

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

LEONIR SANTOS DE SOUZA

**POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO DE DOUTORES PARA A
REGIÃO NORTE DO BRASIL (2005-2020)**

MARINGÁ

2021

LEONIR SANTOS DE SOUZA

**POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO DE DOUTORES PARA A
REGIÃO NORTE DO BRASIL (2005-2020)**

Tese apresentada por Leonir Santos de Souza ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr.: Mário Luiz Neves de Azevedo

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Maria de Sousa Lima

MARINGÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729p

Souza, Leonir Santos de

Políticas de pós-graduação e a formação de doutores para a região Norte do Brasil (2005-2020) / Leonir Santos de Souza. -- Maringá, PR, 2021.
222 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.

Coorientador: Prof. Dr. Ângela Maria de Sousa Lima.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Políticas para a Pós-graduação. 3. Assimetrias regionais. I. Azevedo, Mário Luiz Neves de, orient. II. Lima, Ângela Maria de Sousa, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 378

LEONIR SANTOS DE SOUZA

**POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
E A FORMAÇÃO DE DOUTORES PARA A REGIÃO NORTE DO BRASIL (2005-
2020)**

Tese apresentada por Leonir Santos de Souza ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 30/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá
Orientador

Prof. Dr. Carlos Eduardo Bittencourt Stange
UNICENTRO

Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Aline Fabiane Barbieri
Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga

Prof. Dr. Mauro Antônio da Silva Sá Ravagnani
Universidade Estadual de Maringá

Dedico àqueles que me fazem olhar todos os dias para o futuro com esperança, Henrique, Lívia, Vítor e Lara. Minhas sementes germinadas, completude do meu ser.

AGRADECIMENTOS

Há muito para agradecer! Seguirei uma lógica cronologicamente particular nos meus agradecimentos.

Primeiro quero agradecer aos loucos e santos que levaram adiante este projeto DINTER. Loucos, não pela definição biológica de não agir pela razão, mas loucos sim, pelo delírio entusiasta do saber poder fazer mais. Divino e santo por resistir às dificuldades do processo, tenho certeza de que foram muitas. Grata professor Edinaldo Flauzino de Matos e aos coordenadores do PPE.

À UEM, uma instituição ímpar, pelos servidores técnicos representados aqui pelo Hugo e pelo Zé Luiz, pelo corpo docente que acrescentaram muito mais que a formação acadêmica.

À UNIR, instituição que eu acredito e que tenho orgulho de pertencer. Agradeço aos servidores da PRAD, em especial o Pró-reitor de Administração, Charles Dam e a Uênia Pinheiro Freitas, Coordenadora de Registros e Documentação. Também agradeço, à PROPLAN e a PROPESQ, principalmente ao Pró-reitor de Pesquisa, Artur Moreti e Aline Wrege, Coordenadora de Programas.

Às amigas Andreia e Gean. Ninguém deve passar pela vida sem ter amigas como essas mulheres. Trabalhamos juntas, fizemos a seleção juntas, estudamos juntas e permanecemos juntas, apoiando umas às outras o tempo todo.

À Claudinha, querida pelo cuidado que teve comigo em Maringá, ela sentia as minhas dores, minhas angústias e com boas e belas palavras estava ali do meu lado. Uma bela amizade que nasceu desse doutorado.

Ao Arnaldo e a Everane pelo acolhimento em sua casa em Guajará-Mirim, um lugar de descanso, tranquilidade, segurança e amor.

Aos acadêmicos do curso de Licenciatura de Ciências Biológica da UNIR, pela paciência na reposição das aulas a cada vez que voltávamos de Guajará-Mirim, mas principalmente, pelas videochamadas que vários alunos fizeram enquanto estive afastada de Porto Velho, sempre para desejar coisas boas e para dizer que era importante continuar. Foi emocionante receber essas chamadas!

À professora Ângela, representando a UEL neste agradecimento. Um ser humano extraordinário, de uma dedicação inacreditável. Eu sou incapaz de descrever toda a beleza dessa mulher negra, sua luta, sua fé, sua força, sua ternura. Professora, muito obrigada!

Ao professor Mário, antes de toda inteligência que ele consegue exprimir em poucas palavras, é a sua humildade que o torna tão admirável. É fácil aprender com ele, por ser muito acessível, atencioso e respeitoso com o próximo. Ele é um homem cheio de esperanças, de riso fácil, apaixonado por futebol, de uma simplicidade amigável inimaginável. Obrigada pelos ensinamentos professor.

Aos caríssimos membros da banca de qualificação, professores Mauro Ravagnani, João Ferreira, Ileizi Silva e Aline Barbieri, pela generosidade, pelas preciosas indicações de leitura e correções. Minha gratidão.

Ao meu paizinho, que nunca teve oportunidade de frequentar uma escola e à minha mãezinha, que não finalizou o ensino básico. Essas duas pessoas tão sábias sempre compreenderam que a educação tem valor, que era um bem importante que podia ser deixado para os filhos. Eles estiveram comigo e com os meus irmãos o tempo todo indicando um caminho que eles nunca percorreram.

Aos meus irmãos, Leon, Moisés e Biô, que são mais práticos e estavam ali para me ajudar com alguns problemas no computador ou com o Excel, e por aí em diante. À Leina, minha irmã, por receber meu filho Vitor em sua casa durante os quatro meses que estive em Maringá. Todos eles me trouxeram a paz que eu precisava nos momentos finais da tese.

Às minhas cunhadas, Andrelina, Débora e Aracelly e ao meu cunhado Deodato, às minhas sobrinhas e sobrinhos, que sempre estiveram como torcida apaixonada por mim nessa jornada. Nem merecia tanto. Foram muitos telefonemas e mensagens de carinho. Saí do doutorado compreendendo ainda mais o sentido da palavra família.

Ao Leonardo, Lúcia e Maria Antônia, por cuidarem de Henrique e da Lívia.

Ao grupo de estudo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia UEL (LENPES) e o Grupo em Estudo e Pesquisa em Educação Básica e Superior UEM (GEDUC) pelos ensinamentos. Espero estreitar ainda mais os vínculos acadêmicos.

Ao grupo de amigas com quem trabalho, nosso grupo tão particular no WhatsApp chamado Inteligência pura, uma mulherada fora de série.

Às pessoas que convivi por um breve período de tempo, em Londrina e em Maringá, que são praticamente desconhecidas, mas sempre de um jeitinho ou outro davam uma palavra de apoio, conselhos ou dicas, eu recebi tudo com muito carinho.

A todos os brasileiros desconhecidos que me ajudaram, que pagam impostos e que contribuíram financiando minha qualificação. Aos servidores do IBGE, da CAPES e do MEC que responderam meus questionamentos.

À CAPES, pelas políticas que atendem instituições como a UNIR, e pelas bolsas de estudo.

Por vezes, me vi travada e culpada durante o processo de escrita, havia tanta coisa acontecendo no país, tivemos perdas, e tudo pareceu desimportante e menos urgente. Portanto, nada seria possível sem toda essa solidariedade que me moveu nesta jornada! Gratidão.

Para mudarmos nossa vida, teríamos de mudar nossa maneira de viver, e isso é algo que geralmente pedimos aos outros que façam, não a nós mesmos. A prioridade absoluta é o ser humano, o outro que é o mesmo que eu e tem direito de dizer: "Eu". (SARAMAGO, 2013, p. 12)

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo acadêmico das políticas educacionais, e teve como objetivo analisar as políticas públicas formuladas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para reduzir as assimetrias no campo da pós-graduação na Região Norte do Brasil da Amazônia Legal durante a vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020, seus impactos na qualificação em nível de doutorado dos docentes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e seu reflexo na constituição da pós-graduação no estado de Rondônia, bem como as dinâmicas dos agentes sociais na formulação e implementação destas políticas. O referencial teórico baseou-se na teoria dos campos e nos conceitos de *habitus* e capital de Bourdieu. Para demarcar os conceitos de equidade e igualdade e a influência neoliberal na educação utilizou-se da obra de Azevedo. O trabalho partiu de uma abordagem qualitativa da análise documental de boletins, relatórios, documentos produzidos pela CAPES e organismos multilaterais, planos de governos, portarias, decretos e leis, entremeados de dados estatísticos, com o recorte nos resultados alcançados pela única universidade pública de Rondônia. Esta tese buscou construir novo conhecimento ao associar aos dados consolidados pela CAPES informações históricas sobre Rondônia e sobre a UNIR, acrescentou esclarecimentos sistematizados do processamento de qualificação dos docentes dentro do nicho institucional da universidade e dos agentes da Região Norte dentro do campo da pós-graduação nacional. Argumenta-se que os resultados das políticas públicas estratégicas e específicas promovidas pela CAPES têm impacto mais significativos nas instituições com planejamentos orgânico e sistemático, e que a consolidação da pós-graduação amazônica exige mais que a capacitação dos docentes. Os resultados da pesquisa demonstraram que a UNIR, no período de dezesseis anos, liberou 391 professores para cursarem doutorado fora da sede, 250 docentes titularam-se, 50 não concluíram e 91 estão dentro do prazo para concluir. Constatou-se também que, depois da obtenção do título, entre o montante afastado, 25 docentes saíram da universidade. Após o investimento na qualificação do quadro de professores, a pós-graduação da instituição cresceu, entretanto, até 2020 persistiam as assimetrias intrarregionais e entre estados dentro da região, e todos os cursos *stricto sensu* ofertados pela UNIR mantinham suas notas variando entre os conceitos 3 e 4. Observou-se que, a partir do ano de 2016, aconteceu a desaceleração nos investimentos destinados à pesquisa no país e a diminuição na concessão de bolsas estudantis para mestrandos e doutorandos, e que nova agenda científica dentro do campo da pós-graduação vem sendo sistematicamente consolidada desde o final dos anos de 1980, valorizando a pesquisa que produz resultados comercializáveis. Através do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020, esta agenda foi intensificada e acelerada. Na expectativa do lançamento do PNPG 2021-2030, espera-se que novos estudos na linha das políticas públicas e gestão venham contribuir com o campo, ao laborar novos estudos para analisar os impactos para a pós-graduação da Região Amazônica pelas políticas fomentadas pela CAPES.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas para a Pós-graduação; Assimetrias regionais; Região Norte; Rondônia.

ABSTRACT

This research is located in the academic field of educational policies, and aimed to analyze the public policies formulated by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) to reduce asymmetries in the field of postgraduate studies in the North Region of Brazil in the Legal Amazonia during the validity of the National Postgraduate Plan – PNPG 2005-2010 and PNPG 2011-2020, its impacts on the qualification at the doctoral level of professors at the Universidade Federal de Rondônia (UNIR) and its impact on the constitution of postgraduate studies in the state of Rondônia, as well as the dynamics of social agents in the formulation and implementation of these policies. The theoretical framework was based on field theory and on Bourdieu's concepts of *habitus* and *capital*. To demarcate the concepts of equity and equality and the neoliberal influence on education, Azevedo's work was used. The work started from a qualitative approach of documental analysis of bulletins, reports, documents produced by CAPES and multilateral organizations, government plans, ordinances, decrees and laws, interspersed with statistical data, with a focus on the results achieved by the only public university in Rondônia. This thesis sought to build new knowledge by associating the data consolidated by CAPES with historical information about Rondônia and about UNIR, added systematic clarifications of the processing of qualification of professors within the institutional niche of the university and agents of the North Region within the field of postgraduate studies national. It is argued that the results of strategic and specific public policies promoted by CAPES have a more significant impact on institutions with organic and systematic planning, and that the consolidation of Amazonian postgraduate studies requires more than training teachers. The survey results showed that UNIR, in a period of sixteen years, released 391 professors to pursue a doctorate away from its headquarters, 250 professors received their titles, 50 did not complete and 91 are within the deadline for completion. It was also found that, after obtaining the title, among the amount removed, 25 professors left the university. After investing in the qualification of the faculty, the institution's postgraduate studies grew, however, until 2020, intra-regional asymmetries and between state within the region persisted, and all *stricto sensu* courses offered by UNIR maintained their grades varying between the 3 and 4. It was observed that, as of 2016, there was a slowdown in investments for research in the country and a decrease in the granting of student grants for master's and doctoral students, and that a new scientific agenda within the field of postgraduate studies it has been systematically consolidated since the late 1980s, valuing research that produces marketable results. Through the PNPG 2005-2010 and the PNPG 2011-2020, this agenda was intensified and accelerated. In anticipation of the launch of the PNPG 2021-2030, it is expected that new studies in the line of public policies and management will contribute to the field, by carrying out new studies to analyze the impacts for postgraduate studies in the Amazon Region by the policies promoted by CAPES.

KEYWORDS: Policies for Postgraduate Studies; Regional asymmetries; North region; Rondônia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretriz 2 apresentada no PNPG 2005-2010	53
Quadro 2 – Número de Programas de Pós-graduação na Região Norte por nota de conceito	77
Quadro 3 – Identificação das Mesorregiões da Região Norte	82
Quadro 4 – Distribuição de docentes por organização acadêmica e por nível de formação do ensino superior em Rondônia no ano de 2019.	131
Quadro 5 – DINTER/MINTER ofertados no Programa Acelera Amazônia	135
Quadro 6 – Distribuição de afastados por programas estratégicos CAPES	138
Quadro 7 – Quantidade de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> previstos e implantados no interstício do PDI 2014-2018 UNIR	142
Quadro 8 – Seleção de Instrumentos Legais produzidos pelo Estado para regulação da Pós-graduação e fomento para pesquisa.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de empregados entre doutores titulados no Brasil a partir de 1996, por região do emprego, 2009-2014	97
Tabela 2 – Matriz de distribuição do número de doutores titulados por área de conhecimento no período 1996-2017 com emprego formal em 31/12/2017, por UF, da titulação e do emprego	100
Tabela 3 – Matriz de distribuição do número de doutores titulados no Brasil no período 1996-2014 com emprego formal em 31/12/ 2014, por unidade da Federação da titulação e do emprego.....	102
Tabela 4 – Matriz de distribuição do número de doutores titulados no Brasil no período 1996-2017 com emprego formal em 31/12/ 2017, por unidade da Federação da titulação e do emprego.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Distribuição percentual dos empregados entre os doutores titulados no Brasil a partir de 1996, por região do emprego, 2009 e 2014**96**
- Gráfico 2** – Grau de endogenia de doutores: Proporção de doutores empregados em determinada unidade da federação que obtiveram seus títulos nessa mesma UF, 2009 e 2014 (%).....**98**
- Gráfico 3** – Série histórica do PIB por Estado da Região Norte 2010-2018**120**

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa do Brasil – divisão por estados e por mesorregiões nos estados....	83
Mapa 2 – Amazônia Legal 2020.....	91
Mapa 3 – Mapa político de Rondônia.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação em Pesquisa e Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós – Graduação
AR	Associação em Rede
BM	Banco Mundial
CADIN	Cadastro Informativo de Crédito não Quitado do Setor Público
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEFET PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ciência, Tecnologia e Inovação
CGU	Controladoria Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CESUPA	Centro Universitário do Estado do Pará
CESUR	Centro de Ensino Superior de Rondônia
C&T	Ciência e Tecnologia
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DINTER NF	Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras
DOU	Diário Oficial da União
DRU	Desvinculação da Receita da União
DS	Demanda Social
EAFCO	Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
EC	Emenda Constitucional
ENPROP	Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FAPERO	Fundação de Amparo à Pesquisa de Rondônia
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos

FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz Rondônia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOPROP	Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
FORGEPE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Gestão de Pessoas
FUNDACENTRO	Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia
G7	Grupo dos Sete
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas/CAPES
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICJ	Iniciação Científica Júnior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEP	Instituto de Desenvolvimento Profissional
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPA	Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia
IPEPATRO	Instituto de Pesquisa em Patologias Tropicais
IPEADATA	Base de dados macroeconômicos, financeiros e regionais do Brasil mantida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MS/DR/Docente	Mestrado e Doutorado a Docente das Instituições Federais de Ensino Superior e pesquisadores de instituições públicas
NIG	Núcleo de Informações Gerenciais
PBCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PEB	Programa de Formação de Estudantes e Professores Educação Básica

PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PICDT	Plano Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNOPG	Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
POLOAMAZÔNIA	Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
PPA	Plano Plurianual
PPG BIONORTE	Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Rede BIONORTE
PPP	Programas Primeiros Projetos
PPSUS	Programa Pesquisa para o SUS
PQI	Programa Qualificação Institucional
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROCAD NF	PROCAD Novas Fronteiras
PRODOC	Programa de Absorção Temporária de Doutores
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
Rede BIONORTE	Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIPEC	Sistema de Administração Civil de Pessoal Federal
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SURAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
TCU	Tribunal de Contas da União
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UF	Unidade Federativa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UJ	Unidade Jurídica
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNITINS	Universidade Estadual de Tocantins
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRA	Universidade Federal Rural do Amazonas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA CAPES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E NA REDUÇÃO DE ASSIMETRIAS: CONTEXTOS, POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS	36
2.1 O SURGIMENTO DA CAPES E O FORTALECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE	37
2.2 O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DURANTE O PLANEJAMENTO E VIGÊNCIA DO PNPG 2005-2010	47
2.2.1 O surgimento do Programa Acelera Amazônia durante a elaboração do PNPG 2005-2010 e os desdobramentos de sua implantação	59
2.3 A CONSTITUIÇÃO E REAJUSTE DO PNPG 2011-2020 AOS CONTEXTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS: SUA INFLUÊNCIA NO COMBATE ÀS ASSIMETRIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	70
3 A PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO NORTE E EM RONDÔNIA: EXPANSÃO, DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS	90
3.1 DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO NORTE	93
3.1.1 As assimetrias entre os estados da Região Norte	110
3.2 RONDÔNIA: UMA REPRESENTAÇÃO DO PARÂMETRO DA COLONIZAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA	116
3.2.1 O surgimento do ensino superior em Rondônia	121
3.3 RONDÔNIA E A UNIR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	129
3.4 UNIR: BREVE HISTÓRIA DE UMA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA E AS POLÍTICAS ESTRATÉGICAS PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE	134
4 A CONSTRUÇÃO DA “NOVA” AGENDA CIENTÍFICA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO: A REALIZAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO DE SOCIEDADE	150

4.1 POSIÇÃO NO CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO E AS CONDICIONANTES PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	163
4.2 POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOB ORIENTAÇÃO DO MERCADO OU DOS OS PRINCÍPIOS DA EQUIDADE?	170
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS.....	211
ANEXO A – EDITAL Nº 01/2020-EDUCANORTE PROCESSO DE SELEÇÃO AO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE, ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE DOUTORADO – TURMA 2021	212
ANEXO B – IDEB – RESULTADOS E METAS	217
ANEXO C – MEMORANDO 05/2015 DA: REPRESENTANTE ESTADUAL DA REAMEC EM RONDÔNIA PARA: PROPESQ / UNIR	218
ANEXO D – ANEXO VI – MODELO CARTA ASSINADA PELO PRÓ-REITOR DA IES DE ORIGEM DO CANDIDATO	222

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é um estudo sobre a pós-graduação na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) localizada na Região Norte do Brasil da Amazônia Legal¹, durante a vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), respectivamente nos períodos de 2005-2010 e 2011-2020. Trata-se de estudo fundamentado na teoria dos campos e nos conceitos de *habitus* e capital de Pierre Bourdieu.

Embasado no consenso que o conhecimento construído e acumulado é o eixo central para o desenvolvimento das sociedades, o Brasil historicamente estabeleceu que a pós-graduação *stricto sensu* era o campo para a produção de conhecimento acadêmico, científico e tecnológico, capaz de ampliar a ciência advinda da educação superior e legitimar a pesquisa no país (PRYJMA, 2009). Assim, a pós-graduação tornou-se importante espaço de representatividade intelectual nacional na sociedade brasileira, exigindo investimento sistêmico, de natureza humana, estrutural e financeira, sendo as políticas públicas apresentadas no seu planejamento como meio de atender as demandas requeridas por este campo.

No Brasil, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é responsável pela oferta de cursos nos níveis de mestrado e doutorado, e os PNPG são os planos que orientam as políticas públicas para o desenvolvimento da pós-graduação no país desde 1975, antes desse período a pós-graduação crescia sem planejamento estatal. Portanto, era necessário institucionalizar o sistema com o objetivo de elevar seu padrão de desempenho e otimizar sua expansão numa estrutura mais equilibrada regionalmente (CAPES, 2011).

No decorrer de quase 30 anos, no período de 1975 a 2004, o crescente número de recursos humanos formados nos níveis de mestrado e doutorado, a ampliação na oferta de bolsas de estudos, o investimento em pesquisa e as ações articuladas com a comunidade científica para fortalecer a pós-graduação atestaram que a CAPES se empenhou em estabelecer macro política de indução e consolidação do SNPG (BRASIL, 2010a).

¹ A Amazônia Legal foi estabelecida pela Lei nº 1.806, de 06 de janeiro de 1953, o termo refere-se ao conjunto de áreas de floresta amazônica distribuída em nove estados brasileiros, define a delimitação geopolítica para fins de aplicação de políticas territorial e econômica com vistas à promoção do seu desenvolvimento (IBGE, 2014). Esta definição será discutida com mais profundidade no capítulo 3 da tese.

No entanto, os diagnósticos apresentados pela CAPES em 2003 demonstraram que a assimetria regional no campo da pós-graduação permanecia recorrente, embora viesse sendo combatida desde o primeiro PNPG planejado para o período de 1975-1979. Então, mobilizar estratégias para intensificar a formação de mestres e doutores das Instituições de Ensino Superior (IES), neste caso, especialmente nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, tornou-se um objetivo para minimizar as distorções entre as regiões (BRASIL, 2004).

Esta pesquisa, concentra-se em estudar os programas de qualificação docente para a Região Norte e as ações associadas de combate às assimetrias regionais na pós-graduação apresentadas no PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. A partir dos indicadores da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado da UNIR, no período de 2005 a 2020, são apresentados resultados alcançados pelas políticas federais, estaduais e institucionais de redução das assimetrias na pós-graduação em Rondônia, no âmbito regional, e entre estados da Região Norte. O que significa demonstrar paralelamente, para o mesmo período, os índices de qualificação no quadro de servidores docentes da UNIR e sua determinação no constructo de um aparato de pesquisa e formação de pesquisadores para a instituição.

Nas universidades brasileiras os programas de pós-graduação têm sido, em grande medida, o espaço para o desenvolvimento de conhecimento científico e tecnológico, mas, a produção deste conhecimento engendrada por este campo gera resultados que excedem os limites universitários. Por esse enredo, a pós-graduação não se limita à formação de mestres e doutores, sua complexidade se estende também na imbricada formulação de políticas para o seu financiamento, regulação e aprimoramento, que envolve disputas entre grupos dentro do campo, processos de conflitos, resistências, acomodações e disparidades. Por esta razão, a pós-graduação tem sido o foco de pesquisas no cenário acadêmico por tratar-se de contexto que não se esgota e que está em constante mudança condicionada pela conjuntura política e econômica.

Para esta pesquisa estabeleceu-se o ano de 2005 como um ano representativo, pela retomada da implementação do conjunto de ações e metas estabelecidas pela CAPES em um PNPG promulgado oficialmente, tendo em vista que durante 15 anos, entre 1990 a 2004, houve um hiato na publicação de planos. O Brasil, por circunstâncias relacionadas à restrição orçamentária e à desorganização na articulação entre as agências de fomento, não conseguiu elaborar um “Documento

Final que se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação” (BRASIL, 2004, p. 17-18). Porém, dentro das pautas formuladas, manteve políticas públicas com ações voltadas para a pós-graduação, embasadas em estudos que subsidiaram recomendações, implantadas pela CAPES nesse período, entre elas a continuidade da expansão do sistema (BRASIL, 2004).

Assim, o reflexo do legado das políticas públicas desde o primeiro plano, PNPG 1975-1979 até o ano de 2004, foi evidenciado no PNPG 2005-2010, com a apresentação das taxas de crescimento da pós-graduação em todo o Brasil. Entretanto, o plano também destacou as principais debilidades² que marcaram a trajetória da pós-graduação, entre elas “[...] as assimetrias e desigualdades regionais e estaduais”, o “[...] número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, no Nordeste e Centro-Oeste face à população da região” e “[...] reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação docente” (BRASIL, 2004, p. 50). O PNPG 2005-2010 ressaltou que os planos anteriores apresentaram sugestões políticas direcionadas para diminuir a assimetria no SNPG, embora a realidade demonstrasse que “[...] seus executores não conseguiram implementá-las em sua plenitude” (BRASIL, 2004, p. 45), porquanto a pós-graduação na Região Norte em 2004 ainda se mantinha incipiente e concentrada nos estados do Pará e do Amazonas (BRASIL, 2004).

Para além da afirmação da CAPES sobre a existência de assimetrias regionais da pós-graduação na Região Norte, sustentou-se o argumento pela organização de dados pela própria pesquisadora, que cruzou várias informações de fontes primárias de diferentes órgãos governamentais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (GEOCAPES) e Plataforma Sucupira, a partir de cálculos de proporcionalidade, porcentagem e conceitos estatísticos se evidenciou objetivamente as especificidades das assimetrias intrarregionais e regionais que persistem no interior do campo.

Contudo, o PNPG 2005-2010 não deixou de enfatizar que a taxa de crescimento anual de 15% da pós-graduação da Região Norte entre 1996 e 2004 foi a maior em todo o país. Porém, “[...] esse crescimento não foi suficiente para alterar

² Termo usualmente utilizado nos documentos da CAPES. Como reflete a consideração de Bourdieu em “A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer” (BOURDIEU, 2008), o uso das palavras decorre do processo de construção social e simbólica no campo.

as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados” (BRASIL, 2004, p. 32). Situação que ficou evidenciada em 2004, quando os dados percentuais indicavam que a Região Norte abarcava 3,5% dos mestrados e 1,8% dos doutorados dos cursos *stricto sensu* do país, enquanto a Região Sudeste concentrava 54,9% dos mestrados e 66,6% dos cursos de doutorado do país, mesmo que sua taxa de crescimento na pós-graduação entre 1996 a 2004, tenha sido 6,3%, ou seja, 8,7% menor do que a Região Norte (BRASIL, 2004).

Ao considerar a proporção de oferta de pós-graduação para as respectivas populações destas regiões em 2004, o Sudeste conseguiu atender 20 vezes mais³ sua região em comparação com a Região Norte. Enquanto, a proporção de oferta de pós-graduação para o Sudeste era de 1 curso para cada 44.060 habitantes, para o Norte era de 1 curso para cada 166.545 habitantes, dados que obviamente indicavam a assimetria regional naquele período.

Com o diagnóstico e a análise sobre a situação da pós-graduação brasileira apresentado no PNPG 2005-2010, o plano estabeleceu diretrizes gerais que regeriam as ações de crescimento e consolidação do SNPG para o período. Tais diretrizes apresentavam estratégias para minimizar as distorções regionais, operacionalizadas por políticas orçamentárias associadas à indução de linhas programáticas prioritárias que reduzissem as assimetrias regionais, intrarregionais e entre estados, e promoviam a qualificação dos docentes de IES (BRASIL, 2004).

Uma das linhas do plano de atendimento à continuidade da expansão da pós-graduação que teve expressivo investimento foi a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 48). Em 2003 a titulação dos docentes que atuavam no ensino superior nacional agregava o total de 21,5% doutores e 35,1% mestres (BRASIL, 2004). A Região Norte que, historicamente, vinha traçando trajetória ascendente no campo da pós-graduação, perfazia em 2003 o percentual⁴ de 0,48% de doutores e 1,32% de mestres, dos docentes titulados do

³ No cálculo foram utilizados os dados fornecidos pelo PNPG 2005-2010 que indicavam o total de programas de pós-graduação da Região Sudeste para 2004 e o total de programas de pós-graduação da Região Norte para o mesmo período anual, dividindo estes valores para obter a proporção. Também, se utilizou os dados populacionais por região do IBGE utilizados no PNPG 2005-2010 para identificar a quantidade de programa por habitante por região (IBGE, 2004).

⁴ Os dados percentuais específicos para Região Norte e para o estado de Rondônia foram calculados utilizando os dados do censo da educação superior do INEP e do Ministério da Educação (MEC) de 2003, os mesmos usados pelo PNPG 2005-2010. Empregou-se separadamente por cálculo de porcentagem o número total de docente doutores e mestres em exercício no Brasil, pelo número total de docentes doutores e mestres na Região Norte, e pelo número total de docentes doutores e mestres

ensino superior da região e o estado de Rondônia nesse contexto tinha o quadro docente constituído de 0,03% de doutores e 0,14% de mestres.

A insistente dificuldade em qualificar professores das IES amazônicas em mestres e doutores apresentada nos relatórios da CAPES, apesar dos investimentos empreendidos ao longo de três décadas, foi o problema que motivou o interesse em desenvolver essa pesquisa. É relevante investigar como os elementos que interferiram na titulação dos docentes dessas instituições foram equacionados com as políticas públicas concebidas no PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020 para atender a demanda de consolidar e expandir a pós-graduação na região.

Ao considerar que no Brasil são nas universidades que ocorrem a formação de recursos humanos no nível *stricto sensu* por meio da pós-graduação, os PNPG que precederam o PNPG 2005-2010 já haviam destacado, entre suas ações, a importância do aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior associado a outras estratégias com o objetivo de impulsionar “[...] o crescimento equânime do sistema nacional da pós-graduação” (BRASIL, 2004, p. 53). Contudo, em 2003, a Região Norte apresentava o perfil de 71,4% dos seus estados sem programa de doutorado, sendo que os estados do Acre, Rondônia, Roraima e Tocantins tinham, cada um deles, apenas um programa de mestrado e o Amapá não possuía nenhum curso *stricto sensu* de pós-graduação (BRASIL, 2004).

No cenário de crescimento previsto no modelo proposto pelo PNPG 2005-2010, alcançar as metas estabelecidas até o final do seu período foi o desafio que exigiu a necessária continuidade de investimento nos programas consolidados e a criação de mecanismos para diminuir as assimetrias regionais, intrarregionais e entre estados. Para as regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, reconhecidamente carentes de recursos humanos qualificados, foram idealizados programas para ampliar o número de docentes doutores e o número de cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 2010a).

Após a execução do PNPG 2005-2010, o PNPG 2011-2020 se apresentou como o plano que introduziria “[...] novas e importantes inflexões” (BRASIL, 2010a, p. 13), organizado em cinco eixos. O primeiro retorna à temática de expansão do SNPG e a atenção à redução das assimetrias. Como a preocupação da CAPES tem sido reduzir as distorções regionais em relação à capacidade para a pesquisa, o PNPG

em Rondônia no ano de 2003, para discriminar o quanto da porcentagem nacional de doutores e mestres estavam concentrados na Região Norte e em Rondônia percentualmente (INEP, 2005).

