010	4,66	18,56	7,27	48,73	20,78
2011	4,81	19,18	7,64	47,66	20,71
2012	5,11	19,46	8,00	46,85	20,58
2013	5,03	19,73	8,07	46,30	20,88
2014	5,15	19,76	8,13	45,88	21,08
2015	5,21	19,87	8,11	45,60	21,40
2016	5,44	20,26	8,10	44,77	21,43
2017	5,53	20,24	8,07	44,48	21,68

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Ainda que possam ser analisados em conjunto, vale ressaltar as diferenças entre os cursos acadêmicos e profissionais. Os primeiros apontam que a formação teórica ampla e o resultado dos trabalhos não são obrigatoriamente aplicáveis a uma demanda laboral específica, enquanto que o oposto é verdadeiro para os programas profissionais.

Nesse sentido, destacamos o papel da Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, da CAPES, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Conforme aponta o Art. 4º do documento e seus respectivos incisos, os

mestrados profissionalizantes serão avaliados periodicamente pela CAPES considerando-se o estabelecido por esta portaria e utilizando critérios pertinentes às peculiaridades dos cursos que ela disciplina. § 1º. O acompanhamento e avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da Pós-Graduação patrocinado pela CAPES, em conjunto com todos os demais programas; § 2º. Nos procedimentos a que se

refere este artigo a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada.

Assim, os critérios de avaliação, ainda que apresente semelhança aos mestrados acadêmicos, destacam-se, como fica explícito no inciso 2º, diante da necessária relação direta com serviços e/ou atividades correlatas ao vínculo profissional. Outro fator que guarda diferença no que tange aos mestrados acadêmicos é o destaque para o modo de financiamento dos mestrados profissionais:

Art. 6º.- Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades

Dessa maneira, as peculiaridades organizativas de Programas de Pós-Graduação chamam bastante atenção, sobretudo porque são recentes e têm ganhado bastante amplitude em todo o Brasil. Por isso, é necessária uma observação detalhada do comportamento da expansão de programas dessa natureza.

É nessa direção que observamos as evoluções específicas dos Cursos Acadêmicos e Profissionais. No período em análise, os mestrados acadêmicos registraram crescimento de 68%, passando de 2.069 cursos em 2006, para 3.476 em 2017. Já os Mestrados Profissionais obtiveram crescimento extraordinariamente superior (na ordem de 370,70%), saindo de 157 para 739 cursos.

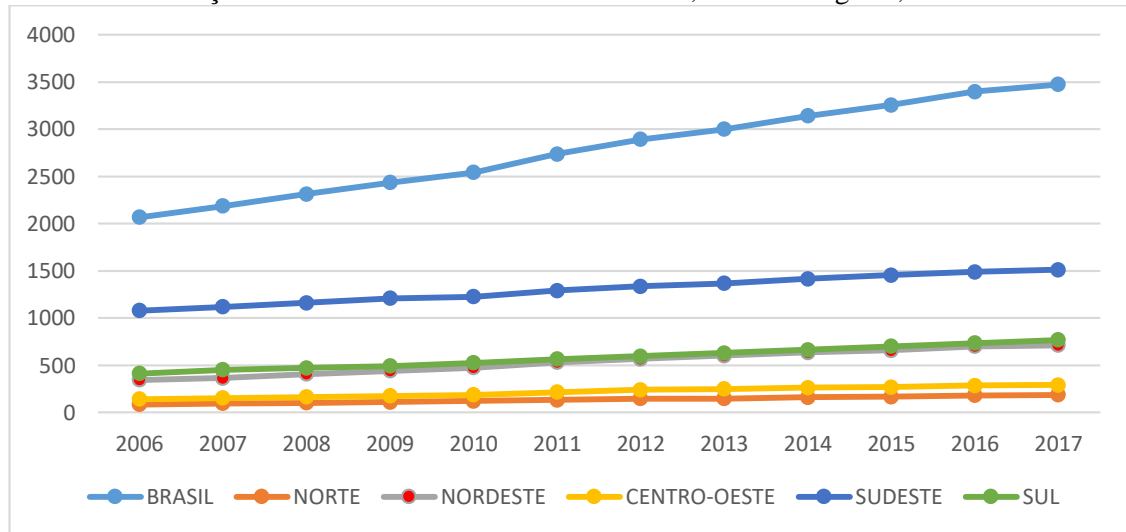
Essa constatação aponta para a existência de uma tendência de expansão da pós-graduação por meio de mestrados profissionais. Seu exponencial crescimento percentual revela uma opção governamental que se baseia, entre outros fatores, pela desresponsabilização em garantir subsídios financeiros, como já prevê a Portaria n. 080 de 2008, em seu artigo 6º, já aqui citado.

Tal estratégia se coaduna no fim de 2018, quando veio a público a Portaria n. 275 de dezembro de 2018, que dispõe sobre os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na modalidade à distância. Em seu artigo 4º, a Portaria afirma que “[o]s cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na modalidade à distância poderão se estruturar pedagogicamente em níveis de mestrado ou doutorado, acadêmicos ou profissionais”. Este artigo legitima e aprofunda as premissas já anunciadas da opção por um modelo de pós-graduação.

Para elucidarmos o movimento díspare de expansão dos cursos de mestrado, apresentamos os Gráficos 2 e 3. No caso dos mestrados acadêmicos, observa-se a existência de

um processo e a expansão no plano nacional, ainda que este se configure de forma distinta nas diferentes regiões brasileiras.

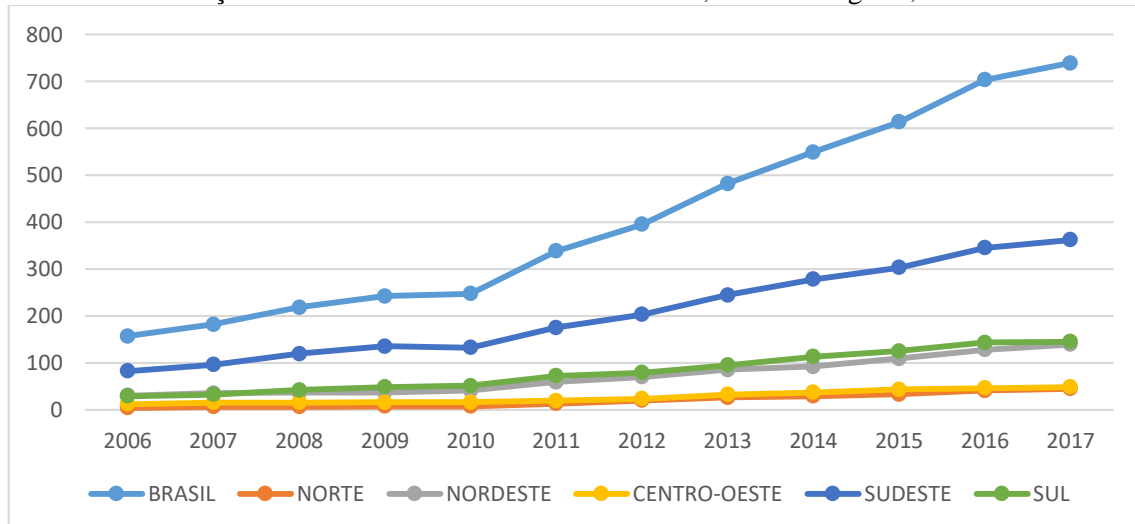
Gráfico 2: Evolução do Cursos de Mestrados Acadêmicos, Brasil e Regiões, 2006-2017



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos GEOCAPES.

De forma ainda mais acentuada, os cursos de mestrado profissional apontaram forte crescimento. Sua tendência à expansão se reafirma a partir de 2010, quando os indicadores mostrados no Gráfico 3 apontam para uma expansão quase irreversível como tendência. Mais uma vez a linha do Brasil demonstra o quão impressionante é a expansão dos mestrados profissionais. Essa tendência parece ser acompanhada pelas demais regiões brasileiras.

Gráfico 3: Evolução do Cursos de Mestrados Profissionais, Brasil e Regiões, 2006-2017



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos GEOCAPES.

Em geral, os dados evidenciam que a participação de cada região na oferta de cursos de mestrados, sejam acadêmicos ou profissionais, é muito próxima do quadro geral dos Programas de Pós-graduação. Há pequenas oscilações quando comparamos a Tabela 5 (Programas), a Tabela 6 (cursos de mestrados em geral) e a Tabela 7 (cursos de mestrados acadêmicos e de mestrados profissionais), particularmente quando observamos os dados referentes ao ano final da análise.

Tabela 7: Evolução da distribuição percentual de Mestrados Acadêmicos (MA) e Mestrados Profissionais (MP), por regiões brasileiras (2006-2017)

Ano	Norte		Nordeste		Centro Oeste		Sudeste		Sul	
	MA	MP	MA	MP	MA	MP	MA	MP	MA	MP
2006	4,20	2,55	16,72	19,11	6,86	7,64	52,15	52,23	20,06	18,47
2007	4,39	3,30	16,69	19,23	7,00	8,24	51,26	52,75	20,67	17,58
2008	4,41	2,75	17,68	16,51	7,18	6,88	50,24	54,59	20,49	19,27
2009	4,60	2,89	18,15	15,29	7,27	6,61	49,69	55,79	20,29	19,83
2010	4,83	2,83	18,75	16,60	7,35	6,48	48,27	53,44	20,75	20,65
2011	4,93	3,85	19,39	17,46	7,89	5,62	47,15	51,78	20,64	21,30
2012	5,11	5,06	19,70	17,72	8,29	5,82	46,23	51,39	20,66	20,00
2013	4,97	5,39	20,07	17,63	8,30	6,64	45,60	50,62	21,07	19,71
2014	5,13	5,28	20,28	16,76	8,37	6,74	45,05	50,64	21,17	20,58
2015	5,16	5,38	20,20	17,78	8,29	7,01	44,73	49,43	21,52	20,39
2016	5,36	5,83	20,69	18,21	8,42	6,54	43,88	49,08	21,66	20,34
2017	5,41	6,09	20,54	18,81	8,40	6,50	43,53	48,99	22,12	19,62

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos GEOCAPES.

No caso específico do Norte, em 2006, a região concentrava 2,55% do total de mestrados profissionais, índice que saltou para 6,09% em 2017, revelando um crescimento de 3,54%. Esse fator não se manteve quando se trata de Mestrado Acadêmico, que obteve o crescimento de apenas 1,21%, bem abaixo da tendência de aglutinação de mestrados profissionais da região.

À exceção das regiões Norte e Sul, onde houve crescimento da concentração de mestrados, todas as outras, ainda que concentrem números razoáveis, não apresentaram maior concentração dessa modalidade de mestrados. Isso ocorre em contexto de acentuadas oscilações

ao longo da série, cujo resultado revelou, por vezes, o crescimento dos índices das demais regiões e, em outros momentos, a queda ao longo da série.

Por outro lado, chama atenção o comportamento da oferta de Mestrados Profissionais na região Sudeste, que em 2006 acumulava 52,23%. Assim, o patamar de crescimento chegou ao máximo em 2009, quando atingiu 55,79%. A partir de então, houve cada vez menores índices até chegar a 49,21% do total de cursos em 2017.

Na esteira deste debate, ao analisarmos a oferta de cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), podemos afirmar que há importante movimento de expansão em todo o Brasil. Este movimento ainda mantém profundas desigualdades entre as regiões, particularmente na região Norte, que mantém índices modestos de oferta. Tal fato evidencia as disparidades sociais e a negação de direitos, exigindo melhor atenção por parte do poder público estatal.

A esse respeito, corroboramos com a assertiva de Sguissardi (2008, p. 18), de que a diversidade regional é a marca indelével da população brasileira, ou seja, “a diversidade regional é, portanto, um componente de qualquer Estado Moderno, tanto dos pequenos quanto especialmente dos Estados-continentes, como é o caso do Brasil”.

Não estamos falando de qualquer “diversidade”, pois aqui o termo assimila as “velhas” e as “novas” formas de produção da diversidade regional. Assim sendo, o entendimento de tal fenômeno, como assevera Sguissardi (2008, p. 18), é muito mais “sinônimo de disparidade, assimetria e exclusão do que como riqueza cultural que distinguiria positivamente cada região do país”.

Dito isto, a expressão distintiva de tal realidade sobre a pós-graduação guarda características singulares. No caso da oferta de cursos de doutorado, por exemplo, verificamos que as disparidades regionais se ampliam. Em 2006, tínhamos no Brasil 1.185 cursos desta natureza, dos quais apenas 2,11% estavam na região Norte. Realidade que contrasta com o percentual detectado na região Sudeste, que é de 63,54% da oferta desse tipo de curso.

Em 2017, o número de doutorados no país passou para 2.219, num crescimento de 87,26%, no período analisado. O Norte continua sendo a região com a menor participação (3,65%), seguido do Centro-Oeste (7,35%) e do Nordeste (15,45%) – juntas, essas regiões detêm menos de 30% do total de cursos existentes no país. A região Sudeste, ainda que apresente redução na participação geral, no último ano da série, ainda detém mais de 50% de tais cursos.

Tabela 8: Evolução da distribuição percentual de cursos de doutorado, por regiões brasileiras (2006-2017)

ANO	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
2006	2,11	11,81	4,89	63,54	17,64
2007	2,57	12,54	5,31	61,74	17,85
2008	2,65	13,03	5,61	60,38	18,33
2009	2,66	13,51	5,39	59,06	18,82
2010	2,93	13,98	6,13	57,66	19,31
2011	3,16	14,80	6,25	56,47	19,32
2012	3,17	14,11	6,53	55,97	20,16
2013	3,71	15,38	7,33	52,38	21,19
2014	3,68	15,43	7,22	52,43	21,24
2015	3,77	15,34	7,30	52,49	21,11
2016	3,76	15,37	7,29	52,43	21,24
2017	3,65	15,46	7,35	52,23	21,32

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados do portal GEOCAPES.

Verificamos que os dados da Tabela 8 são consideravelmente distintos daqueles apresentados anteriormente (Tabela 7). Isso evidencia que particularmente no âmbito dos cursos de doutorado estão as maiores desigualdades regionais na oferta da pós-graduação brasileira.

Especificamente na região Norte (Tabela 9), os Programas de Pós-Graduação obtiveram crescimento de 153,76%. No ano de 2006, havia 93 Programas; já em 2017 eram 236 – fator positivo que marca a possibilidade de inversão de profundas assimetrias regionais. A análise segue, considerando os cursos especificamente, onde se verifica que, em termos percentuais, os cursos de mestrado acadêmico e profissional cresceram 116,09% e 1.025%, respectivamente. No caso do primeiro, o número foi de 87 para 188, e o segundo foi de 4 no início da série para 45 ao fim da mesma.

Embora o conjunto da obra aponte para o importante crescimento de percentual no mestrado (Acadêmico e Profissional), a tendência de crescimento seguiu oscilando ao longo da série, fator que revela descontinuidade nas medidas que sustentam tal política expansionista em nível regional. Isso sem falar que os números absolutos ainda perfazem quantitativo módico para a população nortista.

Tabela 9: Evolução dos Programas e Cursos da região Norte

Ano	Programas		Cursos					
	Número	V/A	Mestrado Acadêmico		Mestrado Profissional		Doutorado	
			Número	V/A	Número	V/A	Número	V/A
2006	93		87		4		25	
2007	104	11,83	96	10,34	6	50,00	32	28,00
2008	110	5,77	102	6,25	6	0,00	35	9,38
2009	121	10,00	112	9,80	7	16,67	38	8,57
2010	133	9,92	123	9,82	7	0,00	44	15,79
2011	151	13,53	135	9,76	13	85,71	51	15,91
2012	172	13,91	148	9,63	20	53,85	54	5,88
2013	180	4,65	149	0,68	26	30,00	78	44,44
2014	195	8,33	161	8,05	29	11,54	78	0,00
2015	205	5,13	168	4,35	33	13,79	81	3,85
2016	227	10,73	182	8,33	41	24,24	82	1,23
2017	236	3,96	188	3,30	45	9,76	81	-1,22
$\Delta\%$	153,76		116,09		1.025,00		224,00	

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados do portal GEOCAPES.

A Tabela 9 traz ainda os dados dos cursos de doutorado no Norte. Neste item, o início da série apresenta 25 cursos, para terminar a série com o quantitativo de 81 cursos, num crescimento de 224%. Neste caso, os valores quantitativos dessa expansão revelam a premente necessidade de se impulsionar a abertura sustentada de mais cursos de doutorado. Inferimos que são pouquíssimos os programas que possuem o funcionamento concomitante de cursos de mestrado e doutorado.

Isso sem falar que a análise da variação de crescimento anual aponta que, desde 2013, quando atingiu o maior patamar quantitativo de 78 cursos, tem ocorrido suaves crescimentos e quedas. Isso nos leva a inferir que há uma estagnação da ampliação de cursos de doutorado no norte do país.

Assim, temos um cenário de expansão da pós-graduação no Norte do país, cujos traços aparentes mais marcantes versam a respeito do expressivo crescimento percentual de cursos de mestrado (Acadêmico e Profissional). Já em relação aos cursos de doutorado, há limitada oferta, embora haja crescimento percentual. Para melhor análise desse cenário de oferta de programas e cursos, faz-se necessário acompanhar a evolução quantitativa de pessoas envolvidas (docentes e discentes) na região Norte.

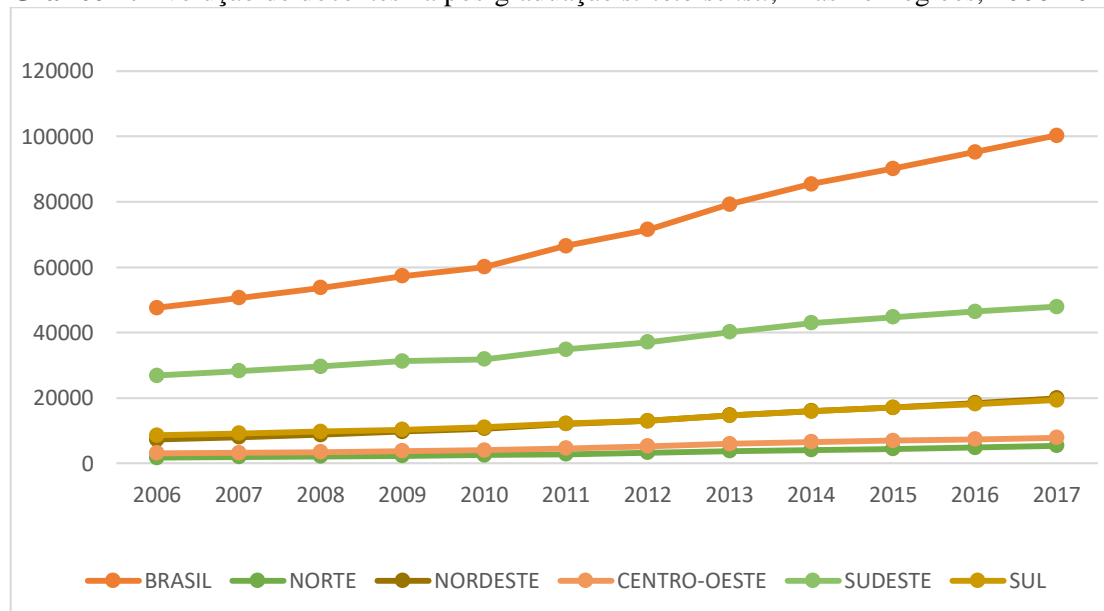
3.3.2 Docentes, Matrículas, Titulados e Bolsistas

A expansão dos Programas e dos cursos de pós-graduação envolve um esforço humano de docentes e discentes na produção do conhecimento. Ensino e Pesquisa, no âmbito do sistema de pós-graduação, sempre significa o emprego de montante considerável de docentes/pesquisadores, bem como de discentes nos diferentes cursos de mestrado e doutorado.

Assim, para elucidar o processo de expansão da pós-graduação no Brasil, faz-se necessário analisar também o quantitativo de sujeitos diretamente envolvidos nesse intento, sejam eles docentes ou discentes. Para isso, com os dados disponíveis, é possível acompanhar a evolução no quadro docente, bem como de estudantes matriculados e titulados em cursos de mestrado e doutorado.

Em 2006, no início da série, tínhamos 47.571 docentes atuando em Programas de Pós-Graduação no país. Já em 2017, no fim da série, esse número foi elevado para 100.287, o que representou um crescimento de 110,82%. O gráfico abaixo demonstra como esta expansão se deu ao longo dos anos no Brasil e nas suas regiões.

Gráfico 4: Evolução de docentes na pós-graduação *stricto sensu*, Brasil e Regiões, 2006-2017



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Há crescimento quantitativo de docentes em todo o Brasil, dado registrado também em todas as suas regiões. Evidenciamos que tal movimento é muito semelhante visualmente ao processo de expansão dos Programas (vide Gráfico 1). Devemos, porém, registrar que a evolução quantitativa do corpo docente (110,82%) é consideravelmente superior à expansão de Programas (89,67%). Na Tabela 10, expomos a distribuição regional deste quadro:

Tabela 10: Evolução de docentes na pós-graduação *stricto sensu*, Brasil e Regiões, 2006-2017

ANO	NORTE %	NORDESTE %	CENTRO- OESTE %	SUDESTE %	SUL %
2006	3,63	15,33	6,55	56,49	17,99
2007	3,97	15,75	6,39	55,83	18,06
2008	3,96	16,30	6,44	55,22	18,08
2009	4,02	16,92	6,55	54,62	17,91
2010	4,18	17,70	6,62	53,07	18,42
2011	4,22	18,18	6,90	52,44	18,26
2012	4,63	18,16	7,27	51,75	18,18
2013	4,73	18,60	7,55	50,71	18,41
2014	4,75	18,72	7,64	50,29	18,60
2015	4,89	18,89	7,72	49,59	18,90
2016	5,10	19,39	7,72	48,77	19,01
2017	5,35	19,83	7,82	47,73	19,27

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

A distribuição regional não apresenta diferenças na posição ocupada por cada região. Em todos os anos, a maioria dos docentes estava concentrada nas regiões Sudeste e Sul, com mais de 75% do total nacional, em 2006, e 67%, em 2017. O Norte é a região com menor participação, ainda que se registre significativa melhoria no índice final, seguida do Centro-Oeste. O Nordeste mantém-se em posição intermediária, porém amplia, também significativamente, sua inserção no cenário nacional.

Percebemos a dinâmica de constante crescimento na participação das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul. Isso se dá em detrimento da queda dos índices de concentração apresentados pelo Sudeste. Ainda assim, as diferenças de concentração desses docentes nas regiões brasileiras permanecem bastantes desiguais. O Sudeste, região de maior concentração docente, detém, no final da série (2017), quase a metade de docentes, 47,73%; enquanto que na região Norte, a participação final é 5,35%.

Também devemos destacar que, em comparação com outros dados, identificamos que o percentual de docente é sempre superior em relação ao índice apresentado na distribuição de Programas na região Sudeste. Tal relação é inversa nas demais regiões, ou seja, o índice registrado em Programas é sempre maior que aqueles apresentados na distribuição dos docentes. Isso pode significar maior carga de trabalho para os docentes das regiões mais periféricas. Esse apontamento consta no estudo de Guimarães (2014), quem apontou essa dinâmica na Universidade Federal do Pará. Além disso, o fenômeno da intensificação do trabalho na pós-graduação é detectado por Sguissardi e Silva Júnior (2018), ao analisarem o trabalho docente e o produtivismo acadêmico nas universidades federais. Tais estudos corroboram a ideia de que as implantações de Programas de Pós-Graduação geram novas demandas, tais como o acúmulo de tarefas antes não realizadas. Além de que a racionalidade e as exigências do atual modelo requerem requisitos mínimos de publicação e de ação docente para a sua manutenção nesses Programas e para a sua própria existência.

Isso sem falar na corrida por parte de muitos docentes em realizar atividades cujo resultado seja parcerias com empresas, por exemplo, para a garantia da sobrevivência das pesquisas realizadas em laboratórios e centros de pesquisa, mediante o constante sufocamento de verbas e repasses às IES públicas.

Outro agente diretamente envolvido nesse cenário são os estudantes dos Programas de Pós-Graduação, sejam eles dos cursos de mestrado ou de doutorado. Estes representam as oportunidades de a população ingressar e formar seu quadro de pesquisadores, ou docentes, sejam eles da Educação Básica ou Superior. Compreender o processo de expansão da pós-graduação também significa saber onde estão sendo formados tais discentes e como está se dando este processo em âmbito nacional e regional. Para melhor elucidação, é necessário considerar também a evolução e a distribuição regional de estudantes envolvidos.

Assim, o percentual de expansão nacional de estudantes é muito próximo ao apresentado nos dados de docentes. No período analisado, o quantitativo de matrículas em cursos de mestrado e doutorado evoluiu 110,48%, saindo de 132.456, em 2006, para 278.792, em 2017. Na tabela abaixo, está disposta a distribuição regional desse movimento:

Tabela 11: Evolução do número de discentes (Mestrado e Doutorado) Matriculados, Brasil e Regiões, 2006-2017

ANO	NORTE (%)	NORDESTE (%)	CENTRO-OESTE (%)	SUDESTE (%)	SUL (%)
2006	2,59	12,94	5,44	61,06	17,98
2007	2,95	13,63	5,74	59,90	17,77
2008	3,02	14,42	5,83	58,62	18,10
2009	3,20	15,05	5,89	57,49	18,38
2010	3,28	15,79	6,24	55,85	18,85
2011	3,45	16,38	6,41	54,74	19,01
2012	3,47	16,82	6,63	53,90	19,17
2013	2,90	17,62	6,66	53,14	19,67
2014	3,99	17,57	6,72	51,86	19,86
2015	4,21	17,85	6,88	51,00	20,07
2016	4,52	18,57	6,99	49,78	20,15
2017	4,78	18,63	7,14	49,21	20,24

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

A distribuição dos estudantes em sua totalidade (cursos de mestrados acadêmicos e profissionais e de doutorados) também segue a mesma ordem de participação regional dos demais dados. Entretanto, algumas questões merecem destaque: a) as participações das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que expressam índices inferiores quando comparados à distribuição de Programas, cursos de mestrado (acadêmicos e profissionais) e docentes; b) a significativa ampliação da participação das regiões Norte e Nordeste, cujo crescimento percentual no período analisado foi, respectivamente, 2,19% e 5,69%; c) as regiões Sudeste e Sul detinham, ainda em 2017, quase 70% das matrículas, mesmo que reduzida consideravelmente sua participação, passando de 61,06% para 49,21%.

Em síntese, o crescimento nacional do quantitativo de estudantes matriculados pode ser percebido nas diferentes regiões brasileiras. No entanto, isso também é acompanhado de índices modestos em algumas regiões, como é o caso do Norte. Isto põe em evidência a existência de assimetrias e de desigualdades regionais. Conseqüentemente, temos o reflexo da baixa oferta de cursos dessa natureza e os índices de estudantes em Programas de Pós-Graduação no Norte, que implicam em duas possibilidades para os nortistas: mudar-se, mesmo que temporariamente, para os centros com maior oferta de cursos, ou aceitar a negação de acesso a tal nível formativo.

Nesta análise, ainda é fundamental considerar separadamente a expansão de estudantes matriculados. Assim, os dados a seguir demonstram o movimento nacional das matrículas em cursos de mestrado acadêmico, de mestrado profissional e de doutorado.

No que se refere especificamente aos cursos de mestrado acadêmico, os dados apontam que, em 2006, havia 79.050 matriculados; já em 2017 detectamos 129.220, num crescimento de 63,49%. Na tabela a seguir, apresentamos os dados referentes à expansão da pós-graduação, levando em consideração somente os matriculados em cursos de mestrado acadêmico:

Tabela 12: Evolução da distribuição percentual de matriculados em mestrado acadêmico, por regiões brasileiras (2006-2017)

ANO	NORTE %	NORDESTE %	CENTRO- OESTE %	SUDESTE %	SUL %
2006	3,39	14,02	6,54	56,23	19,81
2007	3,80	14,58	6,72	55,34	19,56
2008	3,86	15,36	6,77	54,16	19,85
2009	4,02	16,12	6,85	52,89	20,13
2010	4,25	16,99	7,25	51,14	20,37
2011	4,45	17,54	7,52	50,06	20,43
2012	4,36	17,91	7,91	49,42	20,40
2013	4,32	18,51	7,62	48,66	20,88
2014	4,55	18,85	7,66	47,86	21,09
2015	4,74	18,87	7,76	47,43	21,20
2016	5,09	19,56	7,67	46,25	21,42
2017	5,20	19,38	7,79	46,05	21,57

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Os dados referentes aos matriculados em mestrados acadêmicos apontam, de maneira geral, que houve uma expansão em nível de Brasil. Há, porém, importantes contradições as quais podemos destacar: a) em termos percentuais, percebemos a evolução de matriculados nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul; b) na região Sudeste, cuja concentração é a maior do país, percebemos a desconcentração em termos percentuais. Os valores percentuais saem de 56,23% em 2006 para 46,05% em 2017; c) nas regiões onde houve crescimento, percebemos que ele ocorreu de forma sustentada, sem oscilações negativas – da mesma forma, a situação inversa ocorreu na região Sudeste.

Na outra ponta do processo de expansão das matrículas dos cursos de mestrado, destacamos aquilo que se denominou de mestrados profissionais. Nestes, certos critérios são flexibilizados, tais como a admissibilidade de professores não doutores, assim como a

delimitação de aplicabilidade prática dos resultados das pesquisas realizadas no âmbito das dissertações de mestrado.

Em relação aos cursos de mestrado profissional, podemos afirmar que, em geral, houve relevante expansão de tais programas em todo o país, pois no início da série havia 6.798 estudantes matriculados, já em 2017, eram 37.568 estudantes, promovendo um crescimento de 452,63%.

Tabela 13: Evolução da distribuição percentual de matriculados em mestrado profissional, por regiões brasileiras (2006-2017)

ANO	NORTE %	NORDESTE %	CENTRO- OESTE %	SUDESTE %	SUL %
2006	2,02	17,81	4,94	64,22	11,00
2007	2,74	18,67	5,81	61,91	10,87
2008	1,87	17,51	5,68	61,93	13,01
2009	2,70	16,40	5,02	61,52	14,36
2010	2,20	15,36	4,86	62,14	15,44
2011	2,55	17,33	4,37	59,76	15,99
2012	3,37	18,89	4,55	57,45	15,74
2013	6,50	20,64	6,68	51,64	14,54
2014	6,32	18,55	6,76	52,70	15,66
2015	6,54	19,69	6,66	50,81	16,30
2016	6,79	21,10	6,80	49,00	16,31
2017	7,67	22,11	6,91	47,48	15,83

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Constatamos que, embora haja importantes oscilações em todas as regiões, ao longo da série, de forma geral, o percentual de distribuição de matrículas se mantém semelhante aos demais índices. Porém, detectamos fatores de ponderação que revelam: a) o expressivo salto percentual da concentração das matrículas de tais cursos na região Norte, de 2,02 para 7,67%, um salto de 5,65%; b) à exceção do Sudeste, as demais regiões brasileiras ampliaram seus índices de concentração de matrículas – ainda que o Sudeste concentre quase metade das matrículas nessa modalidade; c) as regiões Norte e Nordeste apresentaram os maiores crescimentos percentuais no período analisado, respectivamente, 5,65% e 4,3%.

Em síntese, percebemos o expressivo crescimento percentual dos matriculados nos mestrados profissionais, como já afirmado, com o índice de 452,63%. Estes dados revelam uma tendência de expansão de programas com tal perfil formativo, com um modelo mais pragmático e afeito aos determinantes impostos pelo mundo produtivo. Ainda que estudos posteriores necessitem se concretizar para que detectemos as contradições e os espaços de formação de docentes/pesquisadores em uma perspectiva crítica.

A tendência geral da expansão da pós-graduação brasileira, no que se refere aos cursos de doutorado, guarda semelhanças e discrepâncias em relação à tendência geral já apresentada aqui. De um lado, há expansão geral das matrículas, saltando de 46.572 em 2006 para 112.004 em 2017, num crescimento de 140,50%. A distribuição percentual deste movimento é demonstrada na Tabela abaixo:

Tabela 14: Evolução da distribuição percentual de matriculados (doutorado), por regiões brasileiras (2006-2017)

ANO	NORTE %	NORDESTE %	CENTRO- OESTE %	SUDESTE %	SUL %
2006	1,30	10,40	3,63	68,82	15,85
2007	1,55	11,23	4,07	67,35	15,81
2008	1,82	12,31	4,33	65,49	16,05
2009	1,96	13,09	4,49	64,17	16,29
2010	1,97	14,02	4,91	62,05	17,06
2011	2,14	14,52	5,15	60,73	17,46
2012	2,27	14,95	5,26	59,40	18,12
2013	2,49	15,41	5,32	57,86	18,93
2014	2,71	15,77	5,58	56,43	19,51
2015	2,93	16,13	5,90	55,25	19,79
2016	3,17	16,62	6,24	54,15	19,82
2017	3,33	16,59	6,47	53,42	20,19

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Em relação aos referidos dados, destacamos que: a) a tendência de concentração dos matriculados de doutorado segue a de concentração nas regiões Sudeste e Sul, com a soma percentual que atinge 73,61% do total de matriculados nestes cursos no Brasil; b) as regiões Nortes e Centro-Oeste acumularam os menores índices de concentração de matrículas, respectivamente, 2,03% e 2,84%; c) embora ainda haja maior concentração de matriculados (doutorado) nas regiões Sudeste e Sul, detectamos que houve um crescimento percentual dos

matriculados na região Nordeste, um salto de 6,19% desde o início da série, o maior acumulado de crescimento entre as regiões.

Ainda referente aos cursos de doutorado, agora analisando os dados sobre os titulados, percebemos que, embora em valores menores, como era de se esperar, há expressiva expansão do total de titulados em nível de Brasil. São 9.366 no ano de 2006 e 21.591 em 2017, num crescimento de 130, 53%. Isso é reflexo da maior oferta de cursos desta natureza em nível nacional. Assim, mostramos na tabela abaixo como este movimento se deu em cada região, quando consideramos a distribuição percentual dos titulados (doutorado) em cada região.

Tabela 15: Evolução da distribuição percentual de titulados doutorado, por regiões brasileiras (2006-2017)

ANO	NORTE %	NORDESTE %	CENTRO- OESTE %	SUDESTE %	SUL %
2006	0,94	8,46	3,09	73,51	14,01
2007	1,06	9,38	3,08	71,45	15,04
2008	1,05	9,66	3,69	70,11	15,49
2009	1,28	10,72	4,00	68,02	15,97
2010	1,53	11,15	3,96	67,72	15,64
2011	1,74	12,46	4,32	65,02	16,46
2012	1,90	12,92	4,47	63,31	17,40
2013	1,80	13,64	5,30	61,62	17,65
2014	1,89	14,45	5,47	59,63	18,58
2015	2,18	14,43	5,17	59,29	18,93
2016	2,35	14,35	5,32	57,84	20,13
2017	2,44	15,04	5,58	56,84	20,10

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Chama atenção o fato de, no início da série, na região Norte, o percentual de titulados não atingir 1%. Por outro lado, no Sudeste, há mais de 73% do total de titulados em nível de doutorado do Brasil. Esta disparidade revela dois extremos: de um lado, um evidente processo de negação do direito social ao acesso a esse nível de ensino em condições satisfatórias, enquanto que na outra ponta há a concentração de formação de doutores no Brasil – sempre a cargo da região Sudeste. Este é o apontamento que mais salta aos olhos, mas há outros destaques que merecem atenção, a saber: a) diferente dos dados anteriores, embora tenha ocorrido suave melhora nas regiões Norte e Centro-Oeste, estas amargam imensa desproporcionalidade em relação ao eixo Sudeste/Sul. No caso do Norte, por exemplo, o saldo de ampliação foi de apenas

1,5%, e no Centro-Oeste, 2,49% - os menores patamares de ampliação entre as regiões; b) a intensa concentração de titulados nas regiões Sudeste e Sul, onde, no início, tais regiões detinham quase 90% do item em análise. Embora tenha ocorrido melhor distribuição de titulados (doutorado) nas demais regiões, que não a Sudeste, as duas juntas ainda concentram no ano de 2017, 76,94% dos titulados no Brasil; c) ainda que lentos e graduais, os números expressam um caminho da ampliação dos percentuais entre as regiões, apesar de encontrarmos neste item a maior desigualdade regional já expressa.

Neste aspecto, podemos apontar que as regiões Sudeste e Sul detêm as instituições as quais formam os doutores no Brasil. Assim, é possível afirmar que é naquelas regiões que se encontram as melhores condições para entrada e conclusão de estudantes de cursos de doutorado. Podemos inferir também que estas regiões são polos de formação de docentes e de pesquisadores que, por sua vez, podem continuar a se concentrar em tais lugares, ou se deslocarem para regiões periféricas do país, seja em busca de oportunidades laborais ou mesmo como regresso ao Estado de origem.

Essa dinâmica de distribuição se observa quando analisamos os titulados de mestrado, sobretudo os acadêmicos. Há expansão deste no Brasil, onde em 2006, houve 29.742 titulados; já no ano de 2017, houve um registro de 50.306 titulados em tais cursos, num crescimento de 69,14% no período. A tabela que segue mostra como estão distribuídos percentualmente os titulados entre as regiões:

Tabela 16: Evolução da distribuição percentual de titulados em mestrado acadêmico, por regiões brasileiras (2006-2017).

ANO	NORTE %	NORDESTE %	CENTRO- OESTE %	SUDESTE %	SUL %
2006	3,06	13,21	6,63	55,71	21,39
2007	2,92	13,94	6,43	55,33	21,39
2008	3,65	15,01	7,07	53,81	20,47
2009	3,66	15,69	7,05	53,22	20,38
2010	3,71	16,83	6,48	51,92	21,06
2011	3,80	17,73	7,18	50,27	21,01
2012	4,58	17,82	7,40	48,73	21,47
2013	4,11	18,52	7,87	47,92	21,58
2014	3,97	18,67	8,23	47,58	21,55
2015	4,03	18,57	7,93	47,06	22,41
2016	4,18	18,54	8,24	47,22	21,82
2017	4,46	18,54	8,02	46,18	22,79

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Na Tabela 16, mais uma vez, repete-se a dinâmica de distribuição desigual dos titulados nos dados aqui já apresentados, onde há concentração de titulados nas regiões Sudeste e Sul do país, assim como a dinâmica de baixa titulação de mestres, sobretudo na região Norte. Como destaques, podemos apontar: a) a tendência de melhor distribuição de titulados no conjunto das regiões, ainda que tal dinâmica ocorra de forma desigual, como é o caso da região Centro-Oeste, a qual oscila entre momentos de crescimento e de leves baixas no percentual; b) a forte desigualdade no que tange à titulação de mestres no país, tal qual ocorre no doutorado, pois os mestres estão sendo titulados nas regiões Sul e Sudeste do país; c) o crescimento da região Nordeste, que apresenta um salto de 5,33% no quesito.

A tendência de concentração nas regiões de economia central do país (Sul e Sudeste) se confirma quando nos reportamos aos dados da distribuição de titulados (mestrado acadêmico) nas regiões brasileiras. Tal constatação exige, por parte do poder público, a reversão de tais indicadores, sobretudo porque estamos falando da formação inicial de pesquisadores que podem estar mobilizados na produção de conhecimento nas esferas de desenvolvimento humano e social de regiões periféricas da nação.

Na sequência da titulação em cursos de mestrado, agora na modalidade profissional, destacamos que a expansão percentual representou o maior índice entre os titulados, em nível de Brasil, com uma expansão de 330,37% no período analisado. Houve, em 2006, 2.519 titulados, enquanto que em 2017 foram 10.841 titulados nesta modalidade. Sua distribuição, ao longo da série e entre as regiões, está demonstrada abaixo.

Tabela 17: Evolução da distribuição percentual de titulados (Mestrado Profissional), por regiões brasileiras (2006-2017)

ANO	NORTE %	NORDESTE %	CENTRO- OESTE %	SUDESTE %	SUL %
2006	1,59	10,36	7,07	70,07	10,92
2007	0,90	14,89	6,99	66,84	10,38
2008	2,22	17,97	5,95	64,28	9,57
2009	2,77	16,92	6,48	60,51	13,31
2010	1,85	19,41	5,47	59,26	14,00
2011	2,28	13,36	6,23	62,08	16,05
2012	2,07	15,47	4,30	60,70	17,46
2013	2,46	19,50	6,02	56,48	15,53
2014	4,15	20,93	6,43	52,98	15,52
2015	5,85	19,37	7,54	52,91	14,33
2016	6,39	16,75	7,00	53,28	16,58
2017	5,94	18,44	6,56	52,03	17,03

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

De modo geral, constatamos que a destruição de titulados do item ora analisado confirma a tendência de concentração. Mais uma vez, as menores concentrações percentuais desse índice estão no Norte e no Centro-Oeste, fato que contradiz a concentração desse item nas regiões Sudeste e Sul. Assim, destacamos que: a) há um contínuo movimento de oscilação (ascensão e queda) na distribuição do item entre as regiões. Essa dinâmica se mantém até o ano de 2013, a partir do qual consideramos haver melhor distribuição percentual entre as regiões, ainda que tenhamos verificado a permanência de forte desigualdade; b) existe a concentração dos titulados nas regiões Sudeste e Sul, que chegam a atingir, em 2006, mais de 80%, para em 2017 chegar a pouco mais de 70%; c) de outra forma, em 2006, a região Norte e Nordeste não atinge sequer 2 pontos percentuais de concentração de titulados em mestrados profissionais do país.