2011-2020 estrategicamente manteve a política de programas estratégicos específicos⁵ para qualificação docente.

Portanto, a justificativa para este trabalho advém do interesse no impacto gerado pelo robustecimento de políticas deliberadamente indutivas para qualificação de docentes em nível de doutorado das IES e para a expansão da pós-graduação no Brasil nos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020 que foram direcionadas à Região amazônica. Estende-se ainda a justificativa no fato de haver poucos estudos neste assunto específico da pós-graduação no Brasil, a capacitação dos docentes das IES brasileiras.

O governo federal lançou programas estratégicos específicos financiados pelo poder público e simultaneamente estimulou a pós-graduação a adotar um planejamento de médio e longo prazo adequando-se ao sistema de avaliação institucional. Para além do investimento em programas estratégicos específicos, o governo continuou o fortalecimento dos programas tradicionais⁶, também a efetividade das políticas para impulsionar a pós-graduação aliada ao engajamento da sociedade acadêmica brasileira em consonância com as ações das IES e Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP) estabeleceram anualmente a uniformidade no crescimento da pós-graduação nacional (BRASIL, 2004).

Diante do cenário apresentado, é importante conhecer as políticas públicas da CAPES para a Amazônia, especialmente ao ponderar que existem diferentes tipos de assimetrias na pós-graduação, e que estados dentro da mesma região com menor tradição em pesquisa exigem estratégias bem configuradas e modeladas que oportunizem o desenvolvimento do campo da pós-graduação para impulsionar a produção de novos conhecimentos comprometidos com a cultura local no diálogo com culturas globais, amparadas por práticas de pesquisa que correspondam à produção de sentido.

⁵ “Programas estratégicos específicos são aqueles idealizados pelas agências, ouvidas as universidades, os institutos de pesquisa, o setor empresarial e outros atores concernentes ao desenvolvimento nacional, que objetivem solucionar cada tipo de assimetria observada. A elaboração de tais programas deverá ser precedida do exame das prioridades e das competências existentes, amparados por orçamento novo, viabilizado por programas diferenciados, com instrumentos próprios e por tempo definido” (BRASIL, 2004, p. 54). São programas de pós-graduação para atender demanda específica, por tempo determinado, financiados pelos programas indutores e especiais.

⁶ “A partir de 2004, os programas da Capes passaram a ser operados em dois agrupamentos: Programas Tradicionais e Programas Indutores e Especiais. Ambos atendem ao objetivo de dar apoio à pós-graduação por meio da concessão de bolsas de estudo e recursos para o custeio das atividades acadêmicas” (CAPES, 2011, p. 23).

Rever o conjunto de dados históricos apresentados no PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020 é a diretriz para compreender como indicadores orientam as ações tomadas pela CAPES, norteiam na identificação de problemas e como são utilizados para criação de cenários futuros, com suas implicações orçamentárias, análise e monitoramento do desempenho dos programas. Contudo, a análise dos resultados advindos dos investimentos resultantes das políticas públicas de combate às assimetrias no campo da pós-graduação envolve questionamentos sobre a representatividade da projeção da pós-graduação na Região Norte em termos nacionais, regionais e intrarregionais. Os dados estatísticos são parte importante na compreensão da dinâmica de investimento e desenvolvimento da pós-graduação, mas insuficientes para responder às subjetividades que integram este campo, portanto é relevante considerar fatores históricos, o jogo de relações entre os agentes e a criação de políticas para a pós-graduação na discussão desse tema.

Examinar o atual cenário da organização da pós-graduação para a Região Norte é o que propõe a pesquisa, com a finalidade de compreender as ações de implantação dos programas estratégicos e tradicionais nas instituições da região, tomando como referência a UNIR na conjuntura política do modelo de combate às deficiências⁷ para dirimir as assimetrias regionais e intrarregionais.

A UNIR será nosso arquétipo como instituição nesta pesquisa, porque está entre as universidades mais jovens da Região Norte, considerando a faixa etária das instituições entre 20 e 40 anos de fundação⁸, para o perfil da região são instituições caracteristicamente com menor tradição no campo acadêmico da pós-graduação.

Em 2009, depois dos investimentos em políticas específicas para redução de assimetrias regionais do PNPG 2005-2010, Rondônia ocupava o *ranking* de penúltimo

⁷ Terminologia utilizada conforme argumentação apresentada na nota de rodapé nº 1.

⁸ Universidade Federal do Acre (UFAC) 57 anos de existência, criada em 25 de março de 1964 pelo Decreto nº 187 (UFAC, 2021); federalizada em 04 de setembro de 1970 pelo Parecer nº 660; Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) 31 anos de existência, foi criada pelo Decreto nº 98.997, de 02 de março de 1990 (UNIFAP, 2015); Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tem 112 anos, embora criada nos termos da Lei nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962, por decisão da 18ª reunião do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Amazonas, foi decidido que a data de comemoração da UFAM seria a data da criação da Escola Universitária Livre de Manaus de 17 de janeiro de 1909 (UFAM, 2021); Universidade Federal do Pará (UFPA), criada há 63 anos pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957; Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 39 anos de criação pela Lei nº 7.011 de 8 de julho de 1982 (UNIR, 2012); Universidade Federal de Roraima (UFRR) criada há 32 anos primeiramente autorizada pela Lei nº 7.364, de 12 de setembro de 1985, e, posteriormente, implantada pelo Decreto Federal de nº 98.127, de 08 de setembro de 1989 (UFRR, 2015); Universidade Federal de Tocantins (UFT) com 21 anos de existência foi instituída em 23 de outubro de 2000 pela Lei nº 10.032 (UFT, 2021).

lugar nacional no número de programas de pós-graduação por 100 mil habitantes, conforme o mapa coroplético apresentado pela CAPES, no volume 1 do PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010a).

Este é um dado interessante para Rondônia porque são impactos apresentados depois das ações do PNPG 2005-2010. No ano de 2004, antes do PNPG 2005-2010, Rondônia apresentava o número de 0,1 programa/100 mil habitantes. É fato que aumentou quatro vezes a quantidade de programas ofertados. Porém, é relevante considerar que, proporcionalmente ao tamanho de suas populações, os estados do Acre, Roraima, Amapá e Tocantins cresceram em média sete vezes mais que Rondônia (IBGE, 2004; CAPES, 2004).

Com os resultados apresentados pela CAPES no PNPG 2011-2020, nesta tese considerou-se a hipótese da indissociabilidade entre a organização e ação dos agentes na tarefa de efetivar políticas para pós-graduação em suas respectivas instituições: que as universidades que têm projetos arquitetados para qualificação de seus professores alcançam melhores resultados provenientes dos programas propostos pela CAPES; e que o fortalecimento e expansão da pós-graduação na Amazônia exigem mais que a capacitação do quadro docente das IES. São três pilares da mesma hipótese que dialogam com as contribuições de Bourdieu acerca dos papéis no campo político de diferentes agentes públicos na pós-graduação, em um contexto de desigualdades socioeconômicas que demarcam a região recortada, dinamizado processualmente pelas ações sociais, as disposições e as vozes dos agentes e das agências que compõem o sentido do jogo analisado. Nesse sentido, compreende-se a relevância de investigar os impactos das políticas públicas da CAPES para a Amazônia no aspecto da minimização das assimetrias regionais e seus efeitos na qualificação do quadro de professores da UNIR na intersecção dos programas estratégicos, objeto de interesse nesta pesquisa. Assim, este estudo se propõe investigar como as políticas públicas geradas pela CAPES no PNPG 2005-2010 e no PNPG 2011-2020 repercutiram especificamente na Amazônia, região enfaticamente mencionada nos planos como um contínuo desafio na qualificação de pessoal em nível de pós-graduação (BRASIL, 2010a).

A delimitação da pesquisa se concentra nas políticas de capacitação docente dos programas estratégicos e os resultados alcançados pela UNIR na qualificação dos seus docentes em doutores, no período de 2005 a 2020.

A pesquisa busca compreender, relacionar e debater as informações e dados estatísticos apresentados nos documentos da CAPES na “interlocução com áreas circunvizinhas” (STREMEL, 2016, p. 16). Para pensar criticamente sobre questões sociais locais e regionais inseridas numa totalidade nacional, a exigência é transgredir o conforto do limite de uma única área de conhecimento e ampliar o debate para áreas afins ao objeto problematizado, o que possibilita aumentar a capacidade de análise e contestação arrazoada (BRANDÃO, 2002).

Portanto, esta pesquisa além de descrever o campo da pós-graduação em Rondônia, almeja, também, analisar os impactos na UNIR, observando como os agentes e estruturas neste campo se ajustaram a partir das políticas propositivas de programas estratégicos no PNPG 2005-2010. Busca, ainda, compreender como os resultados nacionais gerados neste período interferiram na formulação do PNPG para o decênio 2011-2020 no quesito das assimetrias regionais e intrarregionais e no âmago da questão central eleita, a qualificação docente dos professores do ensino superior em nível de doutorado na Região Norte. A partir dessas premissas, estabelecer um ponto de partida na construção de um novo conhecimento que venha contribuir com a região.

A viabilidade da construção desta tese pautou-se na interação da pesquisadora com o espaço onde se desenvolveu a pesquisa, o que possibilitou o acesso a documentos produzidos pela UNIR e o compartilhamento de informações inerentes ao contexto no período de 2005 a 2020, em que inicia e termina o ciclo PNPG 2005-2010 e se renova o ciclo para o PNPG 2011-2020. A significância de investigar o problema delineado na tese é realizar o levantamento de dados em um nicho delimitado da Região Norte que pode ampliar a discussão sobre o campo acadêmico da pós-graduação, principalmente quando os documentos do *lócus* pesquisado forem associados aos relatórios da CAPES.

Ao emergir por meio da coleta, informações que adicionem conhecimentos históricos e empíricos ao cenário pesquisado, possibilita-se uma análise relacional acurada das circunstâncias e condições institucionais para o entendimento da construção da pós-graduação na UNIR, uma das universidades mais jovens da região. Observar padrões que se repetem e que influenciam na organização e no crescimento do campo da pós-graduação no estado de Rondônia foram os indicadores que auxiliaram na análise das discrepâncias e distorções regionais.

Assim, as questões que orientam o desenvolvimento desta pesquisa são:

1. Como a CAPES sistematiza programas de pós-graduação específicos que atendam às características da Região Norte?
2. Como universidades no Norte do país se organizam para consolidar seus programas de pós-graduação?
3. Como são absorvidas no planejamento da UNIR as políticas públicas para a pós-graduação destinadas à Região Norte?
4. Quais as implicações da qualificação de professores em nível de doutorado das IES na consolidação da pós-graduação e na produção de pesquisa em Rondônia?
5. De que maneira situações históricas e mudanças no jogo do campo da pós-graduação interferem na estabilidade da pós-graduação na Amazônia?

Esta pesquisa adotou, como fundamentos teóricos, a teoria de campo e os conceitos de *habitus* e capital de Pierre Bourdieu, os quais abordam o valor do objeto disputado no jogo e os princípios de funcionamento do jogo dentro do campo da pós-graduação, compreendida a partir de uma sociedade hierarquizada e organizada segundo a divisão de poderes desiguais (BOURDIEU, 1983).

Para espessar teoricamente o debate sobre o objeto pesquisado, foi consultada a literatura produzida por Azevedo (2004; 2013; 2021), que fundamenta o embate entre os conceitos de equidade e igualdade e a influência neoliberal na educação.

Considerou-se as políticas para pós-graduação como um campo, porque paulatinamente se constituiu por meio da criação de espaços institucionais nas universidades, criação de grupos de pesquisa na área, associações científicas especializadas nesta temática e produção acadêmica reconhecida como linha de pesquisa, seguindo o padrão estabelecido na obra de Bourdieu (RAWOLLE; LINGARD, 2015; STREMEL, 2016).

E sobre o campo da pós-graduação, autores reconhecem que grupos, organizações, agentes financiadores, políticos e indivíduos representativos de diversas instituições públicas ou privadas, exercem influência direta ou indireta em diferentes momentos na criação e implementação de políticas públicas. Assim, os agentes do campo exercem controle decisório sobre onde, como, quanto e porque investir na expansão da pós-graduação e na qualificação dos programas nacionais (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013; SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

Nesta perspectiva, ao apresentar a pós-graduação no Brasil, “[...] objeto que [...] fundamenta a mais consistente e duradoura política pública do país” (BRASIL, 2016, p. 9), o PNPG 2005-2010 e o PNPG 2011-2020 nesta pesquisa constituíram-se como referenciais para a abordagem dos impactos das políticas aplicadas à pós-graduação e para o entendimento dos aspectos de como os grupos, instituições, estado e governos se organizam para apropriarem-se e/ou conservarem espaços na pós-graduação nos limites das políticas destinadas a este campo.

Nesse sentido, o objetivo geral da tese é analisar as políticas públicas formuladas pela CAPES para reduzir as assimetrias no campo da pós-graduação na Região Norte do Brasil no PNPG 2005-2010 e no PNPG 2011-2020 compreendendo as dinâmicas dos agentes sociais na formulação e implementação destas políticas, suas implicações na qualificação em nível de doutorado dos docentes da UNIR e seu reflexo na constituição da pós-graduação no estado de Rondônia.

Os objetivos específicos, selecionados são:

- a. apresentar os programas estratégicos da CAPES que impulsionaram a pós-graduação na Região Norte durante a vigência do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020;
- b. relacionar as ações institucionais das universidades na Região Norte que contribuíram para a consolidação da pós-graduação;
- c. identificar os determinantes históricos que interferiram na expansão dos programas de pós-graduação na UNIR; e
- d. discutir as mudanças ocorridas no campo da pós-graduação e suas consequências para a Região Norte.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu em sucessivas etapas, partindo de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e de campo, primando por manter contato direto com a instituição onde os fenômenos ocorrem, a fim de elaborar conhecimento intermediado pela coleta de dados, informações e evidências de aspectos da realidade do problema. Significa afirmar que todo processamento deste trabalho se desencadeou tendo como *lócus* Rondônia, delimitada na UNIR, única universidade pública de ensino superior do estado.

Assim o desafio primeiro nesta tese foi reconstituir por meio da reunião de dados e documentos oficiais disponibilizados pela CAPES, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Fórum de Pró-reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (FOPROP), IBGE, GEOCAPES, Plataforma Sucupira, Portal da Transparência CAPES, Plataforma Carlos Chagas, INEP, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ciência, Tecnologia e Inovação (CGEE), Diário Oficial da União (DOU), Relatórios do TCU (Tribunal de Contas da União) e Corregedoria Geral da União (CGU) e o PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020, os processos, eventos e contextos que conduziram e promoveram o desenvolvimento da pós-graduação na Região Norte no período de 2005 a 2020.

Em seguida, com os dados provenientes dos Boletins de Serviço da UNIR, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e Pró-Reitoria de Administração (PRAD) da UNIR, levantar os resultados gerados na qualificação no quadro docente da instituição.

A análise dos resultados das políticas públicas para a Pós-Graduação para a Região Norte partiu da perspectiva de dados absolutos resultantes dos programas estratégicos apresentados pela CAPES destinados à Amazônia. Para guarnecer e consolidar a análise foi feito o levantamento e composição de dados relativos, do quantitativo dos egressos dos cursos de doutorado no período de 2005 a 2020 que atuavam na docência na UNIR.