Passemos, então, a analisar a distribuição das bolsas de estudo para tais cursos – ação que configura elemento decisivo para a garantia de quem acessa os programas e não consegue

manter-se com proventos próprios. Em nosso caso, demos destaque à região Norte, que figura entre as regiões com maiores desigualdades sociais. As bolsas de estudo, neste caso, podem ser a garantia de se cursar mestrado ou doutorado com dedicação e garantia de itens mínimos de subsistência, ainda que os valores das bolsas estejam extremamente defasados. Por isso, este item pode ser crucial para melhor avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Norte.

Neste item, o Brasil totalizou, no ano de 2006, o número de 31.658 bolsistas em cursos de mestrado e doutorado. O crescimento da oferta de bolsas em cursos desta natureza seguiu tendência de crescimento até o ano de 2015, quando atingiu o total de 92.146 bolsas de estudo. No ano seguinte, este número cai para 91.037 e em 2017 há leve aumento, chegando ao total de 91.861 bolsas de estudo. Em termos percentuais, há um crescimento de 190,70% desde o início da série analisada.

O crescimento percentual desse item não se fez refletir na realidade dos programas do Norte. A região concentrava, em 2006, apenas 3,23% do total de bolsas disponíveis para mestrado e doutorado do Brasil – índice seguido de leve crescimento percentual até o ano de 2009, ocasião em que se detecta uma queda até o ano 2012, quando atingiu o percentual de 4,02%. Nos anos de 2012 a 2014, esse índice permaneceu praticamente estagnado para em 2015 sofrer nova queda e em 2016 ter novo crescimento. Já em 2017, o índice praticamente se manteve, como aponta a tabela a seguir:

Tabela 18: Distribuição de bolsas Mestrado e Doutorado no Brasil (2006-2017)

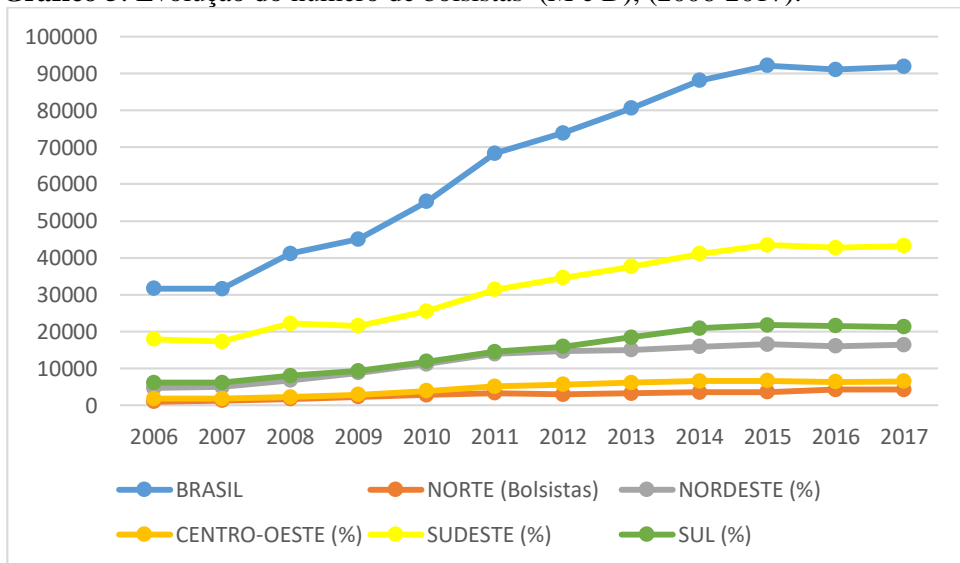
ANO	NORTE (%)	NORDESTE (%)	CENTRO-OESTE (%)	SUDESTE (%)	SUL (%)
2006	3,23	14,84	5,68	56,67	19,58
2007	4,10	15,81	5,75	54,76	19,59
2008	4,31	16,51	5,56	54,01	19,61
2009	5,18	19,66	6,51	47,94	20,71
2010	5,10	20,25	7,04	46,14	21,47
2011	4,87	20,42	7,58	45,88	21,24
2012	4,02	19,89	7,69	46,79	21,61
2013	4,04	18,74	7,63	46,70	22,89
2014	4,04	18,10	7,49	46,62	23,76
2015	3,96	17,99	7,21	47,22	23,62
2016	4,71	17,62	7,05	46,94	23,68
2017	4,70	17,92	7,08	47,10	23,20

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

A distribuição de bolsas, em especial na região Norte, revela oscilações negativas e positivas ao longo do período, o que indica uma inconstância das políticas de assistência estudantil neste nível de ensino. Tal fato pode prejudicar o funcionamento dos cursos, bem como afastar deste nível de ensino estudantes cuja renda seja insuficiente para sua manutenção básica nos cursos.

Neste sentido, cabe destaque o gráfico que compara a evolução do número de bolsas ao longo da série histórica, onde se percebe no Brasil uma tendência geral de crescimento, até sua estagnação, a partir do ano de 2015. Tal tendência é mantida nas demais regiões, como no caso do Norte, cujos baixos índices em relação às demais regiões se mantêm, como aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 5: Evolução do número de bolsistas (M e D), (2006-2017).



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Assim, a necessidade de políticas públicas, neste caso, para a garantia de acesso e permanência na pós-graduação figura entre os elementos essenciais para o bom andamento, até para a manutenção de Programas com inserção social de pessoas com vulnerabilidade social, decorrente do conjunto de medidas predatórias sobre a região Norte.

Nesse sentido, reafirmamos que a região Norte configura importante ponto de intervenção do grande capital, sendo os grandes projetos vanguarda na atração de contingentes populacionais para a região. Isso tudo se deu sob a tutela de vultosas vantagens financeiras por parte do Estado, às custas do patrimônio natural e humano da região.

Portanto, estamos falando da produção de extremas desigualdades com as quais o povo pobre da região tem sido obrigado a conviver. Isso se reflete em muitos espaços, como no

campo educacional. O indicador de baixo índice de pessoas com satisfatória quantia de anos de escolarização reflete a existência de grave déficit por parte do poder público em garantir o acesso e a permanência de crianças e de jovens da região Norte.

Por outro lado, o campo da Educação Superior se faz espelho do modelo privado-mercantil implantado nacionalmente. Com especial agravante pelo fato de a negação de acesso a direitos básicos, como energia elétrica 24 horas por dia, internet de qualidade e de preços acessíveis, tornar cada vez mais perversa a garantia de acesso à Educação Superior de qualidade e à sua gratuidade.

Ademais, a pós-graduação no Brasil passou por significativa expansão em todas as suas áreas e níveis de formação. Sua configuração histórica reflete a forte concentração nas regiões Sul e Sudeste – fato que, em certa medida, se inverteu, traduzindo em desconcentração de índices na região Sudeste. Assim, por vezes percebemos a expressiva elevação dos percentuais de concentração em alguns indicadores na região Nordeste, mas sem implicar forte impacto na região Norte, por exemplo, como é o caso do número de discentes matriculados em cursos de mestrado e doutorado.

Os reflexos desse processo traçam um paralelo com a realidade da pós-graduação amapaense, seus fatores de implantação, assim como sua vinculação aos determinantes mais gerais da economia, que ajudam a compreender o movimento expansionista, assim como as motivações implícitas em cada Programa, linha de pesquisa e perfil formativo almejado.

4 PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIFAP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ): TRAJETÓRIA E DILEMAS

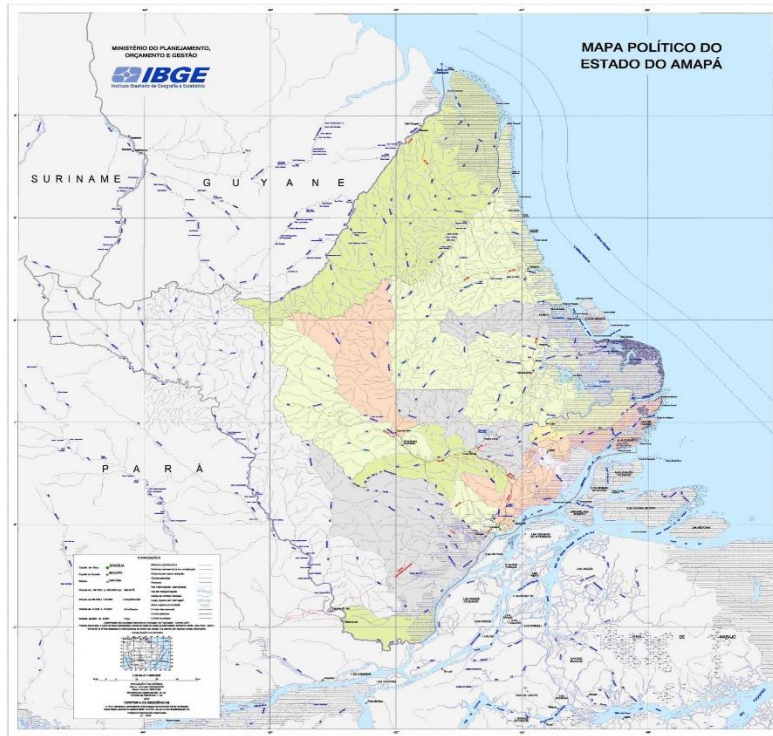
Nesta seção, vamos caracterizar a pós-graduação na UNIFAP, considerando os Programas, os níveis e as áreas (de conhecimento e concentração), além das parcerias estabelecidas (públicas e privadas), dos objetivos formativos, das linhas de pesquisa, do perfil dos egressos e do número de docentes envolvidos, ingressantes e concluintes relativos àquela Instituição.

Os dados foram obtidos nas páginas eletrônicas da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESPG), dos próprios Programas de Pós-graduação da UNIFAP e da Plataforma Sucupira. Também foram coletados dados numéricos do Portal GEOCAPES e do IBGE. Essa análise tem como recorte temporal o período de 2006 a 2017, considerando a origem da oferta em tais cursos nesta IES (2006) e o último ano com dados estatísticos disponíveis (2017). É nessa seção, particularmente, que será respondido o problema de pesquisa desta dissertação.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMAPÁ E A UNIFAP

Localizado no extremo norte do país, o Estado do Amapá limita-se ao sul e ao oeste com o Pará, ao leste com o Oceano Atlântico e ao norte com a Guiana Francesa (pelo rio Oiapoque e Serra do Tumucumaque) e a noroeste com o Suriname (pela Serra do Tumucumaque).

Figura 1: Mapa Político do Estado do Amapá



Fonte: IBGE.

A conformação histórica do território é carregada de elementos de disputa por parte de diversas nações, tais como os franceses com investidas em 1605, provocando uma contraofensiva dos espanhóis pelas “expedições Guarda-Costas”, que, entre outras consequências, expulsaram os franceses de São Luiz (PORTO, 2007). A região territorial do hoje Estado do Amapá foi apresentada a Bento Manuel Parente, de nacionalidade portuguesa. Por conseguinte, os eventos que sucederam foram invasões de inglesas e de holandeses, os quais foram expulsos, restando apenas a disputa com os franceses, cuja reivindicação era a posse das terras (INEP, 2006).

Estamos falando de um território que historicamente foi alvo de investidas estrangeiras de diversas nações. Os interesses eram os mais variados, mas, sobretudo, se davam pela riqueza mineral da região, gerando as disputas territoriais. Nesse contexto, uma disputa se notabilizou internacionalmente, e ficou conhecida como “A questão do Amapá”, a qual se deu entre o Brasil e a França, e teve como saída um acordo internacional em 1900 (PORTO, 2007).

Já em 13 de setembro de 1943, o Amapá se torna Território Federal junto com os Territórios Federais de Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguazu. Nesse contexto,

[d]a sua criação de Território Federal até a transição para Estado da Federação, foram percorridos quase 50 anos, inseridos em períodos estudados como distintos pela historiografia brasileira: o Estado Novo; 1945 a 1964, período

compreendido como primeira experiência democrática; a Ditadura Militar; e, a Nova República (SILVA, 2017, p.15).

De Território Federal a Estado da Federação, o Amapá passou pelo período da ditadura empresarial-militar, que, entre outros objetivos, implementou um projeto desenvolvimentista para a região. Isso resultou no emprego de estratégias de recolonização desse espaço, onde se fez presente a implantação de grandes projetos, utilizando-se de incentivos fiscais, doações de terras, entre outros expedientes.

Este cenário de disputas e de agudas controvérsias deixou danos às gerações futuras. Os acontecimentos históricos remontam ao saque e à cobiça sem nenhum comprometimento com a garantia do desenvolvimento local e de suas comunidades tradicionais, deixando um rastro de saque e usurpação, como lembra Marques (2019), que permanece e reflete a desigualdade social e a falta de oportunidades, entre outros aspectos.

Os sistemas educacionais mais ligados ao plano da hegemonia nacional, durante a ditadura empresarial-militar, articulavam-se aos propósitos de um plano mais geral de domínio geoeconômico das potências imperialistas. Assim, o período do Amapá como Território Federal também está ligado ao contexto de disputas mais gerais (a exemplo da 2ª Guerra Mundial) que ocorriam no mundo. Ao final desse período, e com o declínio da ditadura empresarial-militar, a Constituição Federal de 1988 homologa o Amapá como ente federado com autonomia administrativa, fato que se desdobra na possibilidade da estruturação de uma autonomia política para gerir sua própria rede escolar.

Como os desdobramentos dessas alterações são recentes para a população amapaense, ainda perduram as marcas e as heranças do período territorial: o clientelismo e a dependência de insumos básicos para a população, bem como a escassez de trabalhadores especializados para atuar localmente, seja na rede de ensino (básica e superior) ou na administração pública, são exemplos da permanência de certa postura anterior a 1988.

Assim se apresenta o cenário educacional amapaense, considerado o intrigante passado de disputas e a pouca preocupação com os povos locais. Isso reflete na baixa escolaridade, na rede física escolar precária e na deficiente formação dos docentes. Tal panorama está presente no cotidiano da população amapaense, sobretudo naqueles municípios mais afastados e nas periferias dos centros mais urbanizados.

A distribuição populacional amapaense revela, pois, um diagnóstico que ajuda a refletir sobre esse espaço e como suas políticas educacionais podem e devem refletir o atendimento e a compensação social aos povos desse lugar. O Estado possui extensão territorial de 142.828,521 km², com população estimada em 829.494 pessoas em 2018, segundo dados do

IBGE. A distribuição populacional entre os municípios é bastante dispare. As cidades de Macapá, capital do Estado, e Santana (que integra com a capital e o município de Mazagão, a única região metropolitana do Estado) concentram a maioria da população residente no Amapá.

Os dados do IBGE revelam ainda que a cidade de Santana é a de maior concentração populacional, são 77,61 hab/km², seguida da capital, Macapá, cuja concentração é de 75,21 hab./Km². Tais números revelam profundas diferenças entre essas duas cidades e as demais do Estado, quando se fala em concentração populacional.

No outro extremo desta realidade, estão Serra do Navio e Calçoene, com 0,69 hab/Km² e 0,77 hab/Km², respectivamente, que são os municípios com menos densidade demográfica do Amapá. O Quadro 2 evidencia os dados da distribuição populacional em todos os municípios do Estado:

Quadro 2: Municípios amapaenses, território, população, densidade demográfica e percentual populacional no Estado (2018)

Município	Extensão territorial	População	Densidade Populacional	Percentual da população do estado
Amapá	8.454,85	9.029	1,07	1,08
Calçoene	14.117,30	10.926	0,77	1,31
Cutias	2.179,11	5.864	2,69	0,70
Ferreira Gomes	4.973,85	7.591	1,53	0,91
Itaubal	1.622,87	5.387	3,32	0,64
Laranjal do Jari	30.783,00	49.446	1,61	5,92
Macapá	6.563,85	493.634	75,20	59,10
Mazagão	13.294,78	21.206	1,60	2,54
Oiapoque	23.034,39	26.627	1,16	3,19
Pedra Branca do Amapari	9.622,29	26.627	2,77	3,19
Porto Grande	4.428,01	21.484	4,85	2,57
Santana	1.541,22	119.610	77,61	14,32
Serra do Navio	7.713,05	5.306	0,69	0,64
Tartarugalzinho	6.684,71	16.855	2,52	2,02
Vitória do Jari	2.508,98	15.605	6,22	1,87

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados IBGE (2018).

O quadro acima mostra a diversidade da distribuição populacional no Amapá. Há municípios com elevada concentração em áreas urbanas, como Macapá (capital do Estado) e Santana, como já apontamos. Por outro lado, há pessoas distribuídas em municípios mais afastados, cuja dispersão entre a área dessas cidades certamente está relacionada a intensas regiões de floresta, de várzea e de cerrado, entre outros biomas característicos dessa região. Essa distribuição desigual também se manifesta no acesso aos serviços públicos básicos, que se encontram, ainda que de forma bastante precária, na capital.

Tais considerações fazem todo o sentido quando se fala em políticas educacionais. As regiões mais afastadas encontram maior dificuldade no que se refere aos serviços de saúde, saneamento básico e internet, por exemplo. Assim, caso não haja políticas voltadas para essas especificidades, que possibilite a inversão desta lógica, haverá o acirramento das desigualdades sociais.

Segundo o IBGE, o Amapá é 12º Estado brasileiro com melhor IDH (0,708). Em relação ao rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*, o Estado é o 21º entre as 27 unidades federativas, com R\$ 857. Apesar do IDH amapaense, temos um cenário de má distribuição de renda no Estado, o que corrobora para parte das mazelas sociais existentes.

Esse panorama se coaduna aos índices alarmantes de pessoas desempregadas ou mesmo aqueles que perderam a esperança em procurar emprego. O IBGE (2019) revelou que a taxa de desocupação (%) das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana, por unidades da federação, 1º trimestre 2019, chegou a 20,2% no Estado do Amapá, o maior entre os Estados.

Em seus aspectos naturais, o Amapá é destacado pelo avanço nos últimos anos da política conservacionista. Atualmente, o estado possui cinco Unidades de Conservação Estaduais e sete Unidades de Conservação Federais, o que garante, em certa medida, a conservação de boa parte do seu ecossistema. A extensão e o alcance de tais Unidades de Conservação atingem boa parte dos municípios amapaenses. O Quadro 3 explicita as áreas e os municípios do Estado onde se localizam cada unidade de conservação:

Quadro 3: Áreas de Conservação Ambiental, extensão territorial e municípios que atingem;

Unidades de Conservação Estadual	Área por (ha.)	Localização
Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú	21.676	Macapá
Área de Proteção da Fazendinha	1.193,53	Macapá
Reserva Biológica do Parazinho	111,32	Bailique (Macapá)
Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru	806.184,44	Laranjal do Jari, Mazagão e Pedra Branca do Amapari
Unidades de Conservação Federal		
Parque Nacional do Cabo Orange	619.000	Calçoene e Oiapoque
Reserva Biológica do Lago Piratuba	357.000	Tartarugalzinho e Amapá
Estação Ecológica Maracá-Jipioca	72.000	Amapá
Estação Ecológica do Jari	227.126	Laranjal do Jari (AP) e Almeirim (PA)
Floresta Nacional do Amapá	412.000	Ferreira Gomes e Pracuúba
Reserva Extrativista do Rio Cajari	501.771	Laranjal do Jari, Mazagão e Vitória do Jari Parque
Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque	3.867.000	Calçoene, Oiapoque, Pedra Branca, Serra do Navio e Laranjal do Jari

Fonte: Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Amapá -SEMA

Tal configuração confere a excepcional diversidade de ecossistemas representados por florestas de terra firme, várzea, cerrado, igapós e manguezais. Essas Unidades e Conservação compõem o chamado Corredor de Biodiversidade do Amapá, que tem como objetivo realizar um inventário da fauna e da flora pertencente à região. Essas características podem ser o maior foco de interesse de implementação da pós-graduação *stricto sensu* no Estado.

Ainda que o cenário de conservação ambiental esteja estabelecido no Estado, há de se considerar a existência de forte ação humana na transformação do espaço amapaense. Foi assim e continua sendo, da exploração do minério de manganês à monocultura da soja, com modelos predatórios e exploratórios que foram constantes nestas terras.

A intervenção estatal sempre foi fundamental à extração de dividendos por parte do capital nacional e internacional, sob o Amapá e seu território. Porto (2007) destaca que, a partir da década de 1940, a participação do Estado foi central para a política de ocupação populacional e sua integração da economia no contexto nacional.