Por ser este um estudo descritivo e exploratório, paralelamente foi encaminhada correlação estatística da expansão da pós-graduação com os dados provenientes da UNIR e de duas universidades tradicionais na pós-graduação na Região Norte, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Como parâmetro comparativo também foram cruzados os dados da pós-graduação da UNIR com a instituição da Região Norte, a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Embora o trabalho não seja de cunho quantitativo, essas informações estatísticas podem contribuir como referência de comparação e compleição dos cenários amazônicos, necessárias para demonstrar as desigualdades entre estados da mesma região quando se trata da compreensão da expansão de qualidade da pós-graduação.

Para compor a tese, também foi associada à coleta de dados informações pertinentes de momentos históricos da UNIR relacionados ao objeto de pesquisa. Os conteúdos históricos cumprem o propósito de suplementar as discussões com

esclarecimentos que enriquecem a escrita com informações que não aparecem nos relatórios da CAPES, mas que interferem no entendimento dos dados finais apresentados pela universidade.

Laborar a análise de um problema compreendendo suas dimensões, envolve premissas como atrelar aos dados fornecidos por órgãos governamentais as informações emanadas dos próprios espaços envolvidos na pesquisa. Nada é legítimo expurgado dos seus dilemas e deformações, tão somente o objeto que se pesquisa. Por esse motivo, o pensamento de Bourdieu é especialmente apropriado para estudar as políticas públicas na pós-graduação, visto que apresenta características fundamentadas empírica e teoricamente que reúnem a observação metódica e a interpretação conceitual necessária para o exercício do genuíno estudo científico desse espaço social (SUSEN; TURNER, 2011).

Nesta pesquisa utilizou-se as categorias analíticas construídas por Pierre Bourdieu para analisar as condições de produção e distribuição de bens culturais e simbólicos relacionados ao acesso à pós-graduação *stricto sensu*. Assim, esta etapa do texto se propõe a delinear os fundamentos teórico-metodológicos para análise das políticas públicas para a pós-graduação na qualidade de campo.

A teoria de Pierre Bourdieu tem sido utilizada como fundamentação teórica metodológica por muitos pesquisadores na área da educação e suas políticas, sendo a noção de campo conceito abordado nas pesquisas políticas educacionais (STREMEL, 2016). O motivo, de acordo com Bourdieu, deve-se ao fato de que a noção de campo é um modo de construir o objeto de forma não isolada, permitindo, na organização das ideias, visão ampla do conjunto de relações e conexões entre o objeto e as variáveis que afetam o campo (BOURDIEU, 1989). Portanto, ao longo do processo da escrita primou-se pelo máximo de estabelecimentos de relações possíveis do objeto com o contexto histórico-político, regional e nacional.

Como a existência de um determinado campo também é definida necessariamente pela presença de “[...] objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas” (BOURDIEU, 1983, p. 89), por isso ao empregarmos a noção de campo no estudo de políticas públicas educacionais como a pós-graduação, é fundamental para compreensão da prática social associar os conceitos de *habitus* e capital, como partes integrantes do mesmo sistema teórico (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

Afinal, se o campo é o espaço em que se pressupõe lutas e pessoas que jogam o jogo, o *habitus* se apresenta não apenas na condição de funcionamento do campo, mas também como produto gerado por ele (BOURDIEU, 2004). A existência de objetos de disputa entre os diferentes agentes faz com que eles se utilizem do capital de que dispõem para lutarem por aquilo que é alvo da luta. Definida a interdependência e a interrelação desses conceitos, é propício ao pesquisador procurar as relações subjacentes no campo (SWARTZ, 1997).

Quando o foco analítico é uma política, devemos considerar que outras políticas em circulação podem anular ou coibir a ação completa de outra, principalmente a política educacional que interage com outros campos. Por esse motivo o pesquisador ao estudar documentos deve considerar o tempo em que este foi elaborado e seu contexto particular, além de confrontar com outros textos em condições similares, explorando suas contradições, tendo em vista que, os textos expõem disputa de vozes discordantes (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). De acordo com as autoras, nas políticas públicas:

Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implantação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 423).

Esta premissa indica que metodologicamente a observação de documentos é importante, porque neles se expressam as intencionalidades dos agentes sobre o objeto disputado, inclusive estabelece o espaço histórico temporal em que foram formulados.

Nessa conjuntura, a partir das informações obtidas durante a pesquisa e esmeradas nos consistentes elementos conceituais de Bourdieu que subsidiaram a análise do campo da pós-graduação, o autor favoreceu o entendimento da gênese da conduta dos agentes sociais, seus mecanismos de dominação, evidenciando as ideias, as ações ou omissões que afetam o desenvolvimento da pós-graduação e o desenlace das assimetrias regionais e intrarregionais.

Assim, a tese se estrutura numa montagem textual paralela de eventos, apresentando ações que podem ou não ter relações de simultaneidade temporal, mas sincronizadas numa relação de causa e efeito quando os acontecimentos são justapostos. Porém, a essência e sentido do texto é a construção de uma comparação

ou um contraste na confrontação dos fragmentos históricos ocorridos em lugares distintos entre 2005 e 2020 no campo das políticas educacionais para a pós-graduação.

Esta tese está organizada em cinco seções. A segunda seção aborda o papel da CAPES na produção e democratização dos conhecimentos concentrados nas políticas de pós-graduação para a Amazônia apresentados no PNPG 2005-2010 e no PNPG 2011-2020.

A terceira seção se concentra inicialmente na apresentação do campo da pós-graduação na Região Norte e, posteriormente, revela o percurso da qualificação do quadro docente da UNIR e a constituição da pós-graduação em Rondônia. Na quarta seção aborda-se o campo da pós-graduação como um lugar de lutas, e discute a relação entre os eventos que ocorrem dentro do campo e suas consequências nos rumos da pós-graduação no Brasil e na Amazônia. Por fim, na quinta seção elencam-se as considerações finais e apontam-se as expectativas de pesquisa para o campo da pós-graduação na Região Norte do Brasil.

Aguardava-se o lançamento do PNPG 2021-2030, dados censitários atualizados provenientes do Censo de 2020, as atualizações de informações na Plataforma Sucupira e Portal da Transparência CAPES. No entanto, o adiamento do censo, as prorrogações no fechamento da avaliação quadrienal 2017 – 2020 da CAPES, em consequência da pandemia da Covid-19 e os retrocessos na política de pós-graduação na gestão governamental em vigência obstaculizaram a formatação destes dados, mas não impediram de contribuir com novas indagações para este campo de debate.

2 O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA CAPES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E NA REDUÇÃO DE ASSIMETRIAS: CONTEXTOS, POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS

Esta seção apresenta como se deu a reorganização da pós-graduação a partir da criação da CAPES, contextualiza as primeiras ações da agência no combate às assimetrias regionais, concentrando-se em apontar as políticas dos programas estratégicos de qualificação docente para as IES mobilizadas pelo PNPG 2005-2010 e pelo PNPG 2011-2020.

No Brasil a expansão e consolidação do SNPG nos últimos 45 anos por meio dos PNPG é resultado das metas e objetivos traçados pela CAPES. Os dados apresentados nos relatórios de gestão apontam o crescente número na formação de mestres e doutores, fruto do modelo de capacitação de recursos humanos em colaboração com a comunidade científica (BRASIL, 2010a). No entanto, de acordo com o CGEE, o contingente desse núcleo especialíssimo de pesquisadores ainda constitui um “evento efêmero na população brasileira” (CGEE, 2016, p. 9).

Assim, o fato da formação de doutores e mestres ter alcançado patamar significativo, não reduz a responsabilidade do país de continuar a aperfeiçoar a política de formação e o investimento neste setor. Principalmente ao ponderar sobre a importância estratégica desse contingente qualificado no desenvolvimento de pesquisa, produção de tecnologias, difusão de conhecimento e crescimento econômico (TOURINHO; BASTOS, 2010).

Outro fator a considerar, é que, apesar dos expressivos resultados das políticas de capacitação neste nível de ensino, ainda é pequena a parcela de recurso humano qualificada em cursos *stricto sensu* em relação ao tamanho da população do Brasil. E ao levar em conta a proporcionalidade de titulação de mestres e doutores por 100 mil habitantes por região, se evidencia a reprodução de desigualdades no acesso à pós-graduação, apresentando-se como um desafio a ser superado (CGEE, 2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, já indicava que no início do século XXI aumentar o contingente qualificado neste nível de formação era um dos obstáculos nacionais a ser superado. Posteriormente, o PNE 2014-2024 apresentou na meta 14, relativa à expansão das matrículas na pós-graduação a projeção de titular anualmente até 2024, 60 mil mestres e 25 mil doutores (INFOCAPES, 2001; CGEE, 2016).

Diante da auspiciosa meta, é relevante debater a pós-graduação sob os holofotes das realidades brasileiras, partindo da lógica de que a formatação deste campo no Brasil se deu mediante as transformações no cenário político, econômico, social e cultural dos anos de 1960, década caracterizada pela expansão do capitalismo mundial (GUERRA, 2011).

Especificamente sobre a formação de doutores, o CGEE indica que sua importância excede os limites da produção e transmissão do conhecimento, e se torna também, um dos indicadores do tipo de sociedade moderna e desenvolvida que se deseja construir (CGEE, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 66, indicava que a preparação para o exercício do magistério superior deveria ser feita prioritariamente em nível de programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Para a CAPES, o doutoramento do professor do ensino superior é a base para sua atuação na docência e para expansão da pós-graduação (BRASIL, 2010a). Assim, fundamentada na importância estratégica de ter um quadro docente com este grau de formação para o ensino superior, a CAPES, historicamente, desencadeou políticas de fomento para essa categoria de trabalhadores.

2.1 O SURGIMENTO DA CAPES E O FORTALECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

Esta subseção foi desenvolvida a partir das políticas que fundaram e configuraram os programas estratégicos para qualificar docentes das IES na pós-graduação, desde o surgimento e reestruturação da CAPES.

Criada em 11 de julho de 1951 por meio do Decreto nº 29.741, com o intuito de promover Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo em vista que a pós-graduação já havia se constituído no Brasil em 1931⁹, a CAPES, na verdade, teve suas primeiras ações relacionadas à fundação das universidades resultantes da soma de faculdades díspares que existiam nos estados. Com a concessão das três primeiras bolsas para qualificação de pessoal em 1952, a

⁹ Foi o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o primeiro documento oficial a mencionar a expedição de diploma de doutor. Porém, o termo pós-graduação, foi utilizado pela primeira vez no Decreto nº 21.231, de 18 de junho de 1946, e a referência aos níveis mestrado e doutorado no Decreto nº 1.872, de 12 de dezembro de 1962, no artigo 9º do Estatuto da Universidade de Brasília (UnB) (ALMEIDA, 2017).

CAPES até 1963 assumiu essencialmente a função de conceder bolsas de estudos (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

A redefinição de sua estrutura, como órgão do MEC e a incorporação de meios orçamentários pelo Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964, transformou-a em Coordenação de Pessoal de Nível Superior e ela assumiu atribuições como agência de fomento de pós-graduação vinculada à política de educação superior. Com esta reformulação arcou com a missão de multiplicar suas ações para qualificar o corpo docente das universidades instituídas (FERREIRA; MOREIRA; CAPES, 2011).

Ainda que a origem da pós-graduação no Brasil tenha ocorrido na década de 1930, é em 1965, com a publicação do Parecer nº 977, de 03 de dezembro, de Newton Sucupira¹⁰, que a pós-graduação foi normatizada e institucionalizada como sistema. Período em que o país estava sob o regime militar, e o lema “Brasil-potência” vigorava pela publicidade feita pelo governo da expansão brasileira no âmbito internacional (VECCHIO, 2004).

Após a institucionalização da pós-graduação, a CAPES, em 1968, organizou o surgimento de cinco Centros Regionais¹¹ de pós-graduação, por meio do Decreto nº 63.343, de 01 de outubro de 1968, com os seguintes objetivos:

- a. formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurado, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- b. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- c. proporcionar o treinamento eficaz de técnico de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional; e
- d. criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no país e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro (BRASIL, 1968).

¹⁰ Newton Sucupira é considerado patrono da pós-graduação, ele foi o relator do Parecer 977, de 03 de dezembro de 1965, que ficou conhecido como Parecer Sucupira. Este parecer foi o marco legal que organizou o sistema de pós-graduação brasileira, dividindo em duas categorias *stricto sensu*, que visava a formação de pesquisador e *lato sensu* dirigida à especialização profissional (PESQUISA FAPESP, 2007).

¹¹ Cinco Centros Regionais: Centro Norte-Nordeste, sede Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Centro-Leste, sede Universidade do Rio de Janeiro (URJ); Centro-Oeste, sede Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Centro-Sul, sede Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Centro estado de São Paulo, sede Universidade de São Paulo (USP) (BRASIL, 1968).

Observa-se pelos objetivos estabelecidos que a qualificação pela pós-graduação tinha por finalidade modernizar o país pelo desenvolvimento de pesquisas científicas que atendessem à produtividade econômica. Objetivos que não foram alcançados pelos Centros Regionais, uma vez que a experiência não logrou êxito, com exceção no Centro Regional Sul (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Chegada à década de 1970, mesmo a CAPES tendo se tornado Coordenação em 1964, ela mantinha como sua principal atribuição o gerenciamento de concessão de bolsas de estudos e era necessário reestruturá-la completamente para que ela assumisse seu papel de fomentar a pós-graduação no país. Sua reestruturação incluiu sua mudança do Rio de Janeiro para Brasília e a criação, em 1973, do Conselho Nacional de Pós-graduação que foi incumbido de elaborar e propor à presidência da república o primeiro PNPG (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Em virtude dos resultados positivos do Centro Regional Sul, Darcy Closs, que foi seu dirigente, tornou-se diretor da CAPES no ano em que sua estrutura foi alterada pelo Decreto nº 74.299, de julho de 1974 e ela se tornou “órgão central superior gozando de autonomia administrativa e financeira” (CAPES, 2011, p. 10; FERREIRA; MOREIRA, 2002).

A partir de 1974 foi estabelecida a prioridade de capacitar docentes das IES e teve início de forma experimental o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD)¹². A CAPES apoiou prioritariamente as instituições que apresentaram planejamento de expansão das atividades de ensino e pesquisa associado ao diagnóstico do quadro docente em relação à sua titulação, idade e previsão de aposentadoria. Esse foi o programa e suas exigências que induziram a criação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação nas universidades. Por fim, em 1976 o PICD se torna programa oficialmente institucionalizado juntamente com a Demanda Social (DS)¹³, que já existia desde 1951 (SANTANA; MARTINS, 2012; FERREIRA; MOREIRA, 2002; CAPES, 2011).

¹² PICD – Programa que “[...] concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior” (HOSTINS, 2006, p. 137).

¹³ Com a finalidade de formar recursos humanos de alto nível necessários ao país, o Programa de Demanda Social (DS) tem por objetivo apoiar discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, por meio da concessão de bolsas de estudo, nos níveis de mestrado e doutorado. Poderão solicitar apoio ao programa DS, instituições de personalidade jurídica de direito público que mantiverem programas de pós-graduação *stricto sensu* aprovados pela CAPES com nota igual ou superior a 3 (três) (CAPES, 2018).

Mas a CAPES cristaliza sua importância como agência que apoia a formação e aperfeiçoamento de pessoal quando institui o primeiro PNPG 1975-1979. Esse plano passa, então, a orientar as políticas públicas para o desenvolvimento da pós-graduação, inclusive a implantação, acompanhamento e avaliação dos programas (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

O PNPG 1975-1979, entrou em execução logo após o Brasil experimentar o período conhecido como “milagre econômico brasileiro”¹⁴. Quando foi lançado, ele foi atrelado ao II Plano Nacional do Desenvolvimento (II PND 1975-1979), e também ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 1976 (II PBDCT). A comunhão entre esses documentos foi apontada no item IV do II PND 1975-1979, que indicava que a política científica e tecnológica dependia da execução desses planos em conjunto, evidenciando que o governo mantinha a busca do ideal do “Brasil-potência”.

Mas, embora se esperasse dos primeiros programas de mestrados e doutorados, oriundos das políticas da CAPES, o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica, de acordo com Gatti (2001), isso não era possível porque a origem dos programas não estava fundamentada em pesquisa. Naquela época, pouca pesquisa era desenvolvida nas universidades, em razão da precariedade de recursos humanos para o ensino superior, intensificada pelo surgimento de universidades resultantes da agregação de cursos, com professores sem especialização e sem atuação na área de pesquisa.

E os mestrados e doutorados concebidos pelas políticas deliberadas por organismos estatais e com o assentimento de algumas lideranças acadêmicas atendiam a um modelo voltado para formar quadros para as universidades, ancorada numa concepção de produção da ciência por reprodução (GATTI, 2001).

Concomitante com esse enredo, o estímulo à pós-graduação *stricto sensu* era destinado às universidades com maior solidez institucional dirigida à formação do

¹⁴ De 1967 a 1973, o Brasil alcançou taxas médias de crescimento muito elevadas e sem precedentes, que decorreram em parte da política econômica então implementada principalmente sob a direção do Ministro da Fazenda Antônio Delfim Netto, mas, também, de uma conjuntura econômica internacional muito favorável. Esse período (e por vezes de forma mais restrita aos anos de 1968 a 1973) passou a ser conhecido como o do “milagre econômico brasileiro”, uma terminologia anteriormente aplicada a fases de rápido crescimento econômico no Japão e em outros países. A busca do crescimento econômico foi promovida pelo aumento de investimentos em setores diversificados; uma diminuição do papel do setor público e o estímulo a um maior crescimento do setor privado; incentivos à expansão do comércio exterior e, finalmente, elevada prioridade para o aumento da oferta de emprego e outros objetivos sociais (MILAGRE..., 2009).

“capital humano”¹⁵ de alto nível, com resultados positivos para os quadros institucionais concentrados em poucas instituições e regiões. Instituições que se fortaleceram e se interligaram, ao mesmo tempo em que, a maioria das instituições nacionais não integravam o espaço da pesquisa na pós-graduação no seu cotidiano, estabelecendo o caminho para a desigualdade (GATTI, 2001).

Cabe ressaltar que foi no período de vigência do PNPG 1975-1979 que os pressupostos da teoria do capital humano adquiriram força com a publicação dos livros de Theodore W. Schultz, *O valor econômico da educação* e *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*, editados para o Brasil na década de 1970. Schultz, afirmava que “[...] o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa [...]” (SCHULTZ, 1973a, p. 15 *apud* AZEVEDO, 2019, p. 888). A pós-graduação se estabelecia e se expandia no Brasil, mas dentro dos ditames que se apresentavam nos contextos políticos e econômicos mundiais.

Salienta-se, que é nessa primeira década de organização da pós-graduação após reestruturação da CAPES, que a agência incorporou ações factíveis de combate às assimetrias regionais estabelecidas. O Projeto Nordeste de pós-graduação surge como a ação pioneira para qualificar professores nordestinos na pós-graduação das universidades do Centro-Sul do país e destinar recurso material para universidades da região (CAPES, 2011). De acordo com Closs, este projeto exerceria o importante papel de romper “[...] o círculo vicioso de preconceito” (CLOSS, 2002, p. 72) na busca de vagas nos cursos de pós-graduação porque as universidades que possuíam programas de pós-graduação davam preferência àqueles candidatos que tinham sido alunos de suas instituições. Quando Closs contactou a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ele afirmou ao reitor Zeferino Vaz que: “Queremos implantar o Projeto Nordeste, mas os cursos de pós-graduação não querem aceitar esses bolsistas” (CLOSS, 2002, p. 75). Com o aceite da reitoria, medidas foram tomadas para realização do projeto e a Unicamp pode contribuir na qualificação do quadro

¹⁵ Utilizou-se a expressão “capital humano”, baseado no caráter pragmático da Teoria do Capital Humano de Theodore W. Schultz, quando a educação é tratada como o montante de investimento pessoal, partindo do pressuposto que o conhecimento agregado é um dos fatores da maior produtividade no trabalho, resultante deste investimento, na expectativa de retornos econômicos adicionais futuros, tanto para o indivíduo, quanto para as relações sociais capitalistas (CAPITAL..., 2009).

docente das Universidades no Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará. Assim, com este projeto, o planejamento para qualificar docentes das IES começa a se expandir também para o Norte e Centro-Oeste (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Porém, a partir dos anos de 1980 ocorreu o arrefecimento do impulso expansionista da graduação por causa da instabilidade política e a crise econômica. O novo PNPG 1982-1985 priorizou o estreitamento das relações entre a pós-graduação e o setor produtivo como meio de buscar novas fontes de financiamento, promover o desenvolvimento de estudos aplicados e a busca de mecanismos de aplicação da pesquisa (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

É nesta década que a distribuição do número de bolsas e auxílio financeiro aos programas fica vinculada à nota na avaliação do curso, com Cláudio de Moura Castro, dirigente da CAPES concentrando na melhoria da qualidade dos programas. Castro defendia que a pós-graduação não podia “[...] ter o mais remoto resquício de preocupação com equidade, justiça social ou assistencialismo [...] era a mais pura meritocracia, [...] para formar uma elite de pesquisadores” (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 91).

Outras pautas importantes para a pós-graduação no PNPG 1982-1985 foram a ampliação pela CAPES de parcerias internacionais e a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) (FERREIRA; MOREIRA, 2002; CAPES, 2011).

Quanto ao PICD iniciado em meados de 1970, ele foi considerado um programa compensatório para instituições que não tinham “[...] qualidade para obter os conceitos A e B, e, portanto, receber bolsas” (CASTRO, 2002, p. 94). Foi um programa que tinha como missão qualificar docentes. De acordo com Castro, era uma ideia interessante, mas nem sempre funcionou bem, porque: “Toda universidade vagabunda tem um PICD igualmente vagabundo de qualificação” (CASTRO, 2002, p. 94), e de acordo com Castro (2002), a intenção era proporcionar ao professor a formação num programa de melhor conceito. Outra crítica feita ao programa tinha a ver com a impossibilidade de construir massa crítica suficiente para criar núcleos de pesquisas nas universidades, principalmente nas regiões com maior necessidade. Os doutores formados pelo PICD estavam pulverizados em diferentes pontos do país e os melhores candidatos não voltavam às suas instituições de origem (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Antes de encerrar o ciclo da década de 1980, o PNPG 1986-1989 entrou em vigor, ressaltando a importância da integração da pós-graduação ao sistema de

ciência e tecnologia. O plano visava a consolidação e fortalecimento qualitativo da pós-graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Nos anos de 1990, a trajetória da CAPES foi marcada pela data 15 de março com a publicação da Medida Provisória nº 150 que a extinguiu, mas com a mobilização da comunidade acadêmica e científica, de funcionários da agência e do apoio do MEC, seu restabelecimento aconteceu pela Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990. Ainda nesta década, a CAPES foi transformada em fundação pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, o que garantiria, de acordo com Abílio Baeta (INFOCAPES, 2002), mais agilidade na execução que suas atividades (FERREIRA; MOREIRA, 2002, INFOCAPES, 2002).

A CAPES, que completou 40 anos de existência nos anos 1990, durante seu processo de estruturação e amadurecimento organizacional estabeleceu como seu campo de ação três linhas principais:

1. subsidiar a formulação das políticas governamentais, de âmbito nacional, regional e setorial, de desenvolvimento da pós-graduação brasileira;
2. avaliar o desempenho dos programas de pós-graduação e a concepção e condições de funcionamento dos projetos de novos cursos de mestrado e doutorado; e
3. promover o desenvolvimento da pós-graduação nacional mediante as ações de programas de formação de recursos humanos no país e no exterior; de expansão, manutenção e modernização da infraestrutura de ensino e pesquisa e de intercâmbio científico nacional e internacional.

Um ponto a se destacar na década de 1990 foi a ausência de um plano institucionalizado. Desde que se iniciou em meados de 1970 os planejamentos com as diretrizes para a pós-graduação, esta era a primeira vez que a CAPES não apresentava o PNPG para um determinado período. Ainda que não significasse ausência de políticas públicas para o setor, foi uma condição que perdurou até o ano de 2004. O documento-síntese elaborado pela comissão que participou do Seminário Nacional denominado *Pós-graduação: enfrentando novos desafios*, apontava que a inexistência de um PNPG para o período prejudicava a pós-graduação por falta de diretrizes claras que apontassem na direção de metas de consolidação e expansão do sistema. Reforçava que a excessiva concentração regional de programas deveria

ser objeto de diagnóstico para promover políticas redistributivas para atenuar esse desequilíbrio (INFOCAPES, 2001).

Ainda nos anos 1990, ocorreram mudanças no PICD, que passou a ser chamado de Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT). Sem haver modificações substanciais, o programa passou a incluir o corpo técnico das universidades, mantendo o financiamento da qualificação por intermédio da concessão de cotas de bolsas para as IES públicas em cursos de mestrado e doutorado (CAPES, 2011).

Entretanto, um marco importante nesta década para combater as assimetrias regionais foi a implementação do Programa Norte de Pós-graduação, considerado distinto dos demais programas porque contava com comissão de cientistas responsável pela seleção das IES do Norte que tivessem estrutura mínima necessária para receber e apoiar núcleos de pesquisa formados por pesquisadores experientes e recém-doutores capazes de levar o projeto adiante, desenvolvendo teses e pesquisas relacionadas aos problemas regionais irradiando sua produção científica e de recursos humanos para outras universidades dentro da região (FERREIRA; MOREIRA, 2002). No entanto, não houve resultado positivo, porque as parcerias estabelecidas entre os estados e a CAPES se revelaram incertas quando não foram honrados os compromissos acordados. Segundo Luiz Valcov Loureiro, diretor de programas da CAPES, embora a pós-graduação não estivesse mais num estágio que exigisse intervenção federal para reduzir as disparidades regionais, no caso da Região Norte, iniciativas advindas de seus estados eram insuficientes para catalisar a pós-graduação na região (INFOCAPES, 2002).

Em outubro de 1995, foi esboçado pela CAPES linha especial do PICDT delimitado para solucionar problemas na capacitação em nível de mestrado de docentes das IES localizadas distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa. A proposta era viabilizar a formação desses grupos em suas próprias instituições de vínculo empregatício, com a prevalência da manutenção dos critérios de qualidade, sob condições claramente estabelecidas entre um Programa Promotor do curso e uma IES Receptora e o oferecimento temporário de estágio no *campus* das instituições parceiras que estavam ofertando os cursos de mestrado. Assim disciplinou-se o Mestrado Interinstitucional (MINTER)¹⁶, considerado subprograma do PICDT,

¹⁶ Mestrado Interinstitucional são turmas de programas de pós-graduação acadêmicos conduzidos por uma instituição promotora nacional (IES a qual pertence o PPG) nas dependências necessariamente

caracterizados pela formação de um grupo especial de alunos de mestrado, por curso de pós-graduação reconhecido pelo MEC e já consolidado em outras universidades com base em formas estruturadas de parceria e cooperação interinstitucional (INFOCAPES, 1997).

Em 1995 configurou-se também os cursos em consórcio para as IES que planejavam criar seu próprio programa de pós-graduação que já possuíam um grupo de mestres e doutores titulados, mas que ainda necessitavam investir na formação de mais docentes, ampliar seus recursos de infraestrutura e consolidar seus núcleos de pesquisas. Outra modalidade foram os cursos em parceria que consistia no oferecimento de mestrado ou doutorado por duas ou mais instituições que individualmente não tinham condições de manter um programa de pós-graduação em uma dada área, mas que associadas somavam suas competências. Assim, a IES detentora de melhores recursos na área assumia formalmente o papel de promotora por meio de um convênio de cooperação científica e técnica entre o conjunto de IES participantes. O diferencial desse curso era o atendimento de uma demanda aberta, não restrita à formação de docentes das IES participantes. Outra categoria foram os cursos em rede que implicavam na associação de um grupo de IES para oferta em diferentes polos de um mesmo curso promovido por um programa de pós-graduação já consolidado para atendimento das necessidades de grupos de instituições participantes. Enquanto o curso interinstitucional estava mais diretamente ligado à política de capacitação docente, os cursos em parcerias e consórcio eram voltados para política de expansão e desenvolvimento da pós-graduação (INFOCAPES, 1997).

Dois princípios regeram a prática das políticas para a pós-graduação nesse período, a autonomia institucional que responsabilizou cada universidade pela gestão do seu sistema de pós-graduação e a flexibilização para propor modelos relacionados à vocação da instituição. Como nos anos 1990 a pós-graduação já tinha se firmado como um sistema complexo que continuava em crescimento, foi o momento para acionar o mecanismo de controle de expansão estabelecidos pelos critérios para implantação de cursos e pelo sistema de avaliação. Destacou-se também a restrição

de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, que pode ser nacional ou internacional. Essas turmas são aprovadas mediante convênios celebrados entre a Instituição Promotora e a Instituição Receptora, no interesse dos Programas de Pós-Graduação envolvidos, conforme Portaria nº 237, de 07 de dezembro de 2017 (CAPES, 2017).

de bolsas de estudos, inclusive para os projetos de qualificação docente do ensino superior (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

No final dos anos 1990, de acordo com Neves (*apud* MOURA, 2016), para garantir o fluxo da produção de conhecimento era necessário instituir novas linhas de apoio e novos programas. Nesse contexto surge o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)¹⁷ no ano 2000, como projeto piloto. A diferença fundamental desse programa na redução do desnível na pós-graduação nos estados e regiões foi o estabelecimento de parcerias entre instituições de excelência com instituições que não possuíam a pós-graduação consolidada, com intuito de maximizar a formação de recursos humanos articulados num projeto coletivo que direcionasse estas IES ao desenvolvimento da pós-graduação, ou seja, atenderia ao cenário institucional e não somente a uma demanda individual de qualificação (BRASIL, 2004).

Esperava-se que o PROCAD, ao apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, aprimorasse a formação pós-graduada com vistas à melhoria das notas dos Programas de Pós-Graduação, afinal, em 1998 a CAPES havia mudado seu sistema de avaliação¹⁸. Essa mudança, de acordo com Baeta (INFOCAPES, 2002), possibilitou “[...] uma avaliação competitiva entre programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima [...]” (INFOCAPES, 2002, p. 6), que eventualmente poderia ser arbitrária, mas atenderia a exigência internacional de produção e dos padrões de formação (INFOCAPES, 2002).

O encadeamento das memórias sobre o surgimento da CAPES indica sua nítida atuação em subsidiar políticas de âmbito regional para o desenvolvimento da pós-graduação mediante ações de programas específicos no combate às disparidades na pós-graduação nas distintas regiões do país.