Destacamos, nesse processo, o papel da instalação da empresa Comércio de Minérios S.A. (ICOMI)⁸, fruto de um “contrato” que cedeu a exploração do minério por 50 anos e que ao final deixou apenas uma cratera. Tal empreendimento contou com a colaboração da burguesia nacional e internacional, prevendo a exploração duradoura, mas a voracidade da

⁸ “O empreendimento foi conduzido pela Indústria e Comércio de Minérios S.A. (ICOMI), que se instalou na região na década de 50 do século XX. A exploração do manganês da Serra do Navio, no Amapá, foi a primeira experiência de mineração industrial na Amazônia” (MONTEIRO, 2003, p. 114).

extração em intenso ritmo levou ao fim das principais minas, sobretudo as de melhor qualidade mineral. Com o fim dessas atividades, restaram à população amapaense sucatas de maquinário e imensos danos ambientais que jamais recomporão as feridas abertas no imaginário popular.

Figura 2: Maquinário de mineração e transporte de minério, heranças da ICOMI, abandonados.



Fonte: Site Repórter Brasil; Site Seles Nafes.

A extração de outros minérios, sobretudo o ferro, perdurou até os anos que seguiram à suposta falência da ICOMI, conforme seu modelo predatório de exploração, culminando no desabamento do porto de Santana, em março de 2013, que escoava a produção do minério de ferro.

As marcas do modelo predatório, inaugurado ainda na ditadura empresarial-militar, atravessaram décadas. Exemplo do que representou no Estado ocorreu em 2013, com o evento que vitimou de forma fatal seis trabalhadores, sendo que dois jamais foram encontrados⁹. Essa é a saga dos trabalhadores amapaenses: expropriação externa da riqueza mineral e usurpação das vidas de seu povo. Mas sob a propaganda de um Amapá como a terra das oportunidades, trabalhadores de diversas regiões (sobretudo do Nordeste) foram atraídos para as terras amapaenses. Assim, o

crescimento demográfico do Amapá e a sua organização espacial, estiveram intimamente relacionados ao processo de exportação do manganês, até a década de 1980. A partir de então, novos elementos foram inseridos, tais como: a implantação do Complexo Industrial do Jari, a construção da BR-156, a exploração de novos garimpos auríferos, usando o processo mecanizado, a criação de novos municípios e a sua estadualização. Na década de 1990, destacaram-se a implantação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana e a atuação do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá como diretriz para o seu crescimento econômico e amadurecimento político. (PORTO, 2007, p. 22).

⁹ <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/03/28/desmoronamento-em-pier-no-rio-amazonas-deixa-seis-desaparecidos-no-amapa.htm>

Longe de ser uma iniciativa isolada, o modelo de usurpação inaugurado pela ICOMI se repetia. Projetos de grande monta se sucederam; exemplo disso foi a implantação do projeto Jari, por conta de Daniel Ludwing, que buscava a implantação de um complexo industrial no seio da Amazônia.

Em 1967, após alguns meses de negociação, Daniel Keith Ludwing compra a área e as três empresas pelas quais os portugueses atuavam. O Projeto de Ludwing, logo conhecido como como ‘Projeto Jari’, visava a implantação de um complexo agroindustrial que tinha como carro chefe a produção de celulose em larga escala. Principalmente para a exportação. Também faziam parte do projeto a plantação de arroz, criação de gado e mineração de caulín e bauxita (CAMARGO, 2015, p.71).

Como se pode perceber, a ideia de grande envergadura se coadunava aos objetivos dos militares para a Amazônia. E mais: os planos de exploração e expansão do capital por estas terras fizeram parte do propósito para o qual se efetivou o golpe de 1964, o estabelecimento de um plano expansionista para o capital cuja expropriação das riquezas naturais se combinava à exploração extinção dos povos locais. Assim, o Amapá é parte integrante de um projeto muito maior para a Amazônia.

Tendo como principais acionistas os grupos japoneses Nippon Paper Industries e NYK-Nippon Yusen Kaisha, a AMCEL – Amapá Florestal e Celulose S.A, utiliza, segundo a própria empresa, cerca de 130 mil hectares para o plantio de florestas de eucalipto, espécie exótica à região. Só o projeto florestal abrange sete municípios do Estado: Santana, Macapá, Porto Grande, Ferreira Gomes, Itaubal do Pírim, Tartarugalzinho e Amapá.

A atuação da empresa AMCEL no Amapá não se restringe apenas ao plantio, mas atua para processar e exportar cavacos de eucalipto para suprir de matéria-prima a indústria de celulose, papel e produtos de madeira. Ou seja, o Estado exporta produtos *in natura* para posterior processamento em terras longínquas. Assim, a mão de obra utilizada é a mínima possível, uma vez que o maquinário utilizado domina esta etapa da cadeia produtiva.

A trajetória da AMCEL no Amapá remonta à década de 1976, como subsidiária do grupo CAEMI, empresa cuja propriedade foi de Augusto Azevedo Antunes, grande entusiasta do golpe de 64. Em 1977, essa corporação inicia o plantio de espécie genérica, o *Pinus spp.* Em meados da década de 1990, a Champion Papel e Celulose adquiriu os direitos acionários da AMCEL. Em 2004, já sob o comando da International Paper do Brasil Ltda, a empresa optou pela substituição dos plantios de *Pinus spp.* por *Eucalyptus spp.* (AMCEL, 2019, s/p).

Nos últimos anos, destaca-se, nesse processo predatório, o avanço do agronegócio no Amapá, particularmente com o cultivo de soja. O modelo recentemente implantado repete a

fracassada receita de produção de produtos baratos para a exportação, as *commodities*. A cultura da soja avança sobre o cerrado amapaense sem ao menos antes o mesmo ser conhecido totalmente em sua biodiversidade.

A soja impulsionou o crescimento da produção agrícola no Amapá, mas isso ainda não se converteu em benefícios para a população local. Nesse contexto,

responsável por mais de 90% da produção agrícola de cereais, grãos e oleaginosas do Amapá no ano passado, a soja deve bater novo recorde de safra em 2019, de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A colheita deve crescer 10,7% atingindo 59,5 mil toneladas. A perspectiva faz parte do Levantamento Sistemático da Produção Agrícola (LSPA), elaborado mensalmente pelo órgão e que aponta a possibilidade de elevação ou queda de acordo com a produção. A área para plantio e colheita da soja também deve aumentar no estado, saindo de 20,2 para 21,5 mil hectares. O mercado do grão coloca o Amapá na quarta posição entre os estados da Região Norte. (G1).

O quadro de expansão da agricultura por meio da soja é recente no Estado, mas com números surpreendentes. Os dados da primeira safra do produto só passam a compor as estatísticas de produção agrícola de lavoura temporária a partir do ano de 2013. Até então, os produtos dessa categoria são tão somente a melancia, o abacaxi, o arroz, o milho, o feijão, a mandioca e a cana-de açúcar – os quais estavam diretamente vinculados à agricultura familiar.

A necessidade imperiosa do capital em manter-se em expansão redefiniu a economia amapaense nos últimos anos e tem avançado sobre os ecossistemas amapaenses. Com isso, redefine-se a dinâmica societária bem como os sistemas educativos vigentes nessa região. Os grandes projetos, acima expostos, são a conjunção da aliança entre o grande empresariado e as oligarquias nacionais e locais. A base predatória não necessitou, em grande proporção, de trabalhadores, pois bastavam a força física e o domínio de rudimentos simples da escrita para esses grupos sociais. Por isso, o completo e histórico desprezo pelo processo de ensino foi flagrante no Estado do Amapá.

Quando necessário, a mão de obra especializada era importada de outros centros, e quando se intencionou a oferta de ensino de melhor qualidade foi justamente para atender aos familiares dos funcionários de alto escalão. Como exemplo desse processo, temos o caso da ICOMI, com a implantação da Escola Fundação Bradesco no município de Santana. A implantação da referida escola se deu em espaço ao qual se destinavam as residências dos funcionários, a então Vila Amazonas.

De toda forma, também em decorrência das necessidades globais e locais do capital, bem como da reivindicação de trabalhadores e movimentos organizados, o Amapá tem

avançado no atendimento educacional para toda a sua população. Dados oficiais indicam que há 136.185 estudantes matriculados no ensino fundamental, distribuídos em 705 escolas. Já no Ensino Médio há 35.427 estudantes matriculados em uma rede com 141 escolas. Quanto aos docentes, há 7.221 no Ensino Fundamental, enquanto que no Ensino Médio esse grupo é formado por 2.396 profissionais (IBGE, 2018).

No que tange à Educação Superior, é importante destacarmos que sua efetivação no Amapá é tardia, em relação ao cenário nacional. Foi somente na década de 1970 que tivemos as primeiras turmas em cursos de graduação no então Território Federal do Amapá, antes mesmo da existência de qualquer IES amapaense. Esse processo foi originado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com a instituição do Núcleo de Educação de Macapá (NEM), impulsionador das primeiras licenciaturas implantadas no Amapá.

O NEM assumiu papel importante na formação em nível superior no Amapá no período de 1970 a 1992 e serviu como embrião para criação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. É importante evidenciar que o desenvolvimento do ensino superior amapaense foi bastante tardio, pois no Pará a constituição do ensino superior teve seu início em 1902, e nesse período o Território Federal do Amapá -TFA ainda era parte do espaço paraense, tendo sido desmembrado em 1943 (GUIMARÃES; MELO; NOVAIS, 2017, p. 3).

Consideramos as primeiras iniciativas de implantação da Educação Superior no Amapá um processo tardio, uma vez que na UFPA tal intento vinha desde 1902. Já o NEM, embrião deste processo no Amapá, surgiu apenas em 1970 e deu lugar à UNIFAP enquanto instituição autônoma somente na década de 1990, após o então Território do Amapá ter sido transformado em Estado.

A oferta tardia desse serviço se reflete em vários outros segmentos da sociedade. As famílias com melhores condições econômicas puderam enviar seus estudantes para outros Estados ou buscar o setor privado local. No entanto, para a maioria da população, a ausência ou a limitada atuação estatal na Educação Superior no Amapá, representava a impossibilidade de ter acesso a esse bem. Além disso, o nascente Estado necessitou, em seu processo de consolidação, trazer pessoal de outras localidades para atuarem no âmbito educacional.

As marcas desse processo tardio se refletem no fato de que durante mais de uma década a UNIFAP perdurou como única IES pública no Estado. Somente em 2006, quando foi criada a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), passamos a ter outra instituição pública no âmbito da Educação Superior. Em contrapartida, o setor privado, ainda que também tardiamente implementado no Estado, apresentou extraordinária expansão.

O cenário da então nascente Educação Superior amapaense sugere que esse serviço se restringia ao ensino. A pesquisa planejada e articulada, por exemplo, marca da presença da pós-graduação, só iria aparecer anos depois com os primeiros Programas.

O processo tardio de consolidação da oferta de cursos de graduação no Amapá também impactará na ausência de pós-graduação *stricto sensu* nesta localidade. Somente em 2006 surgiram os primeiros cursos, ocasião em que todas as unidades federativas da região Norte e do Brasil já possuíam Programas de Pós-graduação em plena vigência.

Em 2005, o Brasil já possuía 829 Programas com cursos de Mestrado Acadêmico (MA), 1.053 Programas com Mestrado e Doutorado (M/D), 33 Programas apenas com cursos de Doutorado (D) e 132 Programas com Mestrado Profissional (MP). Ou seja, a Pós-Graduação brasileira estava bem estruturada e já em fase de ampla expansão. Esta realidade se coaduna ao que vinha ocorrendo na região Norte, que possuía 49 Programas com cursos de MA, três com cursos de MP, 21 com cursos de M/D e 1 com curso de D. Assim, tínhamos no total 74 Programas, distribuídos em 12 instituições de Ensino Superior (IES), ocorrendo em todos os Estados da região, com exceção do Amapá. Estava, portanto, a pós-graduação disseminada na região, ainda que de forma desigual em relação às demais regiões do país. Passemos então a considerar como se deu essa implementação na UNIFAP.

4.2. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UNIFAP

A implementação da pós-graduação *stricto sensu* em território amapaense é *hipertardia*. Os primeiros Programas de Pós-graduação no Estado surgiram, como vimos, muito depois da consolidação desse nível de educação nos demais Estados da Federação e da região Norte. Somente em 2006, mais de uma década após a UNIFAP ter se consolidada como instituição autônoma, teremos os primeiros Programas de Pós-Graduação no Estado do Amapá.

Em 2019, a UNIFAP continua sendo a única IES amapaense a ter cursos próprios em tal âmbito. Isso, como veremos, também se dá a partir de parcerias com outras instituições de ensino ou de pesquisa do Estado e de fora dele. O Quadro 4 apresenta dados dos Programas de Pós-Graduação da UNIFAP, entre 2006 e 2019:

Quadro 4: Relação de PPG/UNIFAP, data de início, curso, nota e área básica

Nome	Início	Curso	Nota	Área Básica
Mestrado em Desenvolvimento Regional	05/2006	MA	3	Maio ambiente, Cultura e Desenvolvimento Regional
Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical	11/2006	MA/DO	4	Ecologia
Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas	2006	MA	3	Interdisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde	04/2010	MA	3	Saúde e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas	01/2013	MA	3	Farmácia
Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais	04/2017	MA	3	Ciências Ambientais
Programa de Pós-Graduação em Educação	01/2017	MA	3	Educação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteiras	03/2017	MP	3	Relações Internacionais, Bilaterais e Multilaterais
Programa de Pós-Graduação em História	03/2019	MA	3	História
Programa de Pós-Graduação em Geografia	03/2019	MA	3	Geografia
Programa de Pós-Graduação em Letras	04/2019	MA	3	Letras

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir da Plataforma Sucupira.

Os primeiros Programas de Pós-Graduação (PPG) no Amapá são instituídos em 2006. Em tal ano houve a implantação de três Programas, todos acadêmicos: o então Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (MINTEG), com Mestrado; o Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical (PPGBIO), com Mestrado e Doutorado; e o Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAPP), apenas com Mestrado. Este último, ainda que tenha contribuído significativamente para a formação de mestres na UNIFAP e no Amapá, como veremos adiante, não logrou êxito na Avaliação Trienal da CAPES (2010-2012) e foi fechado.

Entre 2007 e 2016, apenas dois Programas foram abertos na instituição. Em 2010 foi instituído o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) e, em 2013, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGCF) – ambos acadêmicos e somente com Mestrado.

Após um longo espaço de tempo, com pouca mudança no quantitativo de Programas de Pós-graduação na UNIFAP, em 2017, três novos foram aprovados e instituídos, todos somente com Mestrado. Destes, dois são acadêmicos: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA). O

outro foi o primeiro Mestrado Profissional vinculado exclusivamente à UNIFAP: o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF).

Já em 2019, mais três novos Programas foram instituídos. Todos com cursos de Mestrado e na modalidade acadêmica: o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET). Na presente dissertação estes últimos, ainda em processo de implementação, não foram considerados.

Como veremos a seguir, esse processo de instituição dos Programas de Pós-Graduação na UNIFAP envolveu o esforço de docentes da instituição. Para tal, foi fundamental a constituição de articulações e parceiras, as quais serão analisadas a seguir.

4.2.1 Articulações e Parcerias

“Somos uma organização brasileira sem fins lucrativos, que trabalha a proteção da natureza para o bem-estar humano. Porque precisamos da natureza para prosperar”.

Conservação Internacional - Brasil

A anotação acima, retirada da página da Organização não-Governamental (OnG) Conservação Internacional – Brasil (CI-Brasil), expressa em palavras os objetivos de tais aparatos organizacionais em terras amapaenses. A expressiva riqueza natural, com uma infinidade de espécies animais e vegetais ainda por ser descoberta e outras ainda por serem exploradas pela indústria de fármacos e cosméticos, é objeto de interesse desses agentes internacionais em nosso território.

A tão propalada proteção da natureza¹⁰ carrega consigo a ressignificação do debate conservacionista amplamente reivindicado por movimentos mundo afora. Para o grande capital, esta afirmativa é distinta daquilo em que acreditamos ou que defendemos. Para os grandes conglomerados capitalistas a biodiversidade é uma potencialidade que pode ser transformada em mercadorias, ou seja, bens do modelo econômico vigente.

Nesta perspectiva, os “produtos” da floresta devem ser explorados, pesquisados e transformados em objetos comercializáveis para a obtenção de vultosos lucros cuja base da

¹⁰ No ano de 2019, no momento em que fecha esta pesquisa a Amazônia Brasileira e parte do bioma em terras internacionais está ardendo em chamas, sob a impulsão e conivência do Governo Bolsonaro que incentiva e destrói estruturas de fiscalização, assim como de combate e prevenção à perda de territórios de índios e ribeirinhos.

cadeia produtiva é o trabalho semiescravo de ribeirinhos e agricultores extrativistas. Para o grande capital, esta é a razão da conservação das florestas e dos mananciais hídricos.

Para nós, povos deste lugar, a conservação de tais recursos se dá sob outra perspectiva. Conservar é garantir a sobrevivência dos povos tradicionais da floresta, garantindo sua identidade e cultura. Não está no horizonte desses povos a perpetuação da exploração da nossa gente tal qual se deu nos seringais, tampouco está colocada a apropriação dos conhecimentos e recursos oriundos desta diversidade biológica.

Afirmamos isto para refutar a perspectiva da CI-Brasil, em cuja epígrafe que abre esta subseção afirma que “precisamos da Natureza para prosperar”, pois a ideia de “prosperar” está vinculada a interesses econômicos que se baseiam na exploração do trabalho e dos conhecimentos dos povos que por aqui vivem. Desde as drogas-do-sertão, passando pela extração do *látex* para a obtenção da borracha, novas formas, mais modernas e eficazes, foram estabelecidas na mediação entre o capital e o trabalho na região. Essa reconfiguração com traços do capitalismo contemporâneo redefiniu os sistemas educacionais em nível global, como ressaltam Sguissardi e Silva Júnior (2018).

A mediação de algumas OnG's para a garantia e a obtenção não somente da matéria-prima de seus produtos, mas também do conhecimento relacionado a tais recursos, desenharam a atual conjuntura que se assemelha ao papel de modernos capitães-do-mato, cuja voracidade não encontra limites para o lucro.

Afirmamos isto pelo fato de tais intentos se coadunarem à lógica de apropriação do fundo público por parte do capital, que se utiliza do processo de expansão das IES, sobretudo as públicas, em ambiente de extrema escassez de recursos financeiros. Tal movimento deixa à míngua as universidades no Brasil. No cenário em que impera a escassez de recursos para insumos básicos, a possibilidade de suposta ajuda ou intermediação por parte do terceiro setor se transforma em perspectivas promissoras. No entanto, as bases pelas quais tal empreitada se dá representa não apenas a simples entrega de conhecimentos e recursos naturais.

Sendo assim, podemos apresentar como os Programas de Pós-graduação na UNIFAP tem se relacionado com as Instituições públicas e privadas. Essas informações são detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 5: Relação de PPG/UNIFAP e suas respectivas parcerias anunciadas

Programa	Parceiros Públicos	Parceiros Privados
PPGBIO	- IEPA; - EMBRAPA;	- Conservação Internacional
PPGCS	- Universidade de Brasília (UnB) (Faculdade de Farmácia), - Universidade Federal da Bahia (UFBA). - Laboratório de Farmacognosia da Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra;	- Instituto de Pesquisa em Fármacos de Genebra – Suíça; - Instituto de Biologia Farmacêutica da Universidade Livre de Berlim – Alemanha; - Laboratório de Pesquisa em Fármacos da Universidade de Missisipi – EUA;
PPGCA	- EMBRAPA; - UEAP; - UFPA;	Não consta;
PPGEF	- Universidade Federal do Mato Grosso de Sul (UFMS);	Não Consta;
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA; - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal Uberlândia; - Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC); - Universidade do Estado do Amapá; - Instituto Federal de Educação do Amapá (IFAP).	Não Consta;
PPGDAPP	Ministério Público do Amapá;	Não Consta;
PPGCF	Não Consta;	Não consta;
PPGMDR	- FAPEAP; - FINEP; - MCTI; - SETEC/AP;	- B & MG Foundation; - Erasmus Network; - Fundação Boticário; - Fundação Bradesco; - Instituto HSBC; - Instituto Natura;

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados obtidos nas páginas de respectivos Programas.

Em relação aos tipos de parcerias instituídas, percebemos que há Programas que se cercam unicamente de parceiros públicos. Porém, existem os que buscam articulação também com os entes privados. Apenas o PPGCF não anuncia publicamente os tipos de parcerias estabelecidas. Podemos, deste modo, lançarmos as premissas pelas quais tais Programas instituídos se relacionam com o chamado Terceiro Setor.

Os Programas cuja parceria e articulação ocorrem unicamente com instituições estatais são PPGCA, PPGEF, PPGED e PPGDAPP. De forma geral, essas articulações ocorrem com outras universidades, com a presença de Programas de Pós-Graduação e grupos de pesquisa já estruturados e com maior experiência no campo de investigação. Tal iniciativa aponta um caminho positivo no estabelecimento de uma agenda colaborativa cujos fins sejam o avanço das pesquisas locais, bem como a consolidação dos Programas, sobretudo aqueles implantados mais recentemente.

Esta iniciativa sinaliza a possibilidade da montagem de rede de contato que possibilite o intercâmbio. Para tanto, é necessária a instituição de políticas que estimulem esse processo. Entretanto, atualmente com a diminuição dos investimentos nas universidades, previsto pela Emenda Constitucional n. 95 e os atuais cortes orçamentários nas bolsas de mestrado e doutorado, implementados pelo governo Bolsonaro, pode-se inviabilizar parte desta empreitada, uma vez que o Amapá é um Estado bastante isolado geograficamente. Isso significa que haverá maiores dificuldades para o deslocamento de docentes e estudantes para outras regiões do Brasil, ou para a vinda de outros pesquisadores para a UNIFAP.

Especificamente em relação ao PPGCA, o mesmo se apoia na interdisciplinaridade como pressuposto para a intervenção em problemas ambientais e socioambientais. Tal relação interdisciplinar só é possível reunindo diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o referido Programa investiga problemas relacionados a atividades sociais, econômicas e tecnológicas, cujo impacto interfere nos ecossistemas, na biodiversidade e, conseqüentemente, na sociedade.

Para tanto, lança-se mão de conhecimentos advindos das Ciências Sociais, Ciências da Terra, Engenharias, Agrárias e Biologia, envolvidas na realização de análises da sociedade, de processos e ferramentas de gestão, do ambiente e seus recursos, gerando e aplicando novas tecnologias que permitam criar alternativas para os problemas ambientais e socioambientais (UNIFAP, 2018).

As constantes investidas por parte do grande capital na Amazônia sofrem intervenções humanas, tais como o desmatamento, a expansão da fronteira agrícola, a exploração madeireira, a exploração danosa da fauna e da flora para fins comerciais, a instalação de grandes obras de infraestrutura (estradas, hidroelétricas, oleodutos) e as alterações indiretas das mudanças climáticas com um cenário futuro de sérios impactos sobre os ecossistemas.

A biodiversidade e as populações humanas já estabelecidas na região (comunidades tradicionais e povos indígenas), e também aquelas que imigraram no cenário recente, sofrem impactos de diferentes magnitudes e com conseqüências complexas e de difícil previsão. As

Ciências Ambientais da Amazônia surgem das demandas implantadas por este cenário de grandes e rápidas mudanças no campo ambiental e social nessa região.

Tal fato lança importante debate a respeito da autonomia na realização de pesquisas mais afeitas às demandas sociais dos setores mais pauperizados. Esses problemas de diferentes magnitudes requerem estudos que se aliem conhecimentos nas áreas social, ambiental e de novas tecnologias, e que sejam condizentes com o mosaico social e ambiental intrínseco da Amazônia. Por isso, um programa da envergadura dessa investigação ambiental que se quer não pode se reduzir à mediação de conflitos de interesses, sob pena de haver uma explícita manifestação de negação das mazelas e ingerência privatizante das florestas locais.

Os estudos da área de Ciências Ambientais da Amazônia são inerentes a problemas socioambientais, seja ele o avanço da fronteira agrícola sobre espaço florestal ou sistemas aquáticos e urbanos. Assim, o portal do Programa afirma que os

objetivos das pesquisas nesta área estão comprometidos acima de tudo com a geração de conhecimento, processos, ferramentas e novas tecnologias que permitam aos tomadores de decisão, ao estado e à sociedade, reagirem aos problemas através de intervenções de voltadas para o desenvolvimento sustentável na Amazônia (UNIFAP, 2018, s/p).

No sistema capitalista, a conciliação entre desenvolvimento econômico e bem-estar social das populações locais, salvaguardando as riquezas naturais não possíveis. Um bom exemplo é o modelo de exploração e ocupação da região está ligado ao saque e à usurpação das riquezas naturais, que são marcas do capitalismo em sua fase imperialista. Tal movimento é inerente ao capitalismo, a partir da expropriação e da espoliação do povo e de seus recursos.

Já em relação ao PPGEF, a única parceria anunciada é com a Universidade Federal do Mato Grosso de Sul (UFMS). Esse Programa apresenta relevante importância para a mitigação de iniciativas investigativas para os movimentos migratórios e de relações políticas e econômicas do Amapá com o conjunto do Platô das Guianas. Nesse sentido, a ampliação de parceiros públicos, assim como o fortalecimento da autonomia investigativa, pode contribuir para a formulação de políticas públicas em favor de populações ribeirinhas e indígenas, bem como combater a exploração sexual nessas áreas.

Outro Programa de Pós-graduação em que se destacam parcerias unicamente com o setor público é o PPGED, cujo histórico destaca que o Estado do Amapá, até o início do ano de 2017, constituía-se na única Unidade da Federação que não possuía Mestrado em Educação, sendo que tal perspectiva se coaduna ao que ocorreu no processo de fundação tardio da UNIFAP. O histórico destaca ainda que os pesquisadores ligados à área da Educação – devido

à não existência de Programa que abrigasse especificamente tal área de conhecimento – acabavam se deslocando para atuar em diferentes áreas cujo objeto de pesquisa pudesse se relacionar à Educação.

A exemplo de diversas outras áreas, boa parte dos docentes do PPGED se deslocou do Estado do Amapá para buscar formação/atuação na área de interesse. Assim, as variantes relacionadas a este fator fizeram emergir uma camada de pesquisadores que hoje atuam no referido Programa, bem como favoreceram a constituição de parcerias para seu funcionamento.

Como parte desse processo, e com o prosseguimento nos estudos em Educação dos pesquisadores enviados para formação fora do Estado do Amapá e o inegável crescimento em número de cursos de graduação e pós-graduação, além da quantidade de docentes com DE e titulação, de alunos e, principalmente no volume de produções científicas. De tal modo, vislumbrou-se a possibilidade de realização de um antigo desejo: a criação de um Programa de Mestrado em Educação (UNIFAP, 2018).

Podemos perceber que a iniciativa para a implantação de tal Programa foi de sujeitos que buscaram formação e produção científica a ponto de construir articulação para o intento de implantar tal programa no Estado. Não é de se espantar que tal intento tenha tido tropeços antes de seu êxito ao ser implantado.

Isso porque o histórico contido na página do Programa indica que a primeira proposta do programa enviado à CAPES, em 2006, fracassou. Isso em razão da ausência de quadro docente qualificado em número suficiente. Depois de oito anos, desde a apresentação da primeira proposta, a CAPES novamente negou o novo pedido, desta vez sob o argumento da falta de articulação entre as disciplinas e a escassa produção docente, requisitos mínimos da Área de Conhecimento.

A terceira tentativa ocorreu no ano de 2016 – desta vez com os pontos negativos corrigidos, a proposta encaminhada obteve êxito. Uma vez aprovado, o Programa passou a funcionar com o curso de Mestrado em Educação. Dessa forma, o

êxito desse projeto foi resultante de conjunto de esforços. Decorreu da articulação de pesquisadores da UNIFAP, com apoio da Universidade do Estado do Amapá e da Universidade Federal do Pará, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente. Também contou com o apoio das Secretarias de Educação (estadual e municipal de Macapá). Projeto esse que se articula com o que estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UNIFAP), 2015-2017, ao planejar a instituição de Mestrado Acadêmico em Educação em 2017. Para tal foi fundamental o incentivo à formação de pesquisadores e estímulo à produção acadêmica qualificada na área (UNIFAP, 2018, s/p).

O Programa se apoia unicamente em parceiros de instituições públicas. Além de ampla articulação entre docentes e programas da UFPA, da UFBA e da Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outras Instituições. Também está presente a articulação consolidada com os seguintes Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisas sobre Financiamento da Educação Superior – GPFES/UFPA; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES/UFPA; Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense – GEPEA/UEAP; Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão – GEPPEG/UEAP; para citar alguns de uma vasta lista contida na página do Programa.

A demanda por um Programa com o perfil como o de Educação era uma necessidade antiga do Estado do Amapá. Há demanda premente por tal curso de mestrado, fato que resultou em número de inscritos e a demanda elevadíssima na relação candidato/vaga.

No primeiro Processo Seletivo foram 637 inscritos, uma concorrência superior a 30 candidatos por vaga. Para a segunda turma se inscreveram 558 candidatos, o que significou uma relação 21,5 candidato/vaga. Todos os processos seletivos, como indicado na Inserção Social do Programa, possuem 50% das vagas reservadas docentes e técnicos da instituição, negros, indígenas, pessoas com deficiência e travestis/transsexuais). (UNIFAP, 2018, s/p).

Destacamos que no atual momento de crise do financiamento, com o avanço de setores ligados ao conservadorismo e a tentativa de silenciamento de docentes, a implantação de tal Programa cuja proposta é pautada na análise crítica dos processos educacionais pode contribuir com a formação de massa crítica no seio da sociedade amapaense.

Em 2019, o Programa está em processo de defesa das dissertações da primeira turma – incluindo esta dissertação, que é parte constitutiva desse processo. Na outra ponta, assistimos à entrada de uma nova turma de mestrandos, que já iniciou no ano letivo de 2019. Ou seja, a conclusão dos primeiros discentes, assim como a renovação do quadro de discentes, alimenta a esperança na possibilidade de haver, ainda que de forma limitada, alargamentos de espaços na sociedade e na academia para que possamos disputar posições em busca de novas perspectivas societárias.

O PPGDAPP é outro Programa que estabeleceu parceria unicamente com instituição pública – no caso, o Ministério Público do Amapá. Com atividades iniciadas em 2006 e encerradas em 2010, o Programa estabeleceu, quando da sua vigência, relações de pesquisa nos campos de Ambiental e Direito. Não há informações que detalham a existências de ONGs ou mesmo conglomerados econômicos atuando direta ou indiretamente no Programa. Como o PPGDAPP está desativado, as informações públicas estão defasadas ou mesmo são imprecisas.

No segundo grupo, no qual as parcerias extrapolam a esfera pública, estão os seguintes Programas: PPGBIO, PPGMDR e PPGCS. Tais Programas, em diferentes medidas, anunciam relação com ONGs, institutos de cunho privado e laboratórios de diferentes âmbitos. Este intento é prática recorrente permitida pela legislação vigente, e suas consequências são de natureza estrutural e política, não somente para os processos educativos, mas para a sociedade como um todo.

Marcas da contrarreforma do Estado são cada vez mais frequentes na busca pela associação entre Programas de Pós-Graduação e universidades públicas com o setor privado. O intento objetiva a estruturação e/ou o compartilhamento de laboratórios com vistas à garantia de financiamento direto ou indireto à realização de determinadas pesquisas. Fato cada vez mais corriqueiro, mediante o desmonte da universidade pública brasileira.

Entre os Programas em que ficam explícita a parceria com instituições públicas e privadas está o PPGBIO. A implantação do mesmo foi parte de uma articulação internacional. Entidades locais e internacionais, governamentais e não governamentais, pesquisadores locais e nacionais uniram esforços com vista a implantar o PPGBIO. Assim,

várias organizações governamentais e não-governamentais do Amapá discutiram uma estratégia de desenvolvimento social e econômico baseada na conservação e uso sustentável da biodiversidade. Esta estratégia foi batizada de Corredor de Biodiversidade do Amapá e anunciada publicamente pelo Governador Antônio Waldez Góes durante o VII Congresso Mundial de Parques, em Durban, África do Sul. O lançamento atraiu atenção mundial e consolidou esta iniciativa como uma das mais importantes para a conservação da biodiversidade na região tropical (UNIFAP, 2018 s/p).

Conforme aponta o histórico do PPGBIO, a implantação do mesmo é resultado do esforço de pesquisadores do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA), da EMBRAPA/Amapá e da Conservação Internacional do Brasil (CI-Brasil), sob a coordenação da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Amapá (SETEC).

Com vistas à articulação para a elaboração e a gerência de um plano de trabalho dos recursos naturais, entre setembro de 2003 e agosto de 2005, várias reuniões foram realizadas no Amapá. Em ação subsequente, a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Amapá (SETEC) instituiu um grupo de discussão com vista à

criação de programas de pós-graduação no Estado e a criação de um sistema integrado de pesquisa no Estado. A CI-Brasil ofereceu apoio para catalisar os esforços visando a criação de um programa pós-graduação na área de ecologia e meio ambiente para o desenvolvimento de pesquisas ao longo do Corredor de Biodiversidade do Amapá (UNIFAP, 2019, s/p).

O histórico do PPGBIO/UNIFAP segue relatando que, em novembro de 2005, veio a Macapá, a convite da SETEC e da CI-Brasil, o representante de Área de Ecologia e Meio

Ambiente na CAPES, o Dr. Fábio Scarano. O intuito dessa visita era fazer uma análise das instituições sobre a infraestrutura disponível. Como resultado, indicou-se o “esforço integrado entre a UNIFAP, o IEPA, a Embrapa AP e a Conservação Internacional para a elaboração de uma proposta de um programa completo (mestrado e doutorado) de Pós-Graduação em Ecologia e Meio Ambiente” (UNIFAP, 2018, s/p). Esse processo resultou, em 2006, na aprovação do PPGGIO, com cursos de Mestrado e Doutorado.

Outro Programa em que há explícita menção ou caminho estruturado para as parcerias com instituições privadas é o PPGMDR. Em funcionamento desde 2006, tal Programa nasceu da articulação entre entidades e pesquisadores de instituições distintas. Em sua gênese, alguns professores destacam a articulação com o setor público, sempre em

parceria com outras instituições de pesquisa amapaenses, como o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (Iepa) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa/AP), o referido mestrado nasceu a partir de iniciativa de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em decorrência da deficiência de pesquisadores doutores no estado (PORTO; CALDAS; LOMBA, 2014, p. 56).

Esse Programa abriga, em seu corpo docente, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, tais como Educação, Arquitetura e Biologia, para citar alguns. A área de concentração do programa era Meio Ambiente, Cultura e Desenvolvimento Regional, com duas linhas de pesquisa: Organização do Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; e Educação, Cultura e Sociedade.

O estabelecimento de parcerias entre o PPGMDR com o IEPA e a EMBRAPA/AP, instituições públicas, lança a possibilidade do compartilhamento de laboratórios e equipamentos, uma vez que tais entidades possuem larga experiência em pesquisa no Estado, sobretudo aquelas ligadas às Ciências Naturais. Dessa forma, apoiado na parceria entre entidades públicas, o então Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (MINTEG), primeiro nome do PPGMDR, pôde dar seus passos iniciais.

Por outro lado, o Programa, em sua página oficial, anuncia vários financiadores de grande envergadura. Entre os principais, estão: B&MG Foundation; Erasmus Network; Fundação Boticário; Fundação Bradesco; Instituto HSBC; Instituto Natura. Tais organizações são anunciadas sem maiores detalhamentos quanto à sua relação a projetos mais específicos.

Outro Programa que anuncia parceria-privada é o PPGCS. De cunho multiprofissional, o Programa contempla unicamente o curso de mestrado, cujo currículo é pautado na formação do enfermeiro generalista e demais profissionais da área, tais como médicos e farmacêuticos. Figuram entre os principais parceiros o Instituto de Pesquisa em Fármacos de Genebra – Suíça;

o Instituto de Biologia Farmacêutica da Universidade Livre de Berlim – Alemanha; e o Laboratório de Pesquisa em Fármacos da Universidade de Missisipi – EUA.

Os interesses relacionados ao campo de conhecimento elaborado no âmbito dos programas relacionados figuram entre a elaboração de fármacos a partir de bioativos extraídos de plantas encontradas somente nesta região, bem como versam sobre conhecimentos dos povos tradicionais da floresta, como os indígenas. Enfim, os interesses diversos corroboram a assertiva em que a produção de conhecimento atinge contornos colaborativos em âmbito local.

Do mesmo modo, as parcerias estabelecidas no referido programa perfazem o arranjo daquilo que se pesquisa, ou mesmo seu compromisso social com as comunidades locais ou com seus agentes financiadores. Assim, podemos afirmar que as áreas e as linhas de pesquisa do PPGCS também indicam os caminhos trilhados pela pós-graduação. Por isso, veremos no item a seguir em detalhes cada área de concentração e linha de pesquisa, considerando cada Programa de Pós-graduação da UNIFAP.

4.2.2 Áreas de Concentração, Cursos e Linhas de Pesquisa

Os interesses investigativos revelados nas Áreas de Concentração, bem como em suas Linhas de Pesquisa, são estruturas que revelam a inserção e os interesses em dado contexto. Tal fato indica que há a indução de produção de determinado tipo de conhecimento a ser produzido, o que também será objeto de análise em nossa pesquisa a partir dos dados gerais apontados no quadro a seguir:

Quadro 6: Relação entre PPG/UNIFAP e suas respectivas áreas e Linhas de pesquisa

PROGRAMA	Áreas	LINHAS DE PESQUISA
PPGBIO	Ecologia	Caracterização da Biodiversidade
		Gestão e Conservação da Biodiversidade
		Uso Sustentável da Biodiversidade
PPGCS	Ensaio Biológicos	Validação Biológicas de Produtos Naturais e Sintéticos
	Saúde Pública e Epidemiologia	Procedimento e Atenção em Saúde no Trópico Úmido na Amazônia
PPGCA	Ciências Ambientais da Amazônia	Gestão, Tecnologia e Inovação Ambiental
		Recursos Naturais e Sistemas Ecológicos
PPGEF	NÃO INDICADA	Cultura, Sociedade e Fronteira
		Estado, Fronteira e Políticas Públicas
PPGED	Educação, Políticas e Culturas	Políticas Educacionais
		Educação, Cultura e Sociedade
PPGDAPP	“condições de possibilidade do Direito Ambiental na sua íngente relação com as políticas públicas, a fim de aferir a conexão-tensão-Complementaridade entre o jurídico e o político, bem como o peso dessa relação no contexto da previsão e da efetividade jurídica”	Direito Ambiental, Competências e Efetividade
		Políticas Públicas, Desenvolvimento e Meio Ambiente na Amazônia
PPGCF	Biologia Farmacêutica;	Validação Química-biológica de Fármacos de Origem Sintética e Natural
	Tecnologias Aplicadas a Fármacos;	Nanotecnologia Aplicada a Fármacos e Medicamentos
		Química Medicinal e Desenvolvimento de Fármacos
PPGMDR	Meio Ambiente, Cultura e Desenvolvimento Regional	Meio Ambiente e Planejamento
		Desenvolvimento e Planejamento Socioeconômico
		Sociedade, Cultura e Políticas Públicas

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir de dados obtidos nas páginas dos respectivos Programas.

De forma geral, observamos forte apelo dos Programas às demandas que, de alguma forma, se relacionam com o meio ambiente. Mas, para um melhor detalhamento, classificamos as Áreas de Concentração em 3 grandes grupos: 1. Programas que estão estritamente ligadas ao meio ambiente e ecologia e/ou desenvolvimento de fármacos; 2. Programas que mesclam questões ambientais com elementos da cultura local; 3. Programas cujas áreas estão relacionadas diretamente às preocupações com políticas públicas voltadas para as dimensões de ordem humana e social.

No primeiro grupo de programas, encontramos PPGBIO, PPGCA e PPGCF. Está neste campo a organização do núcleo mais diretamente ligado à produção de conhecimento relativo ao meio ambiente, assim como seu estudo para a produção e a testagem de novos medicamentos.

Especificamente em relação ao PPGBIO, tal programa, como já anunciado, foi pioneiro no Estado na oferta da pós-graduação *stricto sensu*. Vale ressaltar que o curso de Doutorado ainda permanece como único nesta categoria, embora haja a oferta de outros cursos deste nível, porém em rede, na UNIFAP, tal qual o de Inovação Farmacêutica e o BIONORTE.

Destacamos a baixa avaliação do PPGBIO no quadriênio 2013-2016, pela CAPES. Em tal avaliação, o Programa cairia da nota 4 para a 3, tendo, e teria como consequência o fechamento do curso de Doutorado, mas a revisão dos itens avaliados possibilitou a manutenção do mesmo com a definição da nota 4. Dentre as vertentes pesquisadas, constatamos três linhas de pesquisas em uma única área de concentração, a Ecologia: Caracterização da biodiversidade, Gestão e conservação da Biodiversidade e Uso sustentável da Biodiversidade.