Todavia, é fato que a concorrência entre as instituições para obter recursos e reconhecimento de excelência em pesquisa instalou o fenômeno da elitização no

¹⁷ PROCAD era o programa da CAPES que tinha por objetivo apoiar projetos conjuntos de pesquisa, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de ensino superior, possibilitando a abordagem de novos tópicos de pesquisa e a criação de condições estimulantes à associação de projetos para incremento da formação pós-graduada, entre instituições com a pós-graduação consolidada e pós-graduação emergentes (BRASIL, 2004).

¹⁸ No período de 1976-1997, vigorou na classificação a escala conceitual alfabética de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com conceito A. A partir de 1997, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7; sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com os conceitos 6 e 7, os cursos 7 ocupando o topo do sistema (BRASIL, 2010a, p. 125).

campo da pós-graduação e introduziu, no contexto social, o mecanismo de distinção relacionado ao recorte entre o público e privado, entre universidades tradicionais e universidades isoladas, fortalecendo a ideia de desigualdade na qualidade da pós-graduação (MARTINS, 2000).

Não é possível segregar o campo da pós-graduação dos contextos políticos, sociais e econômicos dos quais ela emergiu e das subseqüentes modificações destes cenários que ao longo do tempo interferiram na consolidação desse segmento educacional. Tampouco, da CAPES, é possível negar a incontestada atuação em promover a pós-graduação no país.

Antes de seguir com a próxima subseção, é primaz situar que no início do século XXI, conforme Baeta (INFOCAPES, 2002), as universidades públicas emergentes, que surgiram na década de 1980, e as instituições privadas pressionavam a CAPES para aprovar programas de pós-graduação para suas instituições. Essas instituições passaram a utilizar o dispositivo da LDB de 1996, que determinava para o seu credenciamento ou recredenciamento no Art. 52, Inciso I, a demonstração de pesquisa institucionalizada. E entre os indicadores que comprovariam a produção intelectual institucionalizada, estabelecida pela Resolução nº 2, de 07 de abril de 1998, pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara do Ensino Superior (CNE/CES), no Art. 2, alínea A, seria a IES apresentar: três cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados positivamente pela CAPES. De acordo com Baeta (INFOCAPES, 2002), não eram as universidades tradicionais que estavam nessa corrida, porque estas “[...] praticamente já haviam chegado aos seus limites de expansão da pós-graduação” (INFOCAPES, 2002).

Em virtude de mudanças no circuito político global e nacional que orientava a redução de investimento nas IES públicas, novo ordenamento sinalizou como deveriam ser encaminhados os gastos com a educação superior. Na próxima subseção será abordado o aspecto de como essas mudanças aqui referidas afetaram a pós-graduação da Região Norte no século XXI.

2.2 O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DURANTE O PLANEJAMENTO E VIGÊNCIA DO PNPG 2005-2010

Em 2004, antes do início do PNPG 2005-2010, o Brasil tinha um total de 1.898 programas de pós-graduação no país, sendo 65 programas da Região Norte, ou seja,

3,4% desse total. Considerando que 17 programas eram em nível de doutorado, significava dizer que a região tinha 0,89% dos programas de doutorado existentes no país (VAL, 2006). Com este panorama em pleno século XXI, a CAPES precisava de políticas para pós-graduação mais contundentes para combater a exacerbada assimetria regional. É diante desses dados que se começa a trabalhar o PNPG 2005-2010.

Conforme o retrospecto apresentado na subseção 2.1, ficou nítido que o campo da pós-graduação passa continuamente por transformações estruturais, e a CAPES catalisa as movimentações neste campo por meio das políticas de expansão e consolidação, mas as políticas educacionais não se constroem no vazio, elas são resultantes da estrita articulação da ação humana e das influências do contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual elas emergem (BRASIL, 2004).

Assim a subseção 2.2, situa brevemente a reforma educacional empreendida pela administração Fernando Henrique Cardoso (FHC), no final do seu mandato, respectivamente nos anos 2001 e 2002, em consequência dos acordos estabelecidos com organismos internacionais. Posteriormente apresenta a construção do PNPG 2005-2010 sob a nova ordem política, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, destacando os programas específicos para qualificação docente de professores das IES na Região Norte, orquestrados pelos agentes no campo da pós-graduação (BRASIL, 2004).

Antes de apresentar as políticas de combate às assimetrias no campo da pós-graduação pelo PNPG 2005-2010, é importante salientar três ações que impactaram o Ensino Superior na última década do século XX:

1. a reforma que ocorreu no Governo Fernando Henrique Cardoso em 1995 e transformou a Secretaria da Administração em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) sob a responsabilidade do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira;
2. a publicação pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1995 do documento de orientação Política de Mudanças e Desenvolvimento no Ensino Superior, com formulações da Organização para o campo acadêmico;
3. a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, ocorrido em Paris nos dias 5 a 9 de outubro de 1998 que estabeleceu os princípios fundamentais para

uma ampla reforma dos sistemas nacionais de ensino superior e aprovou dois documentos básicos, a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação; e o Marco de Ação prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior (SOUSA, 2009).

Ações que recrudesceram a política de reformas do aparelho do estado, que dentro da lógica neoliberal concebeu a universidade funcional para o mercado de trabalho e operacional para a produtividade, onde o saber produzido na universidade deixa de ser contribuição para a humanização das relações humanas (SOUSA, 2009).

As consequências para educação superior começaram a se exacerbar a partir do momento em que o MEC e a CAPES tiveram que diminuir os investimentos na educação, tendo em vista que o governo FHC precisava seguir as recomendações do Banco Mundial (BM), após assumir acordo em 1998 com o Fundo Monetário Internacional (FMI) (SGUISSARDI, 2001; MANFRINI, 2002). Para o país manter sua integração financeira e comercial nos regimes internacionais, ele deveria cumprir a exigência da redução de gastos públicos, o que levou, nos anos de 1998 e 1999, a cortes nas cotas de bolsas concedidas pela CAPES às IES públicas (CADERNOS ANDES, 2003). O que seria até natural, ao considerar que o BM tem como centralidade a restrição de gastos com o ensino superior público explicitados no documento *La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia* (BIRF; BM, 1995).

Especificamente para a pós-graduação, suas repercussões vieram nos ajustes das regras para capacitação docente. No ano de 2001, oficialmente o PROCAD é lançado, e em 2002 inicia o Programa Qualificação Institucional (PQI)¹⁹, programas que utilizariam menor volume de recursos e permitiriam maior controle por parte da CAPES e do aparato acadêmico associado, dos rumos da formação acadêmica pretendida pelos que dependiam desses programas (CADERNOS ANDES, 2003).

¹⁹ Programa de Qualificação Institucional (PQI), em 2002 era o único programa da CAPES que financiava a formação de docentes e técnicos de Instituições Públicas de Ensino Superior, preferencialmente em nível de doutorado, vinculado a projetos conjuntos de pesquisa e de pós-graduação entre equipes de diferentes regiões do país ou de diferentes cidades da mesma região e de diferentes Instituições, com intuito de instaurar uma cultura de planejamento na pesquisa e na pós-graduação (CADERNOS ANDES, 2003).

A partir da orientação do primeiro manual de instruções²⁰ do PQI, fica claro que os programas destinados à qualificação docente seriam de responsabilidade institucional desde a apresentação de propostas pela IES de origem, ao acompanhamento e avaliação, atendendo ao critério que os candidatos docentes pudessem contar pelo menos 16 anos de serviço até a aposentadoria após a conclusão da formação. À Comissão de Especialistas transferiu-se a decisão do mérito da proposta considerando os parâmetros estabelecidos pela CAPES (CAPES, 2002).

Apesar do PQI seguir os princípios de programas como o MINTER e o PROCAD, que priorizavam o fortalecimento de projetos de grupos de pesquisa e programas *stricto sensu* adequada à realidade regional e articulada com as prioridades nacionais, concomitantemente seguia a direção política imposta pelos agentes financeiros internacionais, explicitada no documento de orientação para solicitar financiamento. Tal documento esclarecia que o PQI havia substituído o PICDT, porque este era um programa que havia acumulado situações desfavoráveis, entre elas o “[...] baixo retorno dos investimentos em qualificação face a idade média elevada de boa parte dos beneficiários do programa associados a prazos de formação mais altos do que os dos não docentes” (CAPES, 2002).

No primeiro edital de chamada de apresentação de propostas para o PQI, foram encaminhados 275 projetos para serem avaliados, 60 foram recomendados para financiamento, mas somente 52, de fato, foram homologados para financiamento, considerando que quatro projetos foram cancelados porque não tiveram candidatos aprovados. No segundo edital, em 2003, 439 projetos foram submetidos; dos 100 recomendados, apenas 98 foram financiados, dois projetos foram cancelados por falta de aprovação de candidatos na seleção (COSTA, 2007). Assim, o resultado de projetos financiados no primeiro edital do PQI foi de 19% e no segundo edital de 22%. Ao considerar que a maior parte dos projetos não foram enquadrados para financiamento, ocorreu o contingenciamento de despesas para a pós-graduação, mas também, gerou instabilidade ao represar a demanda solicitante que comprometeria planejamentos futuros.

²⁰ Instruções contidas no manual de “Instruções de apresentação de propostas ao Programa de Qualificação Docente PQI” divulgado no sítio da CAPES, enviados à Pró-Reitoria de Pós-Graduação das IES públicas (CADERNOS ANDES, 2003).

Evidentemente, esses resultados movimentaram o campo da pós-graduação, e dentro dele forças travaram embates relacionados à perpetuação das assimetrias no campo, entre elas o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa (FOPROP) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (CADERNOS ANDES, 2003).

De acordo com Frigotto (1996), a qualificação de professores não pode ser tratada adequadamente sem se referir à trama das relações sociais e aos embates no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Recorrer à formulação e constituição de agendas políticas é fundamental para entender melhor o processo que orienta o desenvolvimento da política de pós-graduação, portanto, o ordenamento jurídico no cenário político, social e econômico é o substrato para compreender em que contexto o PNPG 2005-2010 foi apresentado e executado.

Se o crescimento equânime do SNPG consta como um dos principais objetivos do PNPG, com o propósito de atender com qualidade às diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país, sua construção é embasada no diagnóstico, análise e evolução da situação da pós-graduação nacional, que tem por referência os períodos de ação de cada PNPG, o que permite partir de uma dada situação para determinar prioridades e delinear a projeção de cenários futuros e suas respectivas implicações orçamentárias (BRASIL, 2004).

O registro do movimento de planejamento do PNPG 2005-2010 surgiu durante o XVIII Encontro Nacional de Pró-Reitores (ENPROP). No mês de outubro de 2002 em Florianópolis, deu-se início ao debate sobre a elaboração de novo PNPG. Havia se passado treze anos desde a formulação do último plano promulgado, o PNPG 1986-1989. Neste encontro, a equipe de gestão eleita para assumir o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileira (FOPROP) apresentou, entre seus compromissos, trabalhar para a redução das assimetrias regionais. Foi o ponto de partida para se pensar em traçar ações específicas de atendimento às peculiaridades nacionais (MONTEIRO, 2006).

Nos meses finais de 2002, o FOPROP apresentou à equipe de transição do novo governo sua relação com nove reivindicações. Uma delas referia-se à importância de programas regionais para pós-graduação e a atuação das agências de fomento junto às FAP estaduais (MONTEIRO, 2006).

O Diretório Nacional do FOPROP seguiu a agenda de reuniões e metas para 2003. Neste ano foram promovidos três importantes seminários com temas relacionados à pesquisa e pós-graduação, o primeiro na Universidade de São Paulo (USP) em 26 e 27 de março de 2003, sobre os “Modelos para a pós-graduação brasileira”, em seguida na Universidade Federal do Pará (UFPA) em 7 e 8 de julho, “A regionalização da pesquisa e da pós-graduação no contexto da política nacional de desenvolvimento econômico e social”. E, por fim, em 17 e 18 de setembro de 2003 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), consolidaram-se textos e documentos pelos membros da FOPROP e convidados (MONTEIRO, 2006).

Esta coletânea de documentos intitulada “Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação – Contribuições para o IV Plano Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação” foi distribuída no XIX ENPROP, em Goiânia, em outubro de 2003. Muito esforço do FOPROP foi despendido para incitar o estabelecimento das bases do novo PNPG, que seria apresentado no ano seguinte (MONTEIRO, 2006).

A preparação do “Documento Síntese Preliminar do Plano Nacional 2005-2010”, pela comissão de elaboração do PNPG, foi apresentada em outubro no XX ENPROP, que ocorreu em Manaus no ano de 2004 (MONTEIRO, 2006). Em seguida, o documento seguiu os trâmites burocráticos dentro das instâncias exigidas, mas, chegou-se em novembro de 2005 e ainda não havia sido efetivado o PNPG 2005-2010. Durante o XXI ENPROP, em São Luís, um apelo foi feito ao Ministro Sérgio Resende do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) pelo Presidente da Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Prof. Paulo Speller da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), solicitando apoio para aprovar o PNPG 2005-2010 que se encontrava retido na Casa Civil, “por razões não explicitadas” (MONTEIRO, 2006, p. 101). Imediatamente após esta solicitação, o plano passou a ser executado oficialmente.

O FOPROP demonstrou proativo envolvimento com as quatro diretorias²¹ da CAPES ligadas diretamente com a pós-graduação que traçaram os objetivos que orientaram a elaboração do plano: criar novos cursos e programas de pós-graduação; internacionalizar áreas amadurecidas de programas; apoiar diferencialmente áreas específicas consideradas estratégicas; apoiar a cooperação internacional para atuação da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) brasileira; estabelecer mecanismos

²¹ As quatro diretorias da CAPES são constituídas das: Diretoria de gestão; Diretoria de avaliação; Diretoria de programas e bolsa no país; e Diretoria de relações internacionais (BRASIL, 2010a).

de cooperação e compartilhamento de custos com outros organismos incluindo as FAP e empresas; atrair investimentos de instituições qualificadas via Portal de periódicos e outros instrumentos de fomento (BRASIL, 2010a).

A partir desses objetivos, estabeleceu-se seis diretrizes na construção do PNPG 2005-2010:

1. estabilidade e indução;
2. estratégias para melhoria do desempenho do sistema;
3. financiamento e estabilidade;
4. novos modelos;
5. políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior;
6. avaliação de qualidade (BRASIL, 2004).

No cômputo geral todas as diretrizes estavam interconectadas, mas na tese destacou-se a diretriz 2, que concentra ações e estratégias relacionadas diretamente ao objeto da pesquisa, os programas estratégicos para capacitação docente das IES e os programas de combate às assimetrias regionais, ao mesmo tempo que estabelece ligação com as demais diretrizes, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Diretriz 2 apresentada no PNPG 2005-2010

Diretriz 2 – Estratégias para a Melhoria do Desempenho do Sistema	
Programas Estratégicos Específicos	Programas diferenciados, planejados para um período finito, com orçamento e instrumentos próprios com a finalidade de corrigir diferentes tipos de assimetrias, idealizados pelas agências depois de consultar as instâncias universitárias, o setor empresarial, institutos de pesquisa e atores sociais.
Ampliação da Articulação entre Agências	Estratégias com o objetivo de criar e apoiar programas específicos, através da harmonização das ações entre as agências CAPES e CNPq, articuladas com a FINEP, por sua importância na gestão dos fundos setoriais e promoção de políticas de investimentos estruturantes para as instituições.

Diretriz 2 – Estratégias para a Melhoria do Desempenho do Sistema	
Ampliação da Articulação das Agências Federais com os Governos dos Estados	Institucionalização de parcerias, empreendidas pelas agências federais com as Secretarias de Ciência e Tecnologia e Fundações de apoio dos governos estaduais, para maior envolvimento nos programas estratégicos específicos.
Ampliação da Articulação das Agências Federais com o Setor Empresarial	Implementação de novos instrumentos para efetivar parcerias com o Setor Empresarial, conforme a previsão da política industrial de investimento nos recursos humanos de alto nível, oriundos da pós-graduação.
Participação mais efetiva dos Fundos Setoriais para a pós-graduação	Ações das agências federais para garantir a liberação de ativos da reserva de contingência, fluxo de caixa dos fundos setoriais e sua utilização como aporte à indução e financiamento dos programas estratégicos específicos.
Definição de Novas Tipologias Regionais para a pós-graduação	Criação de novas tipologias regionais, diversas das existentes, com dados desagregados que geram diagnósticos mais acurados e induziram à criação de redes e parcerias para a pesquisa e pós-graduação.

Fonte: Adaptado de Brasil (2004).

A diretriz 2 do PNPG 2005-2010 estabeleceu as estratégias do plano que estão relacionadas ao objetivo de criar e solidificar novos programas, bem como a continuidade de programas estratégicos.

Para implementar os programas específicos de qualificação docente para IES públicas a partir de 2005, o financiamento de bolsas dependia de um orçamento a parte dos programas tradicionais. Por esse motivo novos programas de bolsa e de fomento foram criados e outros tiveram seu âmbito de ação ampliado ou modificado, inclusive para atender a política de desenvolvimento regional e reduzir as assimetrias (CAPES, 2011).

No entanto, é importante pontuar que a pós-graduação da Região Amazônica sempre participou dos programas de financiamento de bolsas denominados pela CAPES de tradicionais, como o DS, o programa mais antigo, maior e principal instrumento de apoio aos programas de pós-graduação das IES públicas do país. O programa DS criado no mesmo ano da agência, em 1951, foi o primeiro a fazer concessão de cota de bolsas com o objetivo de permitir ao formando dedicação integral à pós-graduação (CAPES, 2011). Todavia, não era um programa que atendia à necessidade de qualificar especificamente o quadro docente das IES. Por outro lado,

também, não era um impeditivo que um docente de IES recebesse essa modalidade de bolsa, caso fosse aluno de um programa que financiasse seus estudantes com bolsa do programa DS.

Todavia, a CAPES criou programas especiais que pudessem financiar a qualificação dos corpos docente e técnico das instituições públicas e privadas de ensino superior. Na tese, destacamos o PICDT, que era um programa voltado essencialmente para atender esses servidores somente das IES públicas. O programa caracterizava-se pela concessão de quotas de bolsas de mestrado e doutorado aos docentes ou técnicos que estivessem incluídos nos planos de capacitação da instituição. Desta forma, as instituições apoiadas pelo PICDT podiam estabelecer sua política de formação de recursos humanos, definindo onde os docentes e técnicos deviam realizar sua capacitação, portanto, foi um programa que desempenhou papel de mais alta importância para o fortalecimento do sistema brasileiro da pós-graduação, inclusive para a Região Norte (BRASIL, 2005).

Ao considerar que o PICDT havia sido encerrado em 2001 e que tinha que alcançar as metas 15 e 16 do PNE 2001-2010, de duplicar em 10 anos o número de pesquisadores qualificados, o PNPG 2005-2010 apontou que para atingir esta meta era preciso abrir outros programas de bolsas no Brasil, de fluxo contínuo²², além do PROCAD e do PQI, que eram os planos vigentes desde 2000 e 2002, respectivamente (BRASIL, 2004).

Para Pryjma (2009), é nesta conjuntura de estabelecimentos de metas, que a elaboração de políticas públicas para a pós-graduação deve considerar o contexto social, os diferentes processos, episódios e fatos que historicamente constituem o docente do ensino superior no Brasil, tornando-se um dos elementos na direção do combate às assimetrias. E, para Carvalho e Gil-Pérez (2011), as referências para a discussão e planejamento de políticas públicas para educação deveriam emergir também das necessidades formativas iniciais e permanentes dos professores.

A CAPES para cumprir com as políticas de desenvolvimento regional e nacional, qualificação docente e minimização das desigualdades no campo da pós-graduação, contribuiu com uma série de ações indutoras para atender a demanda de redução de assimetrias no campo.

²² São seleções para pós-graduação que possibilitam o ingresso nos programas em qualquer momento do ano, de candidatos nos níveis de mestrado ou de doutorado.

Ao seguir as orientações do PNPG 2005-2010, três programas específicos foram criados para reduzir as assimetrias nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, qualificando docentes das IES públicas e apoiando a consolidação de programas das regiões:

- a. PROCAD Novas Fronteiras (PROCAD NF), que tinha como objetivo consolidar os programas de pós-graduação com nota 3, por estimular a interação científico-acadêmica de docentes da região com docentes pertencentes a programas nacionais consolidados, com a finalidade de constituir redes de cooperação entre instituições;
- b. Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras (DINTER NF), que propiciava a formação em grupo de docentes das IES federais ou estaduais em nível de doutorado num mesmo programa de uma instituição, fora dos grandes centros para reduzir o custo por doutor titulado;
- c. o Programa Bolsas para Todos (BRASIL, 2010a).

Também foram planejados programas especificamente para a região Amazônica, como o Programa Acelera Amazônia, idealizado para ampliar o número de pesquisadores e grupos de pesquisa na região Amazônica e promover a integração dos estados desta região com a participação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e FAP; o PROCAD Amazônia; e a Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (Rede BIONORTE), instituída para trabalhar com a ampliação do conhecimento da biodiversidade da Amazônia, desenvolvendo processos e produtos biotecnológicos para formar recursos humanos para o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal (BRASIL, 2010a; BIONORTE, 2021).

Ressalta-se que a primeira incursão do PROCAD aconteceu no ano 2000 e desse programa surgiram as duas modalidades denominadas PROCAD Amazônia, em 2006 e o PROCAD NF, em 2007. Já a Rede BIONORTE, criada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) por meio da Portaria 901, de 4 de dezembro de 2008, posteriormente submeteu à CAPES, em 2 de julho de 2010, a proposta de um programa em nível de doutorado, o Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Rede BIONORTE (PPG BIONORTE) com a participação de uma Associação de Instituições de Ensino e Pesquisa da Amazônia Legal. O programa foi

homologado pelo CNE mediante a Portaria do MEC nº 1331, de 8 de novembro de 2012, e mais tarde ficou sob a tutela do CNPq (BIONORTE, 2019, CNPQ, 2019).

O programa tinha por objetivo formar doutores para o desenvolvimento de estudos avançados nos campos da biodiversidade e biotecnologia, que contribuíssem com a Amazônia na conservação do bioma, garantissem a preservação da biodiversidade e da qualidade de vida de sua população por meio do desenvolvimento de bioprocessos e bioprodutos (BIONORTE, 2019).

O PROCAD tinha por objetivo apoiar a promoção do intercâmbio de docentes e discentes de pós-graduação dos diferentes estados da Federação. Estabelecer parcerias ou manter as parcerias já existentes era sua principal estratégia, com o objetivo de diminuir as discrepâncias regionais na pesquisa de pós-graduação. Assim, era possível que as instituições com programas de pós-graduação de excelência executassem projetos de cooperação com outras instituições não consolidadas, onde missões de trabalho e estudo eram realizadas para o desenvolvimento de pesquisas e a formação de recursos humanos com a intenção de criar Centros Regionalizados de formação para a pesquisa e o desenvolvimento da pós-graduação (INFOCAPES, 2001; CAPES, 2007).

Para a Região Norte, o PROCAD Amazônia foi uma ação vinculada ao Programa Acelera Amazônia, que desde seu primeiro edital tinha por objetivo o fortalecimento da pós-graduação para instituições da Região Norte, por meio do apoio aos projetos conjuntos de pesquisa, caracterizado pela constituição de redes de cooperação acadêmica, utilizando-se de recursos humanos e infraestrutura disponíveis em diferentes instituições, priorizando como proposta de pesquisas tópicos regionais, com a finalidade de criar condições para o incremento da formação pós-graduada e a fixação de pesquisadores doutores na Amazônia brasileira. Foram contemplados pelo PROCAD Amazônia os estados do Maranhão e do Mato Grosso, que não fazem parte da Região Norte, mas são estados que pertencem à Amazônia Legal e historicamente participam das ações da CAPES para a Amazônia.

Antes de iniciar a execução do PNPG 2005-2010, para atender a demanda de consolidação da pós-graduação, foi implementado o Programa de Absorção Temporária de Doutores (PRODOC), lançado em 2003 e encerrado em 2010, de acordo com os últimos registros apresentados no Portal da Transparência da CAPES.

Tratava-se de um programa que atendia a demanda acadêmica, tanto do setor público quanto do setor privado. Devido ao contingenciamento de gastos públicos, era

difícil absorver recém-doutores por meio de concursos nas universidades e também era limitado o espaço no mercado não acadêmico, pela ausência de postos de trabalho compatíveis. Como não havia perspectivas de mudanças dessa situação estrutural num curto espaço de tempo, a alternativa vislumbrada pela CAPES foi propor o PRODOC, como um programa de apoio à pós-graduação com a contribuição de jovens doutores, enquanto docentes e pesquisadores. O programa não foi considerado uma estratégia de fixação porque as bolsas eram temporárias (BRASIL, 2005; BRASIL, 2004).

De acordo com os relatórios da CAPES em 2003, o PRODOC distribuiu 316 bolsas para as IES participantes. A distribuição de bolsas por região foi mais um demonstrativo da concentração dos programas *stricto sensu* no país, a Região Sudeste absorveu 51,27% do total de bolsas utilizadas neste ano, seguida pelas Regiões Sul, com 22,47%, Nordeste, 16,77%, Centro-Oeste, 7,28% e Norte 2,22% (BRASIL, 2004). Embora este programa não seja o foco da pesquisa, por meio dele era possível perceber o desnível da distribuição de pós-graduação por região. Afinal, os recém-doutores eram destinados aos locais onde havia programas em que eles pudessem contribuir.

Em 2003, de acordo com o Portal da Transparência CAPES, os únicos estados da Região Norte que receberam bolsistas pelo PRODOC foram o Pará, com cinco bolsistas para o UFPA e o Amazonas, com três bolsistas para o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). A distribuição de doutores pelo PRODOC acabou se tornando mais um indicativo da necessidade de fortalecer a busca pelo equilíbrio no desenvolvimento da pós-graduação nas três regiões do país com a menor taxa de absorção de doutores neste programa (BRASIL, 2004).

Assim, o PNPG 2005-2010 orientou a criação de outras ações para pós-graduação, com a indução em áreas de conhecimento, indução em áreas estratégicas e parcerias nacionais (CAPES, 2011).

O Programa Acelera Amazônia elaborado concomitante com o PNPG 2005-2010 apresentava essas medidas, inclusive defendendo a fixação de recursos humanos que atendessem a demanda dos setores empresariais, e reivindicando a instalação das FAP na Região Amazônica.

A elaboração do Programa Acelera Amazônia contou com o forte apoio e participação do FOPROP e das instituições da Região Amazônica. O documento definiu conjunto de estratégias e linhas de ação necessárias para o desenvolvimento

da ciência e tecnologia na região; ampliação, formação e fixação temporária e permanente de doutores; criação e fortalecimento de novos grupos de pesquisa, em articulação com os grupos existentes, estimulando a mobilidade de suas equipes e a integração dessas com grupos de pesquisa de diferentes IES e regiões; criação e fortalecimento de programas de pós-graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional.

Foram os mecanismos de apoio previstos no Programa Acelera Amazônia que serviram de base para a concepção e gestão das ações da CAPES na região, que articulou o surgimento do PROCAD Amazônia e, conseqüentemente, para as outras regiões brasileiras, o PROCAD NF e DINTER NF.

Os programas interinstitucionais como meio de combate às assimetrias regionais e assimetrias nas microrregiões em todo Brasil foram institucionalizados desde 1995, com o surgimento dos primeiros MINTER, mas ganhou maior relevância durante o PNPG 2005-2010, principalmente os DINTER, porque foi uma estratégia para fazer o formando manter o vínculo com sua instituição de origem, porque não exigia afastamento por quatro anos consecutivos de sua sede, normalmente o afastamento era o temporário por no máximo nove meses, prorrogável até por um ano, dependendo da política da instituição, porém, com disponibilidade de bolsas apenas para o período previsto no projeto (BRASIL, 2004).

Cabe lembrar que considerando o incremento das políticas públicas que visam atender a Região Norte e a manutenção da proposta de continuar a ampliação de pessoal com doutorado nos quadros das instituições de ensino e pesquisa, com estratégias relacionadas à indução de DINTER ou formação doutoral em programas em outras regiões, sempre se estimula a adotar um tema amazônico experimental ou teórico para manter o vínculo com a região. O Programa Acelera Amazônia embora seja mencionado no PNPG 2011-2020, não foi reeditado para este decênio (BRASIL, 2010a). E mesmo durante o PNPG 2005-2010, o programa foi absorvido por outros programas e não conseguiu manter as características essenciais propostas na sua criação, como será abordado na próxima subseção.

2.2.1 O surgimento do Programa Acelera Amazônia durante a elaboração do PNPG 2005-2010 e os desdobramentos de sua implantação

A proposição do Programa Acelera Amazônia pelo FOPROP surgiu durante as discussões das pautas das regionais, concomitantemente com as discussões para o PNPG 2005-2010, que vinha evoluindo desde o ano de 2002 (MONTEIRO, 2006). Representantes das universidades localizadas na Região Amazônica, que conheciam e conviviam com as demandas de suas instituições, levantaram questões relacionadas à expansão da pós-graduação, ao combate às assimetrias regionais e à viabilidade da criação de cursos *stricto sensu* voltados para o contexto amazônico (BRASIL, 2006abc).

O debate suscitado contribuiu com a preparação do Documento Síntese Preliminar do Plano Nacional 2005-2010 pela comissão de elaboração do PNPG, apresentado em outubro no XX ENPROP, que ocorreu em Manaus no ano de 2004. De acordo com Monteiro:

A presidência do Fórum e diversos pró-reitores de Instituições da Região Norte do país trabalharam juntos a CAPES na discussão e na proposição de ações concentradas de investimentos na formação de pesquisadores para região amazônica, as quais se concretizaram na forma do Programa Acelera Amazônia (MONTEIRO, 2006, p. 96).

Na busca do arrefecimento das assimetrias regionais, os aspectos apresentados pela Região Norte no documento encaminhado à CAPES, foram extensivamente estudados e estratégias que atendessem o desenvolvimento da pós-graduação, dentro das exigências da agência, foram propostas no novo PNPG.

Para o MEC, a motivação para a pauta do Programa Acelera Amazônia, surgiu devido ao desequilíbrio de investimentos na pós-graduação da Região Norte, e nesse contexto, o programa foi desenvolvido com base em três perspectivas principais: acelerar e mudar a curva histórica de expansão da pós-graduação na Amazônia; estimular a capacitação de pessoal das IES da região; e apoiar a cooperação interinstitucional com programas consolidados por meio de apoio à mobilidade docente e discente (BRASIL, 2010b).