No caso do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais, destacamos a Área de Concentração em Ciências Ambientais da Amazônia, que se desdobra em duas linhas de pesquisas: Gestão, Tecnologia e Inovação Ambiental; e Recursos Naturais e Sistemas Ecológicos (RNSE). Esta última possui o objetivo anunciado de levantar e monitorar os recursos naturais, além de entender os processos que determinam o funcionamento dos ecossistemas amazônicos. As pesquisas nesta linha visam ainda o levantamento e o monitoramento de recursos naturais e seus processos ambientais, como estoque de biomassa, produtos florestais madeireiros e não-madeireiros, recursos hídricos, estoques pesqueiros, biodiversidade, estoques e fluxos de carbono e nutrientes. Já a primeira linha se refere à ampla gerência de recursos naturais, na tentativa de conciliação exploratória de estoque natural.

Essas informações reforçam a vinculação e a produção do conhecimento à distribuição e à abundância dos recursos locais, sob a justificativa da utilidade no planejamento de uso sustentável ou mesmo no desenvolvimento de produtos para alimentação humana e animal, produção de energia e medicamentos.

Entretanto, tais matizes são justificativas que não se sustentam na realidade, uma vez que interesses de grandes conglomerados nacionais e mesmo internacionais arrastam, a partir da eterna voracidade do capital por cada vez maiores demandas a exploração irreconciliável entre o capital e o uso em favor povos da Amazônia de seus recursos .

Ainda sobre o primeiro grupo, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGCF) apresenta duas áreas de concentração: Biologia Farmacêutica e

Tecnologias Aplicadas a Fármacos. Entre as Linhas de Pesquisa estão: Validação química-biológica de fármacos de origem sintética e natural – Biologia Farmacêutica; Nanotecnologia aplicada a fármacos e medicamentos – Tecnologias aplicadas a fármacos; Química medicinal e desenvolvimento de fármacos – Tecnologias aplicadas a fármacos.

O segundo grupo mistura a interação entre elementos ecológicos e culturais da região. Estão neste campo o PPGMDR e o PPGCS. O primeiro Programa traça uma perspectiva investigativa mais abrangente, como elementos investigativos do meio natural e o social. Já o PPGCS vive uma dicotomia entre a experimentação de agentes biológicos e a preocupação do atendimento à saúde como um todo.

Em relação ao PPGMDR, a única área de concentração (Meio Ambiente, Cultura e Desenvolvimento Regional) relaciona elementos diversos. Suas três linhas de pesquisa são: Meio Ambiente e Planejamento; Desenvolvimento e Planejamento Socioeconômico; Sociedade, Cultura e Políticas Públicas.

O misto de gestão de recursos naturais via planejamento é mais uma tentativa de aliar desenvolvimento econômico a exploração, o que reflete uma receita incidente na região, a partir do capital. Já a agregação da reflexão relacionada às políticas públicas pode traçar uma perspectiva com a qual supomos haver interesses divergentes no âmbito do referido programa. Um mais alinhado aos arranjos de gestão e exploração de recursos naturais e outro mais reflexivo, este na linha de políticas públicas.

Sobre o segundo grupo desta categoria, o PPGCS conta com duas áreas de concentração: Ensaios Biológicos e Saúde Pública e epidemiologia. No caso da primeira área, a página do Programa indica o avanço das ciências da Saúde, seu desenvolvimento de novos métodos de prevenção, diagnóstico e procedimentos terapêuticos para a melhoria e a manutenção da saúde dos grupos populacionais. Essa área de concentração exige pesquisas contínuas, com a presença de profissionais qualificados de diferentes áreas da Saúde, capazes de uma abordagem interdisciplinar. Assim,

os ensaios biológicos se caracterizam pelas aplicações de técnicas que possam validar, inferir, descobrir novos mecanismos de ação de agentes biológicos, fármacos e marcadores biológicos em diversos sistemas biológicos. Através dos ensaios biológicos pode-se estabelecer métodos que possibilitem o aproveitamento de recursos naturais para a aplicação como fármacos ou agentes diagnósticos (UNIFAP, 2019, s/p).

Logo, esta área de concentração contempla desde a caracterização das patologias à obtenção de soluções aos quais possam melhorar o entendimento dos mecanismos relacionados à sua prevenção e tratamento. Para tanto, devem-se levar em consideração as suas relações com as condições socioeconômicas e com o meio ambiente, ou a validação biológica de fármacos e de novos produtos para a terapêutica.

Quanto à área de concentração Saúde Pública e Epidemiologia, a complexa realidade amazônica impõe desafio de melhor entender a incidência e a prevalência de determinadas endemias regionais (doenças transmissíveis e condições crônicas de saúde), tais como a malária. Este campo, quando bem relacionado às necessidades dos trabalhadores e povos tradicionais da Amazônia, pode trazer contribuições às resolutivas de problemas ligados as doenças que mais incidem na região, bem como traçar padrões endêmicos para dada moléstia.

O PPGCS possui duas linhas de pesquisa: Validação biológica de produtos naturais e sintéticos (Ensaio Biológicos) e Procedimentos e atenção em saúde no trópico úmido da Amazônia (Saúde Pública e Epidemiologia). Na primeira linha, o Programa anuncia temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam nas necessidades da obtenção de alternativas de tratamento. Para tanto, busca-se a “validação biológica de fármacos, que possam levar à resolução ou ao melhor conhecimento das patologias regionais, considerando a relação com as condições sócio-econômicas e com o meio ambiente”.

Já a segunda linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos científicos direcionados à pesquisa dos aspectos epidemiológicos relevantes na região amazônica, que interferem na incidência e na prevalência das endemias regionais (doenças transmissíveis e condições crônicas de saúde). Essa mesma linha ainda busca estratégias para o diagnóstico, a determinação, o tratamento e o controle de doenças transmissíveis.

Já no último grupo, ao qual se relaciona mais diretamente a preocupação com fatores de ordem humana e social, estão o PPGED e PPGEF. O primeiro possui as linhas de Políticas Públicas e Educação, Culturas e Diversidades. Ambas se relacionam com as mais variadas problemáticas do campo educacional, seja da educação básica ou superior.

No caso do PPGEF, embora não explicita a sua área de concentração, o Programa possui duas linhas de pesquisa: a) Cultura, Sociedade e Fronteira e b) Estado, Fronteiras e Políticas Públicas. A primeira enfatiza as questões sociais, ambientais, étnicas, culturais e migratórias no contexto internacional das regiões fronteiriças amazônicas e das Guianas, enquanto que a segunda propõe-se trabalhar os processos, os interesses e as estratégias internacionais aplicadas por atores público-privados envolvidos nas etapas de formulação e implementação de políticas públicas (UNIFAP, 2018).

A linha de pesquisa Cultura, Sociedade e Fronteira deste programa destaca os pontos de vista de agentes e agências internacionais, cujo interesse é trabalhar com as formas não estatais de desenvolvimento e de organização sociopolítica e sociocultural. Como parte de um programa de Mestrado Profissional, os trabalhos observarão a dimensão comum, em distintos ambientes, apresentada entre as sociedades tradicionais ou cosmopolitas, urbanas ou rurais, em regiões de fronteira.

Já a linha de pesquisa Estado, Fronteiras e Políticas Públicas tem como foco a análise das zonas fronteiriças amazônico-caribenhas, em especial as da região das Guianas e a construção da agenda pública em questões de fronteira. Entre os interesses envolvidos, estão o entendimento dos processos que envolvem a negociação na região amazônica.

Os programas PPGED e PPGEF em suas linhas gerais apresentam, via linhas de pesquisa, estreita relação com a realidade social e a política no contexto da sociabilidade amazônica e amapaense. Sendo assim, há indícios de análise crítica na produção de conhecimento no âmbito de tais programas, fato que poderá se confirmar ou refutar em pesquisas futuras.

De modo mais abrangente, a análise das áreas de concentração, bem como de suas linhas de pesquisa, se vinculam às determinações privado-mercantil, e seu conhecimento produzido guarda estreita relação com as imposições comerciais para a realidade local. Por vezes há aproximações ou afastamentos de tais Programas de Pós-graduação das diretrizes impostas pelo modelo hegemônico, o que é próprio das contradições emergidas de cada processo social em análise.

O conhecimento produzido no âmbito da pós-graduação, de maneira geral no Brasil, ganha contornos que levam à reverberação ou à ressignificação dos modelos propostos pelo capital. As teses e as dissertações, nesse caso, encontram suas bases nas necessidades das indústrias farmacêuticas e de cosméticos, por exemplo, para a elucidação de processos ligados à intensificação do trabalho docente, ou ainda para o entendimento do processo de endividamento de docentes da educação básica.

No primeiro caso acima citado, trata-se de agentes empresariais e de corporações (ONG's) que atuam na região Norte, verdadeiros representantes dos interesses do capital internacional que encontram guarita no Estado do Amapá. É a incorporação dependente da Educação, da Ciência e da Tecnologia da região Norte, especificamente do Amapá, ao espaço econômico e sociocultural dos países imperialistas.

Esta lógica se coaduna ao que Silva Júnior (2017) chamou de *World Class University* ao analisar o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tais preceitos estão

ligados ao nível de produção acadêmica, com a inserção dos PPG no mundo produtivo. O autor citado destaca ainda que estas transformações, nos parâmetros de análise da universidade, estão ligadas às demandas impostas pelas novas economias. Como em todo processo social há elementos contraditórios que emergem em dado cenário, pode-se produzir conhecimento alinhado e que revitaliza as propostas socioeducativas hegemônicas ao longo das últimas décadas. Os estudos de Silva Junior (2017) indicam ainda a existência de uma tendência pró-capital para a produção de conhecimento nas regiões centrais do capital globalizado, bem como no capitalismo brasileiro.

As tendências e os caminhos postos nos PPG amapaenses revelam os traços locais para seguir uma tendência já consolidada em nível mundial: a notória presença de elementos da conjuntura local que se entrelaçam ao que por ora chamaremos de Determinantes de Racionalidade Mercantil Local.

Estes são considerados aqui para explicitar aquilo que por vezes percebemos na lógica mercadológica de se aproveitar das determinações locais (recursos naturais) para tirar proveito. Para tanto, usam-se os processos educacionais, em especial a Pós-Graduação, com vistas a dar vazão à lógica do capital. Em suma, são as características locais usadas em proveito do capital imperialista.

Este cenário se coaduna aos mais diferentes modos de expressão capitalistas nesta região do planeta. Todo o complexo produtivo se relaciona aos sistemas educativos. No caso da Pós-Graduação, as determinações também se fazem manifestar, seja de forma aparente ou implícita, tencionando e induzindo a pesquisa e a produção do conhecimento, ainda que no meio do caminho haja resistências.

Toda essa discussão encontra materialidade nos agentes envolvidos nesse processo educativo. Estamos falando de professores e estudantes que dão vida e significado às lógicas acima expostas. É a materialidade das políticas de consenso (ou de sua resistência) ao grande capital e a seu projeto hegemônico.

4.2.3 Objetivos formativos e Perfis de egressos

Também o perfil profissional dos egressos e os objetivos almejados pelos Programas de Pós-graduação constituem disjuntiva a serem desveladas, uma vez que revela-se a partir de tais programas intencionalidade e relações com o mundo produtivo. Tais elementos expressam intencionalidades que se materializam na formação do egresso, o que pode implicar em maior

capacidade de reflexão crítica ou, contraditoriamente, em ausência de formação humana e social. Deste modo, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 7: Relação de PPG/UNIFAP e perspectiva formativa

PROGRAMA	Formação de pesquisador	Ampla Formação Crítica e Humana
PPGBIO	Capacitação para pesquisa e docência; aprimoramento de conhecimentos básicos; “[...] o aluno do PPGBIO será capacitado em um conjunto de habilidades técnicas que lhe permitirá trabalhar também, no setor empresarial e não governamental” (UNIFAP, 2019, s/p)	Não detectado
PPGCS	Não detectado	“Formação crítica sobre os problemas regionais da área da saúde; Qualificação desses profissionais e melhorem a saúde da população”.
PPGCA	Formação para a pesquisa socioambiental e no ensino superior, além de empresas públicas e privadas; “mão de obra qualificada no estado;”	Não detectado
PPGEF	Formação de Profissionais com formação teórico-metodológica para atuação em instituições públicas e/ou privadas;	Formação de pessoal para a produção de conhecimento relevante em Fronteira Privilegiada de temáticas da região amazônica, em especial as Guianas e o Caribe como objeto de investigação;
PPGED	Não detectado	Profissional crítico para atuar tanto na docência e em pesquisa, junto a instituições e órgãos de Educação Superior e de Educação Básica; Elaboração e gestão de projetos educativos em contextos escolares e não-escolares;
PPGDAPP	Competência técnica investigativa e de ensino sobre meio ambiente e a problemática ambiental;	Não detectado
PPGCF	Não detectado	Profissional crítico, reflexivo, consciente de seu papel no contexto social e especializado na pesquisa de produtos naturais e sintéticos, desenvolvimento de novos fármacos e medicamentos;
PPGMDR	Não detectado	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e ecológicas das relações sociedade/natureza; • Refletir sobre as condições teórico-metodológicas da interface sociedade e meio ambiente;

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir de dados obtidos nas páginas dos respectivos Programas.

Neste campo, detectamos a existência de duas tendências opostas das quais é possível retirarmos lições para a elaboração e a reflexão dos Programas ora vigentes. A primeira tendência apresenta explicitamente a necessidade de formação de pesquisadores/docentes sob a égide técnica, para atuarem sob o signo de suposta neutralidade. Enquadram-se aí o PPGBIO, o PPGCA e o PPGDAPP.

Não acreditamos na suposta neutralidade ou na formação estritamente técnica, mesmo os problemas ambientais possuem relação com a dimensão humana, a partir da interpelação entre os fatores de sociabilidade que interferem na atuação do egresso. Há de se rever os objetivos formativos dos estudantes desses Programas, o que envolve a inserção de disciplinas e temas ligados ao campo crítico que ajudem na formulação de intervenções e em relações mais humanizadas no campo profissional.

No segundo grupo de Programas, percebemos a explícita menção à formação crítica e reflexiva de seus discentes. Tais Programas são o PPGCS, o PPGCF e o PPGED. Essa perspectiva se coaduna ao que por ora consideramos ser o caminho a ser seguido. Isso em razão da capacidade de produzir conhecimento mais vinculado às demandas da sociedade como um todo, sobretudo, em relação às camadas mais marginalizadas.

4.3 CORPO DOCENTE E DISCENTE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIFAP

Como destacado anteriormente, a implantação *hipertardia* da pós-graduação no extremo Norte do país trouxe consigo distintos significados para o contexto local. A implantação e a expansão de um Programa de Pós-Graduação não apenas forma pessoal com capacidade de intervenção na realidade, mas também pode trazer consigo elementos de análise local crítica, possibilitando a apropriação/produção de conhecimento alinhado aos ditames do capital.

Desta forma, docentes e discentes relacionados a tais Programas significam o estabelecimento de paradigmas com os quais possam se coadunar aos padrões hegemônicos ou à resignificação dos mesmos. Tal fenômeno passa, a partir de 2006, a se estabelecer no Amapá, especialmente na pós-graduação da UNIFAP.

Os passos iniciais da pós-graduação amapaense foram materializados no ano de 2006 por 47 docentes, sendo quatro deles colaboradores e 43 permanentes. No ano subsequente,

houve o acréscimo de novos docentes, totalizando 57 pesquisadores envolvidos em três Programas de Pós-Graduação. Essa tendência de crescimento se manteve até o ano de 2012, quando atingiu um total de 90 docentes envolvidos em tais programas, sendo 20 colaboradores, 66 permanentes.

A partir do ano de 2013, percebemos uma tendência geral de queda do número total de docentes, que segue até o ano de 2016. Mais precisamente, os anos de 2013, 2014 e 2015 praticamente mantiveram o número de docentes: 87, 88 e 86, respectivamente. Já em 2016 o total de docentes caiu para 80, entre colaboradores, permanentes e visitantes. Entre os fatores relacionados a essa queda numérica, estão a avaliação da CAPES e o fechamento de programas como o PPGDAPP.

Quadro 8: Número de docentes por ano PPG/UNIFAP.

Ano	Número de docentes por ano			
	Colaborador (a)	Permanente	Visitante	Total
2006	4	43	0	47
2007	7	50	0	57
2008	14	43	1	58
2009	12	45	1	58
2010	9	69	1	79
2011	20	64	3	87
2012	20	66	4	90
2013	21	66	1	87
2014	22	65	1	88
2015	22	63	1	86
2016	22	58	0	80
2017	43	130	0	173

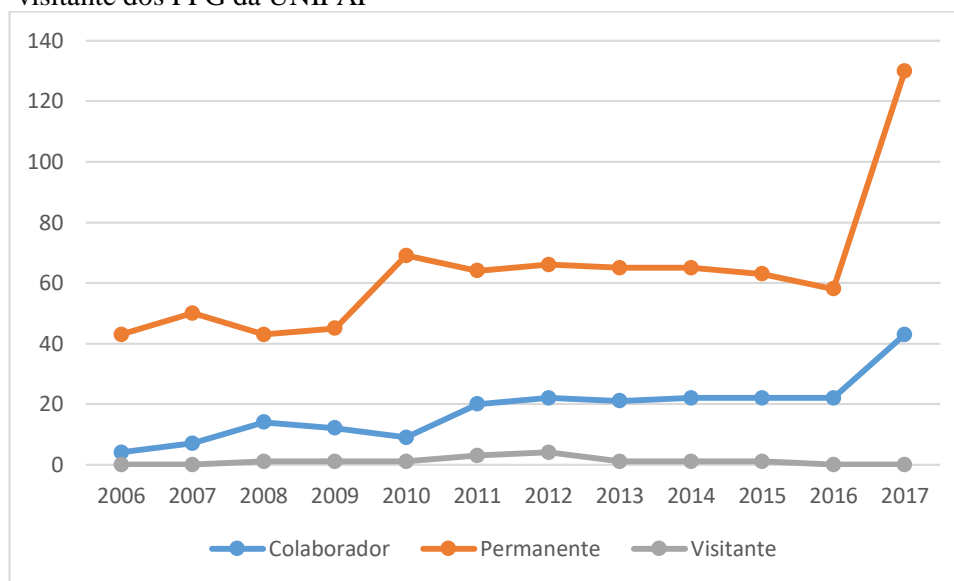
Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES;

A tendência de queda, estagnação e leve crescimento é abruptamente interrompida no ano de 2017, quando o total de docentes dos PPG sofre drástica mudança. O quadro de docentes colaboradores sobe de 22 (2016) para 43 (2017); já os permanentes saem de 58 para 130, perfazendo um total de 173 docentes envolvidos nos referidos Programas. Esse contexto estabelece um novo patamar para a pós-graduação no estado do Amapá.

As razões para tal fenômeno estão na implantação de três novos Programas: Educação, Ciências Ambientais e Estudos de Fronteiras. Tal incremento reflete o amadurecimento e a consolidação de uma longa trajetória formativa, necessária para formar docentes/doutores, ou mesmo a contratação via concurso de docentes com sólida carreira e publicação.

O Gráfico 6 melhor exemplifica a dinâmica de crescimentos e quedas ao longo da série histórica analisada, até a mudança de patamar no ano de 2017.

Gráfico 6: Evolução do número de docentes colaborador (a), permanente e visitante dos PPG da UNIFAP



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES.

A instigante dinâmica demonstrativa contida no gráfico acima revela que, de 2006 a 2009, houve pouca mudança na composição do corpo docente nos Programas, fato interrompido em 2010. Isso em razão da entrada de novo PPG, o de Ciências da Saúde. No entanto, o que se observou no ano seguinte (2011), foi nova queda no número de docentes permanentes, o que foi compensado pela entrada de novos docentes colaboradores.

No Gráfico 6, podemos perceber a inconstância do crescimento total do número de docentes como um movimento ondular até o ano de 2017. Assim, observamos que, depois da sua implantação em 2006, o quantitativo de docentes permaneceu praticamente estagnado nos três anos subsequentes, voltando a crescer em 2010 até o ano de 2012. Quando em 2013 é ano de queda, e depois, nova recuperação em 2015 seguida de queda em 2016.

Esta dinâmica exposta acima só pode ser entendida se analisada as especificidades dos PPG constantes no Amapá. A série em análise inicia com a participação de três Programas (PPGBIO, MDR e PPGDAPP). Este cenário se mantém até o ano de 2009. Já em 2010 o PPGC começa a figurar entre os programas presentes na UNIFAP.

A tabela a seguir oferece a percepção da distribuição dos docentes nos Programas de Pós-graduação da UNIFAP. Até 2005, os três PPGs existentes mantiveram o número total de docentes estável, embora tenhamos percebido certa oscilação entre os anos. A partir de 2010,

quando da entrada do PPGCS, percebemos maior equilíbrio no total de docentes neste nível de ensino. Ressalte-se que no ano de 2013 já não mais haja registro de docentes no PPGDAPP. Em parte, este equilíbrio pode ser explicado pelo fato de, no mesmo ano, ter havido o primeiro registro de docentes no PPGCF; por outro lado, 2013 também é o ano do salto de 22 docentes no PPGMDR, no ano anterior, para 29 no seguinte (2013). Tais fatores minimizaram, em termos quantitativos, o fechamento do PPGDAPP.

Quadro 9: Número de Docentes nos PPG/UNIFAP (2006-2016)

ANO	PPGBIO	MITEG	PPGDAP	PPGCF	PPGCS	
2006	23	11	13	---	0	47
2007	29	15	13	---	0	57
2008	24	21	13	---	0	58
2009	22	15	21	---	0	58
2010	21	22	14	---	22	79
2011	20	19	21	---	27	87
2012	19	22	21	---	30	92
2013	18	29	---	13	27	87
2014	20	28	---	15	25	88
2015	20	25	---	16	25	86
2016	17	23	---	18	22	80

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES.

A partir de então, 2013, temos o registro de quatro PPGs: PPGBIO, PPGMDR, PPGCS e PPGCF. Embora haja aumentos e quedas nos números totais de docentes desses Programas, não se percebem mudanças drásticas no quadro geral. A maior queda no quadro total anual dá-se em 2016, em relação ao ano anterior. Tal fenômeno é explicado pelo decréscimo de três docentes no PPGBIO, dois no PPGMDR e três no PPGCS. O único Programa que obteve crescimento de docentes foi o de Ciências Farmacêuticas, com dois docentes em relação ao ano anterior.

Indicamos a necessidade de planejamento que sustente a crescente participação de docentes nos Programas; afinal está aí a sustentação do efetivo funcionamento e da execução das pesquisas no âmbito dos Programas. A participação em eventos, a garantia da permanente formação e de tempo laboral que permita a efetiva realização de pesquisas são fatores que podem corroborar com a sustentação de docentes em valorosos programas.

No que se refere aos discentes, a dinâmica de crescimento se dá como tendência permanente. Os dados referentes ao número de matriculados só cresce com o passar do tempo.

A oferta de matrículas em PPG no Amapá se dá notadamente nos cursos de mestrado. Fato que instiga debates a respeito da necessidade fortalecimento dos atuais Programas para que almejem ofertar doutorado ou mesmo a abertura de programas cuja proposta garanta a oferta de cursos dessa natureza.

Assim, perdura neste Estado a negação da possibilidade de acesso amplo aos cursos de doutorado, realidade que se agrava à medida que novos mestrados concluem seus cursos, sobretudo os com entrada em cursos recentemente implantados. A possibilidade mais próxima para segmento à sua formação acadêmica encontra-se ainda fora do Amapá.

Vale destacar a recente autorização, por parte da CAPES, de dois novos PPGs na UNIFAP. Os mesmos encontram-se em pleno funcionamento, já ultrapassando a fase de seleção de estudantes e seu início. Os PPG são em História, Letras e Geografia, todos em nível de mestrado.

A respeito dos números de matrícula dos PPGs da UNIFAP, podemos afirmar que, a exemplo do que ocorre com docentes, até o ano de 2009 temos registro de matrícula de discentes em apenas três Programas. O processo pelo qual se observa a expansão da pós-graduação se dá de forma lenta e gradual. Sua história é marcada pela abertura e pelo fechamento do PPGDAP.

Quadro 10: Número de matrículas de discentes nos PPGs/UNIFAP (2016-2017)

Ano	Matriculados nos Programas de									TOTAL
	PPGBIO/D	PPGBIO/M	PPGMDR	PPGDAP	PPGCF	PPGCS	PPGCA	PPGEF	PPGED	
2006	0	22	15	18	---	---	---	---	---	55
2007	3	35	28	36	---	---	---	---	---	102
2008	10	31	32	52	---	---	---	---	---	125
2009	12	17	33	61	---	---	---	---	---	123
2010	15	21	29	53	---	28	---	---	---	146
2011	17	26	28	47	---	52	---	---	---	170
2012	19	18	46	49	---	36	---	---	---	168
2013	16	14	32	---	10	25	---	---	---	97
2014	11	19	26	---	12	23	---	---	---	91
2015	12	24	28	---	14	27	---	---	---	105
2016	14	24	39	---	32	61	---	---	---	170
2017	15	28	51	---	40	79	16	15	25	269

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES;

O quadro acima revela que o registro de estudantes no curso de doutorado/PPGBIO dá-se apenas no ano 2007. Nesse caso, observamos a manutenção de matrículas em patamares regulares. Há destaque para o ano de 2012, o qual registrou o maior número de matriculados,

19. Já o curso de mestrado do mesmo Programa inicia a série histórica com 22 matriculado para, em 2017, possuir 28 estudantes matriculados.

Ao que consta, o PPGBIO encontra-se em nível máximo de funcionamento. Seus patamares de matrículas, embora tenham registrado oscilações positivas e negativas, atingiram seu menor índice no ano de 2013, com 14 estudantes. Constatamos que, de forma geral, tais índices permanecem regulares.

O PPGMDR, por sua vez, inicia com 15 discentes, o menor número registrado para o Programa ao longo da série. De modo geral, o Programa apresenta crescimento e diminuição, no período entre 2006 e 2017 – ano em que o Programa apresentou o maior número de estudantes matriculados, 57 ao todo.

Dentre os Programas que iniciaram juntos, damos destaque ao PPGDAP, cujas matrículas de discentes revelam, em 2006, 16 matriculados e segue expandindo até atingir seu maior número em no ano de 2009, com 61 matriculados. Sua matrícula mantém-se, em certa medida, equilibrada até 2012, quando há o último registro de matrículas de estudantes no PPG.

O fechamento do PPGDAPP, no ano de 2012, apontou uma preocupante situação na pós-graduação no Amapá. Além do baixo número de Programas, assombra a possibilidade de fechamento, muito por conta da baixa produção acadêmica avaliada pelo comitê de área da CAPES. Consideramos que as condições de produção acadêmica na região Norte são de extremas dificuldades, incluindo o contexto da lógica imposta e, de certo modo, pactuada por alguns Programas, o que confere contornos trágicos para regiões em que as desigualdades são imensas.

Os parâmetros únicos e universais de produção científica não podem, de forma nenhuma, desconsiderar os fatores locais e suas peculiaridades. Assim, as premissas com as quais o produtivismo acadêmico não contempla as especificidades locais tampouco servem para diminuir as desigualdades regionais. Há de se considerar o investimento público massivo e o estímulo à formação de pesquisadores ligados ao campo crítico como fatores que podem alterar esse quadro.

Ainda no quadro geral de matriculados nos PPG/UNIFAP, há destaque para o PPGCS. Com o registro de matriculados a partir de 2010 (28), o Programa apresenta considerável contribuição no que se refere ao número de estudantes matriculados ao longo da série, chegando a atingir, no ano de 2017, notáveis 79 discentes matriculados.

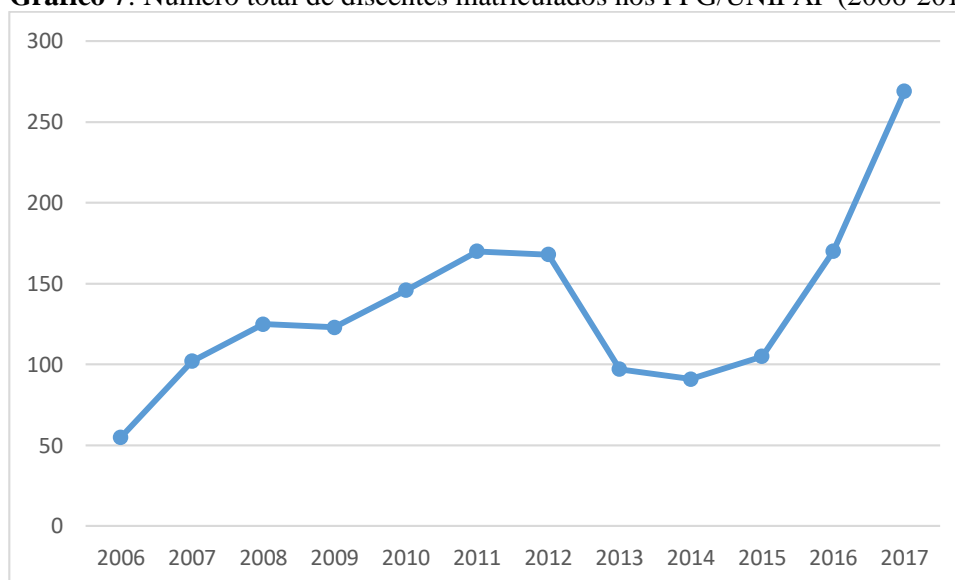
Quanto ao PPGCF, seus primeiros registros de discentes constam do ano de 2013, período a partir do qual se percebe constante crescimento. Em 2016, seu número triplicou em

relação ao ano anterior, atingindo o total de 32, para, no ano seguinte (2017), atingir o maior quantitativo de estudantes matriculados, 40.

No que se refere ao total de matriculados em cada ano, destacamos a existência de descontinuidade no movimento de expansão da pós-graduação amapaense, com sua precária oferta, ao longo da série, chegando a índices preocupantes, sobretudo a partir do fechamento do PPGDAP. Assim, destacamos a necessidade de fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação, seja por sua implantação *Hipertardia* ou pela fragilidade a que os mesmos estão expostos na atual conjuntura de desmonte da Universidade Pública.

A esse respeito, o gráfico a seguir melhor explicita tal dinâmica. Desde 2006, percebemos uma expansão total nas matrículas nos PPGs, quando em 2011 tal patamar despenca para em 2014 chegar a seu menor valor quantitativo. A partir de então, há ligeira recuperação para em 2017 as matrículas explodirem, mudando radicalmente o cenário:

Gráfico 7: Número total de discentes matriculados nos PPG/UNIFAP (2006-2017)



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES.

As possibilidades de entrada de discentes nos PPGs sinalizam a expectativa de titulação dos mesmos e a sua respectiva atuação no seio da sociedade. Esta realidade está condicionada a diversos fatores tanto objetivos quanto subjetivos, tais como condições sócioeconômicas, afinidade como o programa, disponibilidade de bolsas e/ou assistência estudantil, para citar alguns.

Nesse sentido, passamos a analisar mais detidamente o número de titulados em seus respectivos Programas. Para tanto, lançamos mão, mais uma vez, dos dados disponíveis no portal Geocapes. O mesmo nos dá um quadro geral de titulados por Programa e o quantitativo de titulados por ano.

Nesse caso, tivemos o primeiro doutor formado pela UNIFAP/PPGBIO no ano de 2011, considerando-se que faz parte da história recente dessa instituição formar doutores. Desde então, os dados Geocapes apontam que houve um total de 20 titulados no referido curso. Já o curso de mestrado do mesmo Programa apresentou o registro dos primeiros titulados no ano de 2008; desde então percebemos a titulação de 98 mestres no PPBIO.

Concomitantemente à titulação dos primeiros mestres do PPBIO, também foi registrada a titulação do PPGDAP e do PPGMDR. No ano de 2008, o total de titulados foi de 20 mestrados. Este fato constitui importante marco, ainda que *hipertardio* do processo de formação de pesquisadores no extremo Norte, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 11: Número de titulados nos PPGs/UNIFAP (2006-2017)

Ano	PPGBIO/D	PPGBIO/M	PPGMDR	PPGDAP	PPGCF	PPGCS
2006	---	---	---	---	---	---
2007	---	---	---	---	---	---
2008	---	4	14	2	---	---
2009	---	16	14	13	---	---
2010	---	8	2	18	---	---
2011	1	5	12	26	---	3
2012	3	15	3	21	---	22
2013	5	10	22	---	---	21
2014	5	9	13	---	4	10
2015	2	7	10	---	7	15
2016	3	12	14	---	5	7
2017	1	12	14	---	9	13
TOTAL	20	98	118	80	25	91

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES.

No caso específico dos titulados, é notório o crescimento do número de mestres no Estado, cujas formações estão ligadas a várias áreas do conhecimento, considerando-se os determinantes ligados aos recursos naturais e à sua aplicabilidade diversa, seja na área da Saúde ou da Farmácia, ou mesmo tendo em conta sua caracterização enquanto recurso natural disponível.

Ao todo, já são 20 doutores e 98 mestres em Biodiversidade Tropical, 118 mestres em Desenvolvimento Regional, 25 em Ciências Farmacêuticas e 91 em Ciências da Saúde. No caso específico do PPGDAP, cujo funcionamento foi encerrando antes do final da série histórica em análise, o Programa chegou a formar 80 mestres em Direito Ambiental e Políticas Públicas.

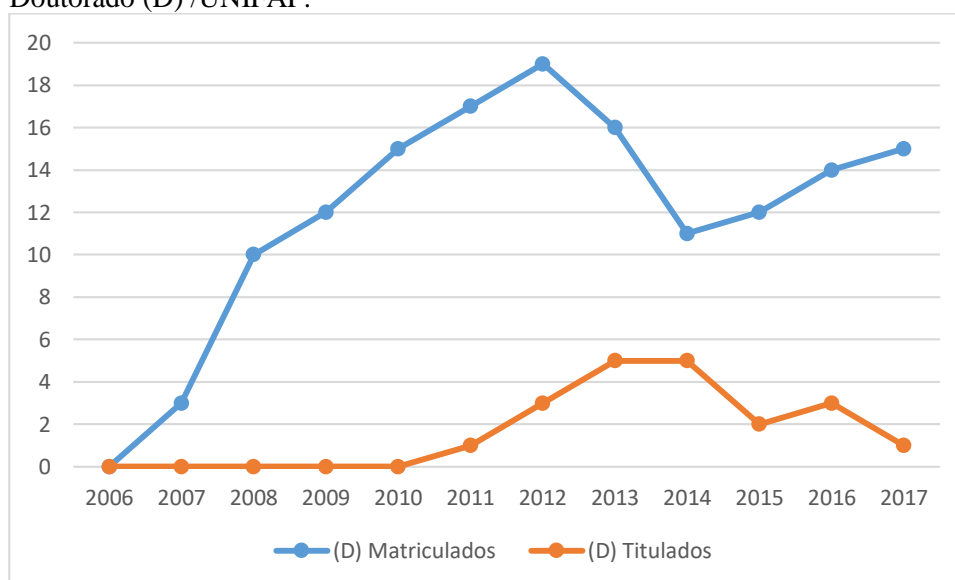
O quadro 10 revela esse movimento de expansão da pós-graduação no Amapá, com seus discentes matriculados e titulados tanto no curso de doutorado quanto no de mestrado

acadêmico e profissional. Destacamos a expansão dos cursos de Mestrado Acadêmico cuja expansão é a marca dos Programas deste Estado, ao menos até o momento. A exceção a esse processo é a implantação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF).

A opção por programas profissionais m se refletido na realidade amapaense. A opção pelos Programas acadêmicos tem sido a base pela qual a pós-graduação tem caminhado, ainda que em seu perfil parte dos Programas esteja mais alinhada aos interesses econômicos de grandes corporações.

Outros agentes que merecem destaque são os estudantes, o movimento de ampliação ou o recuo no número de matrículas, bem como no de titulados – aspectos vistos como sintoma de sustentação dos Programas em suas mais diversas dimensões. Assim, na UNIFAP, este movimento ganha contornos que merecem atenção, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 8: Evolução do número de discentes matrículas e titulados no Curso de Doutorado (D) /UNIFAP.



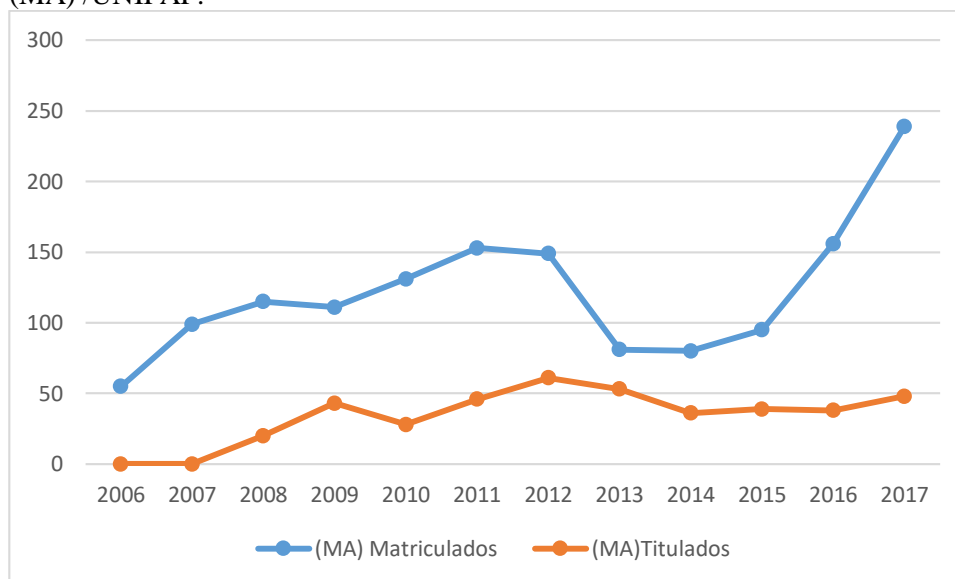
Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES;

O gráfico acima aponta a precariedade da oferta de cursos de doutorado no Estado, considerando-se os matriculados e os titulados. O cenário posto revela uma tendência crescente de matriculados até 2012, seguida de queda e suave recuperação positiva. Já em relação aos titulados, há uma tendência à ampliação desse número até o ano de 2014, quando se seguem idas e vindas deste item ao longo da série histórica. Outra tendência preocupante são os dados referentes à titulação dos estudantes que ingressam no doutorado (PPGBIO), pois parece haver forte distanciamento do número de estudantes que se matriculam, mas que não completam o curso.

Já a observação da série histórica (2006-2017) mostra que a mesma relação em nível de mestrado segue estável e em franca expansão, embora tenhamos detectado quedas

acentuadas ao longo da série, mas os dados recentes apontam para significativa expansão, sobretudo quando nos referimos aos matriculados.

Gráfico 9: Evolução do número de matrículas e titulados no Curso de Mestrado Acadêmico (MA) /UNIFAP.



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES;

O quadro abaixo expressa, de forma detalhada, as especificidades de cada curso (Doutorado e Mestrado Acadêmico). De forma geral, há um movimento, ora ascendente, ora descendente, que remete tanto a cursos de doutorado quanto de mestrado acadêmico. Para este item, desconsideraremos o mestrado Profissional, pois o mesmo teve as primeiras matrículas somente em 2017.

Quadro 12: Evolução de discentes matriculados e titulados nos PPGs/UNIFAP

Ano	D - Matriculado	D - Titulado	MA - Matriculado	MA - Titulado
2006	0	0	55	0
2007	3	0	99	0
2008	10	0	115	20
2009	12	0	111	43
2010	15	0	131	28
2011	17	1	153	46
2012	19	3	149	61
2013	16	5	81	53
2014	11	5	80	36
2015	12	2	95	39
2016	14	3	156	38
2017	15	1	239	48
Total de Titulados	---	20	---	412

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de dados GEOCAPES;

A implantação *hipertardia* da pós-graduação no Amapá carrega consigo marcas da sua indução por agentes privados, com os quais as permanências destes traços seguem não somente nos Programas primeiros, mas se expandem a outros mais recentes, como no caso do PPGCA. Por outro lado, parecem ter surgido movimentos endógenos aos quais fizeram surgir, mais recentemente, Programas de vertente crítica, como é o caso do PPGED.

De modo geral, explicitamos que as pressões do modelo de colonização da região Norte trouxeram consigo a intensa e acelerada exploração de recursos naturais – fonte do interesse na formação de mão de obra para a garantia da ampliação da mais-valia ou mesmo para a elite local formar seus quadros para melhor aproveitar os recursos naturais. De tal movimento discordamos incisivamente, pois acreditamos que todo o conhecimento produzido no âmbito dos PPGs/UNIFAP deve estabelecer vinculação tão somente com a necessidade da população mais carente. Contraditoriamente a esta lógica, vemos emergirem alternativas do campo crítico ao qual o PPGED e o PPGH, entre outros, se apresentam de forma a contestar tal modelo hegemônico.

De modo abrangente, percebemos a implantação da pós-graduação para seguir a lógica de mercado, tendência hegemônica nos diferentes programas pelo Brasil, mas ainda mais potencializada em função da vasta área de floresta com imenso potencial econômico a ser explorado para a produção de fármacos, a descoberta de insumos e de espécimes com perspectiva de lucro – elementos estudados com fins mercadológicos.

Mas também há tendências que se contrapõem a esta lógica. Programas cuja perspectiva de análise e produção de conhecimentos mais ligados aos setores mais espoliados, bem como ao campo crítico, perfazem uma tendência mais recente que aponta um caminho alternativo para a pós-graduação no estado do Amapá. Se haverá sustentação destes Programas ao longo do tempo, essa será uma história a ser investigada posteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As profundas modificações no mundo produtivo impactam o conjunto da sociedade. É nesse contexto que recentemente a pós-graduação brasileira tem se transformado, com um movimento impulsionado pela pressão da mercantilização da educação e sua função social, bem como da flexibilização do modo organizativo que carrega toda a sua estrutura. Foi considerando tal processo que desenvolvemos esse estudo.

A análise da expansão da pós-graduação no Brasil possibilitou uma visão totalizante da expansão dos seus cursos pelo país, considerando sua distribuição pelas regiões. Assim, a constatação de que no período analisado (2006-2017) houve expansão nacional de 89,67% dos Programas evidencia importante movimento de expansão no Brasil. Em relação à região Norte, este movimento ainda mantém desigualdades, evidenciando as disparidades sociais e a negação de direitos, exigindo melhor atenção por parte do poder público estatal para seu fortalecimento.

Em termos de cursos de mestrado, sejam eles dentro de Programas Acadêmicos ou Profissionais, o crescimento foi de 89,35%, índice semelhante à expansão geral dos Programas que abrigam Mestrado e Doutorado. Por outro lado, quando analisados separadamente, identificamos grandes diferenças. Os cursos de Mestrado Acadêmico cresceram 116,09% e os de Mestrados Profissionais, 1.025%. Tal fato que evidencia uma opção, uma tendência: a adoção de um modelo mais afeito aos interesses do mercado. Essa perspectiva precisa ser mais bem observada e acompanhada para que se reafirme ou se refute a lógica expansionista da pós-graduação brasileira.

Com relação ao mestrado profissional, é possível afirmar que há uma tendência de expansão em curso. A Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, e a Portaria 275, de dezembro de 2018, estabelecem novos marcos para a garantia de fatores legais à sustentação de novos programas deste tipo. Inclusive com a última Portaria apontando a possibilidade de doutorado a distância, fato que tem movimentado atenções em torno do tema.

Assim, temos a opção pela formação de sujeitos mais ligados às questões práticas, cuja aplicabilidade dos resultados das pesquisas seja de aplicação e uso nos locais de trabalho – eis uma política da formação para o mundo do trabalho, por vezes alienado e pouco reflexivo a respeito das questões sociais de seu tempo. Ainda que sejam necessárias pesquisas posteriores para se evidenciar as contradições neste processo, tais trabalhos são extremamente relevantes, críticos e reflexivos no âmbito societário.

Ao analisamos os cursos de doutorado, identificamos que o crescimento foi menor, registrando-se maiores disparidades entre as regiões. No Norte, por exemplo, a série histórica

se encerra com a menor participação (3,65%), bem distante da região Sudeste, que detém mais de 50% de tais cursos. Aqui reside a maior disparidade na oferta de cursos de pós-graduação. Neste caso, o Amapá é destaque, uma vez que, desde a sua institucionalização, constatamos a existência de apenas um doutorado próprio no Estado.

Assim, chamamos atenção para a necessidade de políticas que garantam a formação de docentes-pesquisadores nesta região/Estado, com vistas à ampliação da oferta de vagas nos cursos de doutorado. Tais cursos, por seu rigor e inserção social, podem alavancar o conhecimento socialmente necessário ao bem estar da população, assim como o auxílio à formulação de políticas públicas voltadas às camadas populares.

Para tal, também é necessário maior fomento público às pesquisas construídas no âmbito dos Programas. O afastamento geográfico do Amapá não pode significar seu isolamento acadêmico, bem como o cerceamento do financiamento das pesquisas, cujo cerne central é alavancar conhecimento livre das amarras do capital.

No Amapá, estado de intensas mazelas sociais e com um histórico de usurpação e apropriação das riquezas naturais, a pós-graduação foi implantada de forma *hipertardia*: somente em 2006 o Estado veio receber os primeiros Programas, sendo a última Unidade Federativa a ofertar tal estrutura – quando o Brasil já possuía ampla rede neste nível de ensino. Tal constatação permite a reflexão sobre as consequências estruturais desse fenômeno na sociedade como um todo.

Após a implantação dos primeiros PPGs, um longo tempo foi necessário para se perceberem mudanças positivas mais significativas neste campo. Assim, consideramos o ano de 2017 um marco, pois foi quando houve o início do funcionamento de três novos Programas (Educação, Estudos de Fronteira e Ciências Ambientais). No ano de 2019, mais três novos Programas surgem (História, Geografia e Letras), os quais não foram considerados na presente pesquisa. Ou seja, uma mudança quantitativa obtusa em tudo aquilo que apresentava até o momento, vertiginosa abertura de novos programas de pós-graduação.

No plano interno aos Programas, percebemos parceria e articulação de diversas naturezas, aquelas que se associam unicamente a instituições estatais, tais como o PPGCA, o PPGEF, o PPGED e o PPGDAPP. Neste campo, as articulações ocorrem, na maioria das vezes, com outras universidades, normalmente com Programas e grupos de pesquisa já estruturados e com maior experiência no campo de investigação. Consideramos essas iniciativas como caminho para a construção de conhecimento livre e desassociado das agendas impostas por grandes corporações às universidades públicas, cujo fim é cada vez mais privado.

Também percebemos Programas cujas parcerias extrapolam a esfera pública (PPGBIO, PPGMDR e PPGCS). Tais Programas, em diferentes medidas, anunciam relação com ONGs, institutos de cunho privado e laboratórios de diferentes âmbitos. As consequências são de natureza estrutural e política para a produção de conhecimento local e a construção de uma identidade das populações locais e seu espaço.

Ainda em relação aos PPGs/UNIFAP, suas áreas de concentração e linhas de pesquisa representam forte apelo às demandas relativas ao meio ambiente. Em relação às áreas de concentração, detectamos os Programas que estão estritamente ligadas ao meio ambiente e ecologia e/ou desenvolvimento de fármacos; os Programas que mesclam questões ambientais com elementos da cultura local; e os Programas cujas áreas estão relacionadas diretamente às preocupações com políticas públicas voltadas para as dimensões de ordem humana e social.

Seja como for, desde a implantação dos primeiros PPGs da UNIFAP, trilhou-se um caminho de estreita ligação e adesão do meio ambiente a elementos de racionalidade mercantil local. Movimento que não se deu sem resistências, pois há Programas ou linhas de pesquisa cuja perspectiva destoa dessa lógica mercadológica, ao menos em parte.

Tal fato também é observado em relação ao perfil formativo almejado. É possível destacar a existência de duas tendências opostas: uma apresenta explicitamente a necessidade de formação de pesquisadores/docentes técnico, cujo objetivo seria atuar de forma neutra, como se isso fosse possível. Enquadram-se aí o PPGBIO, PPGCA e PPGDAPP. A outra se pauta na formação ampla de pesquisadores/docentes, com capacidade crítica de análise e intervenção na realidade.

Em relação aos docentes envolvidos, percebemos certas inconstâncias. O quantitativo de docentes permaneceu praticamente estagnado nos três anos subsequentes à implantação dos primeiros PPGs, voltando a crescer em 2010 até o ano de 2012. O ano seguinte é de queda, provocada pelo fechamento do PPGDAPP, e em 2015 há nova recuperação, seguida de queda em 2016.

No que se refere aos discentes, observamos uma tendência de crescimento ao longo da série histórica, com poucas oscilações. Entre 2006 e 2011, há expansão total nas matrículas, com redução entre 2012 e 2014 (menor índice registrado). Destaca-se o ano de 2017 com uma mudança que aponta para o maior registro do período. Porém é preciso ressaltar que a oferta de matrículas em PPGs no Amapá se apoia nos cursos de mestrado. A existência de único curso de doutorado próprio da UNIFAP limita este campo de oferta, fato que alerta para a necessidade do fortalecimento dos atuais Programas.

Em relação aos titulados, tivemos no período 20 doutores e 412 mestres. No caso do doutorado, com já indicado, todos são egressos do PPGBIO. Já no âmbito do mestrado, o PPMDR foi quem mais formou: 118 mestres. Também merece destaque o PPGDAP, que titulou 80 mestres, mas foi fechado em função da ausência de êxito na avaliação externa da CAPES. No aspecto geral, chama atenção, nesse processo, o reduzido número de titulados em relação aos ingressantes, fato que precisa de maior atenção e estudo.

Em síntese, temos expressivo quantitativo de Programas recentes na UNIFAP. Para manutenção e consolidação desses Programas, faz-se necessário forte apoio institucional por parte das agências estatais nacionais e locais, no sentido de fortalecê-los financeira e politicamente. Sem isso, corre-se o risco de perda daquilo que consideramos um esforço gigantesco por parte de pessoas comprometidas com o desenvolvimento humano e social da população local e regional. Estes apontamentos tomam relevância singular com as investidas por parte do atual governo de Jair Bolsonaro. As notícias recentes dão conta do corte de verbas da ordem de mais de dois bilhões de reais, isso sem falar da suspensão de bolsas de pesquisas, assim como nos ataques públicos contra docentes e contra a própria universidade como um todo.

Além dos aspectos já mencionados, este estudo contribui para uma melhor compreensão dos processos escolares no Amapá e no Norte do Brasil, pois pesquisas anteriores tomavam como ponto de partida os polos mais avançados da produção do conhecimento no Brasil. O aporte deste trabalho tenda revelar as bases materiais com as quais a força do capital avança sobre a pós-graduação e como ela transforma sua forma de ser. Isso sem esquecer os elementos contraditórios que emergem de um processo como este. Ainda no campo acadêmico, as assertivas contidas neste trabalho apontam perspectivas, fragilidades e caminhos pelos quais a pós-graduação amapaense pode se embasar para a elaboração de políticas afirmativas e de fortalecimento dos Programas de Pós-graduação e de seus cursos.

Além disso, a presente pesquisa serviu para a superação de profundas debilidades de ordem teórica, fruto de formação escolar e humana deficitária, sobretudo para um pesquisador que vem de outro campo do saber, as Ciências Biológicas. Tal interface deste trabalho tentou contribuir para uma melhor compreensão dos processos sociais, assim como para uma melhor intervenção na realidade educativa, fruto do processo transformador da natureza humana via leituras e práticas educativas libertadoras em meio ao cenário de arrefecimento da criminalização e do cerceamento da fala que ousa questionar.

Esta dissertação trilhou os caminhos das possibilidades objetivadas em um curso de mestrado, cujo tempo e passos iniciais do pesquisador com o tema são limitantes. Há a

necessidade de aprofundamento de estudos com vistas a revelar outras questões: quais as áreas e Programas que se revelaram de forma mais frequente na região Norte? Quais os reflexos educativos do processo de expansão da pós-graduação na própria graduação? Quais as impressões de docentes e discentes em relação à lógica instituída no âmbito dos Programas? Como o conhecimento produzido por docentes e discentes interage com esse processo? Como a expansão da pós-graduação se efetiva no contexto da região Norte, considerando as marcantes assimetrias regionais? Outro fato a ser mais bem investigado são as teses e as dissertações já produzidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação. As perspectivas teóricas e as pesquisas produzidas são, de fato, puramente mercadológicas ou há elementos libertadores ou com o objetivo de ajudar na resolução de problemas históricos das comunidades ribeirinhas, indígenas ou das comunidades mais empobrecidas?

Essas e outras questões apontam as perspectivas para estudos futuros. Enfim, há um longo caminho a ser trilhado, e estas linhas são passos iniciais e insuficientes. Cabe, então, a tarefa de prosseguir com os estudos relativos ao tema para elucidar as mais controversas questões. Trata-se também de buscar a solidificação do compromisso social com a produção do conhecimento socialmente comprometido com os menos favorecidos, bem como a reafirmação de uma prática comprometida com a luta pela libertação e toda forma de opressão que o capital impõe.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 126-144, dez. 2010. Acesso em: março de 2018. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art08_40.pdf.

ALMEIDA, K. N. C. de. **A Pós-Graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. Tese de Doutorado em Filosofia e História da Educação. Campinas, SP, 2017.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAAE** – v. 30, n. 2, p. 351-376, mai/ago. 2014.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 71, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2017.

AMCEL. **Trajatória da AMCEL**. 2019 Acesso em 24 de Março de 2019. Às 22:01 h. <http://www.amcel.com.br/#about/>

BALBACHEVSKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, EUA: Banco Mundial, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo – propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. [S.l], 21 nov. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: julho de 2018.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. In: SALVADOR, E. *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da universidade à Comodidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada o altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar no passado**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. de M. **O Fim dos intelectuais acadêmicos?** indução da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em março de 2018.

BRASIL. **Decreto n. 53.932, de 26 de Maio de 1964**. Diário Oficial da União. Brasília, 1964.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. **Parecer n 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2339-pareceres>>. Acesso em: março de 2018.

BRASIL. **Decreto n. 66.662, de 5 de Junho de 1970**. Diário Oficial da União. Brasília, 1970.

BRASIL. **Decreto n. 74.299, de 18 de julho de 1974**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: março de 2018.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília, 1982. Disponível em: <<http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso: março de 2018.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília, 1986. Disponível em: <<http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: março de 2018.

BRASILa. **LEI Nº 13.243, DE 11 DE JANEIRO DE 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34. 1996.

CAMARGO, Maria Luíza Gutierrez de. **O latifúndio do Projeto Jari e a propriedade da Terra na Amazônia brasileira**. 2015. 236 f. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. 2015.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; MICHELOTTO, R. M. As políticas de expansão da educação superior no BRASIL e a produção do conhecimento, 2011. **Simpósio ANPAE**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0008.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2017.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONGILIO, Célia Regina; IKEDA, Joyce Cardoso Olímpio. **A ditadura militar, expansão do capital e as lutas sociais no sudeste paraense**. Lutas Sociais, São Paulo, vol.18 n.32, p.79-90, jan./jun. 2014.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In.*: LIMA, J. C. F. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez. p. 7-20. n. 30. 2005.

FARIAS, L. de M. **O Trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA**. Dissertação de Mestrado. Belém, 2010.

FÁVERO, M. de L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Curitiba: Educar, 2006.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª. Ed. RJ: Zahar, 1975.

_____. _____. 4ª Ed. São Paulo: Global, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. ANALFABETISMO NO BRASIL: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**. 20 jul/dez. 2004.

FERREIRA, L. R. O novo Plano Nacional de Educação e a gestão da Pós-Graduação: Expansão e financiamento na formação de doutores no Brasil. *In.*: CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. (org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In.*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

GERMANO, J. W. **O Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMER, C. M. **A relação abstrato/concreto no método da economia política**. 2009. Disponível em: <<https://outrosoutubrosvirao.files.wordpress.com/2009/05/clus-germer-a-relacao-abstrato-concreto-no-metodo-da-economia-politica.pdf>>. Acesso em: março de 2018.

GUIMARÃES, A. R. **Trabalho Docente Universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA**. Tese de doutorado. UFPA. 2014.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MELO, André Lins de; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. **Expansão da Educação Superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, ES. v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

- HARVEY, D. **A produção capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume. 2005.
- HARVEY, D. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HARVEY, D. **Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo**. 1. ed. Quito. Editorial IAEN, 2014.
- HORTA, J. S. B. Avaliação da Pós-Graduação: com a palavra os coordenadores de programa *In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (org.). Dilemas da Pós-Graduação, gestão e avaliação*. Campinas, São Paulo: Autores associados. 2009.
- HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.
- G1. AMAPÁ. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/01/12/ibge-aponta-para-2019-crescimento-de-107-na-producao-de-soja-no-amapa.ghtml>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua trimestral: desocupação cresce em 14 das 27 UFs no 1º trimestre de 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24486-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-14-das-27-ufs-no-1-trimestre-de-2019>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aponta para 2019 crescimento de 10,7% na produção de soja no Amapá**. 2018.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores**, 2010.
- INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. *In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jailme (org.)*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 28, 2006.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2016.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. *In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (org.). Dilemas da Pós-Graduação, gestão e avaliação*. Campinas, São Paulo: Autores associados. 2009.
- LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. Trad. Revista Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec. 1978.
- LIMA, Wendel Teles de; SILVA, Iatiçara Oliveira da; SOUSA, Lucileyde Feitosa. Breve retrospectiva das estratégias geopolíticas de incorporação territorial da amazônia brasileira. **RAEGA 24** (2012), p. 18-37. Disponível em: www.geografia.ufpr.br/raega/ Curitiba, Departamento de Geografia – UFPR.
- MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 141, p.875-892, out.-dez., 2017.
- MANCEBO, D; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARQUES, Gilberto de Souza. **Amazônia: Riqueza, degradação e saque**. 1. ed. Expressão Popular. 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEC.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; **Conselho Nacional de Educação, Parecer Cne/Ces n. 462/2017**. Normas referentes à pós-graduação stricto sensu no país.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MONTEIRO, M. de A. A ICOMI no Amapá: meio século de exploração mineral. *Cadernos NAEA*. v. 6 , n . 2 , p . 113 -168, dez, 2003. Acesso em: janeiro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/90>.

MORENO, N. **Os governos de frente popular na história**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez, 2015.

PINHEIRO, Maria Paula de Melo Pereira; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Expansão e diversificação dos cursos de licenciatura no Brasil (2003-2010). **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR** ISSN 2446-6123. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016 p.295-303 http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-009.pdf

PORTO, J. L. R. **Amapá: Principais transformações econômicas e institucionais (1943 a 2000)**. 2. ed. Macapá. Edição do autor, 2007.

PORTO, Jadson Luis Rebelo; CALDAS, Yurgel Pantoja; LOMBA, Roni Maier. **Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional no Estado do Amapá: o caso do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá**. RBPG, Brasília, v. 11, n. 23, p. 49 - 73, março de 2014.

RODRIGUES, R. de O. Pós-Graduação na Amazônia: o desafio de formar (em) redes. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 19 - 45, mar. 2014.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Colômbia: Mayol Ediciones, 2009.

SANTANA, Tiago Aquino Silva; BRITTO, Luiz Percival Leme. **Pós-Graduação na Amazônia: desafios para expansão e melhoria da qualidade...**

SANTOS, Aline Veiga dos; MASCARENHAS, Ranilce Guimarães; CHAVES; Vera Lúcia Jacob Chaves. *Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobre implicação no trabalho docente*. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 75-97, maio/ago. 2013 <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5123/4101>

SANTOS, J. A. B. ; PANTOJA, J. R. A. ; GUIMARÃES, A. R. . Educação superior e ciência: diferentes faces do modelo privatista e elitista. *In: XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo e II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores*, 2017, Belém. Anais [recurso eletrônico] : internacionalização e políticas de avaliação da Pós-Graduação em educação / XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Pro. Belém: UFPA/ICED/PPGED, 2017. v. 1. p. 252-257.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: março de 2018.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

SGUISSARDI, V. Educação superior e diversidade regional no Brasil: O privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. *In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (org.). Educação superior e diversidade regional no Brasil*. Belém: EDUFPA, 2008.

SGUISSARDI, V; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando publicações. 2018.

SHIROMA, O. E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar texto para analisar a política: Subsídios teórico-metodológicas para análise de documentos. **PERSPECTIVA**. Florianópolis. v. 23, n. 02, p. 427- 446, Jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: fevereiro de 2017.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **The New Brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Práxis, 2017.

SILVA, L. F. O que acontecerá com o Brasil após grande corte de verbas para Ciência e Tecnologia? **Jornal Vix-online**, Portugal, 2017. Disponível em: <<https://www.vix.com/pt/ciencia/544180/o-que-acontecera-com-o-brasil-apos-grande-corte-de-verbas-para-ciencia-e-tecnologia>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SILVA, Maura Leal da. **“O território imaginado”**: Amapá, de Território à autonomia política (1943-1988). Tese de doutoramento. Brasília. 2017.

UNIFAPa, Ciências Ambientais: Objetivo do Curso. 2019 <http://www2.unifap.br/ppgca/apresentacao/area-de-concentracao/>

UNIFAPb. Programa de Pós-Graduação em Educação: Histórico e Contextualização do Programa. 2019. <http://www2.unifap.br/ppged/apresentacao/historico/>

UNIFAPc. Programa de Pós-Graduação e Biodiversidade Tropical: História. 2019. <http://ppgbio.unifap.br/index.php/o-programa/>

UNIFAPd. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Delimitação das áreas de concentração. 2019. <http://www2.unifap.br/ppcs/apresentacao/area-de-concentracao/>

UNIFAPe. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Linhas de pesquisa. 2019. <http://www2.unifap.br/ppcs/apresentacao/linhas-de-pesquisa/>

UNIFAPf. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira. 2019. <http://www2.unifap.br/ppgef/programa/linhas-de-pesquisa/>