Com o PNPG 2005-2010, foram configurados novos programas para atender a demanda, instalados com o apoio do Programa Acelera Amazônia, que foi apresentado na 57ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no dia 18 de julho de 2005 em Fortaleza, pelo Coordenador de área da CAPES, Adalberto Luiz Val. Na ocasião, ele indicou que o objetivo do programa era

aumentar o número de mestres e de doutores na região com a meta de triplicar o número de cursos de pós-graduação até o ano de 2010 (BRASIL, 2005).

Durante a audiência pública na Câmara dos Deputados – com a participação de deputados federais, reitores e representantes do MEC, o diretor de Programas CAPES, José Fernandes de Lima e o secretário de Educação Superior do MEC, Nelson Maculan, coordenada pela presidente da Comissão da Amazônia, Integração Nacional e Desenvolvimento Regional da Câmara dos Deputados, Maria Helena Rodrigues – para discutir políticas de fixação de doutores na Amazônia e o fortalecimento do ensino e pesquisa na Região Amazônica, foi exposto que a região amazônica no ano de 2005 tinha cerca de mil doutores, e que parte desses profissionais não atuavam em laboratórios de pesquisa, sendo consenso da comissão a necessidade de se criar infraestrutura e instrumentos para atrair profissionais qualificados para a área de pesquisa (BRASIL, 2005).

Nessa audiência, o Diretor de Programas da CAPES afirmou que fixar doutores na Amazônia era um dos desafios que estava entre as políticas prioritárias da CAPES, mas era necessário que as IES delineassem estratégias para alcançar esse objetivo, e que elas convergissem com as ações e políticas que a CAPES vinha desenvolvendo para estimular a criação de cursos novos de mestrado e doutorado na região (BRASIL, 2005). Lima afirmou que desde 2004 a agência havia recebido 55 propostas de cursos novos para análise por IES da Amazônia, sendo aprovados dezoito para o nível de mestrado, e cinco para o nível de doutorado, o que representava crescimento de 25% para os programas de mestrado e 33% para os programas de doutorado entre 2004 a 2005. Ele explicou que o número positivo era resultado de um trabalho de consultoria realizado pela CAPES e oferecido às pró-reitorias de pós-graduação. Nas palavras de Lima: “Os coordenadores foram orientados a apresentarem propostas mais fundamentadas, com grupos de pesquisas atuantes, com produção técnico-científica relevante em suas áreas. E houve uma resposta muito positiva por parte das instituições”, conforme publicado na página de notícias da CAPES, em 19 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005).

Ainda na audiência pública em Brasília, o secretário de Educação Superior, Nelson Maculan, destacou a realização de concursos para a contratação de professores de ensino superior, com a previsão de quatro mil concursos em todo o país, segundo ele, para contratação de 1.800 professores para novos *campi*. Maculan relembrou outras ações adotadas pela CAPES, como o estímulo à solidariedade entre

os programas de pós-graduação de excelência e os programas emergentes, o intercâmbio entre regiões mais e menos desenvolvidas. Sendo o Programa Acelera Amazônia, outra política da época, que previa um fundo para apoio à mobilidade de pessoal, além da participação das fundações estaduais de amparo à pesquisa da Região Norte (BRASIL, 2005).

O reitor da UNIR, Ene Glória da Silveira, nessa mesma audiência, reforçou que havia a necessidade de um projeto amplo para a formação de recursos humanos nas instituições de ensino superior da Região Norte e que deveria haver maior equilíbrio entre as instituições de ensino da região. Afirmou ainda que a UNIR, em dois anos, havia conseguido a aprovação de quatro novos cursos de pós-graduação para o estado e que o apoio da agência era essencial para melhorar o desempenho das IES amazônicas (BRASIL, 2005).

A Pós-Graduação voltou a ser debatida no Pará, em 12 de janeiro de 2006, pelas UFPA, a Universidade Estadual do Pará (UEPA), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET PA), a Universidade Federal Rural do Amazonas (UFRA), a Universidade da Amazônia (UNAMA) e o Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA) no Protocolo de Integração das Universidades amazônicas. O encontro foi dividido em duas etapas, na primeira a CAPES expôs as ações que estavam sendo executadas pela agência e abriu para responder perguntas dos agentes presentes, na segunda etapa o presidente da CAPES e os diretores de Avaliação, Renato Janine Ribeiro, e de Programas, José Fernandes Lima, concentraram-se em temas como o apoio aos novos programas e a confirmação da reedição do PICDT, que havia encerrado em 2001, mas voltaria para atender as regiões Norte, Nordeste e Extremo Sul do país. A justificativa, de acordo com os representantes da CAPES, era seu grande desafio de fazer crescer o número de doutores, além da fixação de recém-doutores, bolsas e custeio para cursos novos e ampliação das cotas de bolsas (BRASIL, 2006abc).

Guimarães, Presidente da CAPES, ponderou que para vencer os desafios era necessário o estabelecimento de parcerias com os governos estaduais, e que no caso dos estados que não possuíam FAP, que era a situação de todos os sete estados da Região Norte em 2006, a parceria deveria ser estabelecida diretamente com as secretarias de Ciência e Tecnologia dos estados (BRASIL, 2006abc).

O Diretor de Programas da CAPES, Lima, lembrou que o Programa Acelera Amazônia era resultado das discussões que surgiram durante a elaboração do PNPG

2005-2010, que constatou o desequilíbrio na destinação de recursos para pós-graduação, direcionados para as regiões com maior concentração de doutores e mais desenvolvidos em Ciência e Tecnologia (C&T), e portanto, o Programa surgiu como um estímulo à pós-graduação na Região Norte, com a concessão de bolsa de apoio aos recém-doutores e o estímulo de mobilidade entre grupos emergentes de instituições dentro e fora da região. Janine, Diretor de Avaliação, acrescentou que na pós-graduação se avaliava o grupo de pesquisa não somente pela sua qualidade, mas pelo envolvimento na formação de pós-graduandos (BRASIL, 2006abc).

Para dar início, em 2006, às ações do Programa Acelera Amazônia, em março, a CAPES emitiu nota comunicando o repasse de 2 milhões para as universidades da Região Norte, recurso que seria utilizado para concessão de bolsa de apoio aos recém-doutores, para jovens com prospecção para carreira científica, desenvolvendo atividades na iniciação científica, e para estruturação de laboratórios. Apresentou-se no documento dados atualizados, referente a pós-graduação na Amazônia no ano de 2005, com 23 novos cursos recomendados pela CAPES, 18 mestrados e 5 doutorados, visando a autossuficiência da região, e a meta do Programa de alcançar a formação de 3.000 doutores até o final do PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2006b).

Ainda no primeiro semestre do ano 2006, o Diretório Nacional do FOPROP fomentou uma reunião, que aconteceu em Belém entre os dias 3 e 5 de maio, com o intuito de reunir esforços para viabilizar a execução do Programa Acelera Amazônia. Deste modo, foi realizada uma mesa-redonda com a participação dos representantes da Regional Norte, da SBPC, do MCT, da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e FOPROP que concluíram que as metas do Programa, embora ambiciosas, eram realistas (MONTEIRO, 2006).

Esta reunião resultou na inclusão do Programa no Plano Plurianual (PPA)²³ da CAPES e na escrita da Carta de Belém, com o diagnóstico das IES da Amazônia a ser apresentado à agência. A carta foi assinada por 27 instituições da região amazônica, enfatizando a baixa densidade de recursos humanos qualificados para a dimensão da região e a necessidade de um modelo configurado aos moldes

²³ O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal e regulamentado pelo Decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998, plano de médio prazo de quatro anos destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 (quatro) anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas (CGEE, 2019).

amazônicos que promovesse a ampliação e fixação de doutores, criasse novos grupos de pesquisas, articulados com os grupos já existentes, para desenvolvimento e fortalecimentos de ambos, inclusive integrando-os com outros de diferentes regiões do país, por meio da mobilidade acadêmica (UFCEG, 2006).

A carta delineou os pressupostos básicos à consecução dos objetivos do programa, destacou a importância de investimentos na infraestrutura para a pós-graduação, baseada nas necessidades formativas dos profissionais locais, na ciência, tecnologia e inovação, bem como na imprescindível articulação com setores produtivos da região, governos estadual e federal, para assegurar orçamento com a finalidade do desenvolvimento regional (UFCEG, 2006).

Enfim, a celebração do Programa Acelera Amazônia foi tema da aula inaugural na UFMT proferida ainda em maio de 2006 por José Fernandes Lima, Diretor de Programas da CAPES, que reafirmou o objetivo do programa de reduzir as assimetrias regionais (BRASIL, 2006a). A instalação de novos programas com o apoio do Programa Acelera Amazônia levou a criação do primeiro mestrado na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Assim, em 2006 o Amapá entra para a história como o último estado a criar um curso de pós-graduação no Brasil, por meio da Portaria 679, de 15 de março de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reconheceu novos programas de pós-graduação. Assim, em 2006, todos os Estados da Federação passaram a ter, pelo menos, um programa de formação *stricto sensu* (CAPES, 2021a).

Inicialmente, o programa contou com a participação das IES da região Amazônica e institutos de pesquisas, com o apoio do conjunto das agências de fomento federais, CAPES, FINEP e CNPq e mais o apoio dos governos estaduais e do setor empresarial. O desenvolvimento de suas ações se deu primeiro em 14 instituições, que desde o início participaram dos debates para a construção do programa, no Nordeste, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); no Centro-Oeste, a UFMT e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); na Região Norte, a UFT, a UNIFAP, a UNIR, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a UFAM, a UFAC, a UFPA, o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA), a UEPA, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a UFRA (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006c).

Durante o ano de 2006, quatro novas instituições foram inseridas no Programa: a UFMA, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET MA); a

Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS) e a UNAMA. Perfazendo o total de 18 instituições participantes no programa.

O programa foi destaque na 58ª Reunião Anual da SBPC, no mês de julho de 2006, em Florianópolis. O Diretor de Programas da CAPES, José Fernandes Lima, reafirmou que a formação de recursos humanos na Região Amazônica se mantinha entre as ações prioritárias da CAPES por meio do Programa Acelera Amazônia, que atendeu a demanda dos pesquisadores da região e da comunidade científica preocupada com o desenvolvimento dessa região. Destacou que o Programa ganharia reforço para intensificar a formação a partir de 2007, com a inclusão da expansão das fronteiras da pós-graduação no PPA do Governo Federal, com orçamento previsto de 30 milhões destinado a 15 universidades e 2 institutos da região. E confirmou a continuidade do PICDT, que havia sido retomada naquele ano apenas para as regiões Norte, Nordeste e Extremo Sul do país, cabendo às universidades requererem o recurso para aperfeiçoamento dos servidores (BRASIL, 2006c).

Nesta reunião da SBPC, durante o debate *Amazônia: avaliação dos documentos*, Ima Célia Guimarães Vieira, na época diretora do Museu Goeldi e integrante do comitê de área multidisciplinar da CAPES, mostrou preocupação com a manutenção dos cursos de pós-graduação na região que, sem o necessário suporte técnico e apoio financeiro sistemático, poderiam fechar ou perder a qualidade depois de todo investimento empreendido (BRASIL, 2006c).

O ano de 2006 encerrou com a Amazônia compondo o quadro de pós-graduação do Brasil com 124 programas, total de 25 doutorados e 99 mestrados. Atuando na região como docentes eram 8.109, sendo 2.206 doutores, 3.650 mestres e 2.253 apenas com graduação (INEP, 2006). Os números demonstravam contingente promissor de recursos humanos que poderiam receber formação em nível de mestrado e doutorado. E ao comparar a quantidade de cursos *stricto sensu* ofertados na Amazônia em 2006, depois das políticas apresentadas para a pós-graduação da região, observou-se o aumento de 550% no número de cursos de mestrados oferecidos e o aumento de 500% nos cursos de doutorado, em relação ao ano de 2005.

Efetivamente, foram pelo menos três anos de discussão, negociação e ajustes, até o Programa Acelera Amazônia ser implantado completamente em 2006. Cumprir com os objetivos propostos pelo programa exigiria muito mais que investimento financeiro. Entre as recomendações da CAPES para a estabilidade do programa

estava o desafio de estimular a fixação de pessoal qualificado, uma vez que a escassez de doutores interferia diretamente no exercício da atividade de pesquisa, impossibilitava a troca entre seus pares, dificultava a oferta de novos programas em grupos emergentes, por não agregar recursos humanos mais experientes e produtivos academicamente e também para evitar a perda da qualidade, critério fundamental que norteia as atividades de pós-graduação no Brasil (VAL; GUIMARÃES, 2005).

O Programa Acelera Amazônia foi um programa estratégico, mas convém ressaltar que, ainda no ano de 2006, a CAPES informou no Anexo IV – Plano de Providências, que o DINTER NF e o PROCAD NF absorveria o programa, ou seja, ele permaneceria recebendo apoio, porém com recursos financeiros específicos dos Programas NF. De acordo com a CAPES, a nova versão conteria maior amplitude e seria mais eficiente de instrumentos de apoio dentro do DINTER NF e PROCAD NF.

A diferença entre o Programa Novas Fronteiras em relação ao Programa Acelera Amazônia era a abertura de concorrência por projetos de pesquisa e por projetos de doutorado com todas as instituições nacionais, enquanto a proposta do Acelera Amazônia era a participação com os estados núcleos da Região Norte, mais a participação dos estados do Mato Grosso e do Maranhão.

O Programa Acelera Amazônia embora seja mencionado no PNPG 2011-2020 como uma política que seguiu as orientações do PNPG 2005-2010, na prática nem mesmo durante o PNPG 2005-2010 conseguiu se manter com as características essenciais propostas na sua criação.

No âmbito das alternativas que se apresentaram para romper com o ciclo das assimetrias regionais na pós-graduação, o Programa Acelera Amazônia tinha como requisito preliminar a mudança na participação da Amazônia no cenário nacional, por meio da proposição de políticas públicas que visavam atender suas populações. A situação amazônica era complexa. Afinal, as estratégias que tinham sido executadas ao longo de décadas não resultaram em mudanças substanciais na pós-graduação, ou se mostraram insuficientes para aplacar as assimetrias, marca da região. Eram necessárias políticas duradouras que respeitassem as feições de suas terras, trouxessem a preocupação de salvaguardar sua natureza regional. Por esse motivo os programas pensados para a região não podiam ser concebidos e subordinados a uma via única, sentido centro periferia (VAL; GUIMARÃES, 2005).

Mesmo com a mudança do Programa Acelera Amazônia para os Programas NF, em 2007, as universidades amazônicas continuaram apresentando propostas

para serem avaliadas nos editais publicados. Por exemplo, em junho de 2007 a UNEMAT apresentou 4 projetos no edital da CAPES para IES da Amazônia no Programa Acelera Amazônia, entretanto, apenas um projeto foi contemplado por universidade da Região Norte, ela recebeu 240 mil da CAPES para desenvolver pesquisa em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (UNEMAT, 2007).

No ano de 2008, em entrevista concedida pelo Presidente da CAPES a Revista Rio Pesquisa, Jorge Almeida Guimarães mencionou que a preocupação da CAPES de reduzir a longo prazo as distorções regionais em relação a capacidade instalada para pesquisa e pós-graduação na Região Norte se mantinha nas discussões da agência, que este desafio era compartilhado inclusive por outras agências de fomento em desenvolvimento científico e tecnológico. Ele lembrou das medidas operacionais específicas que foram tomadas por meio do PROCAD e os modelos de mestrado e doutorado interinstitucional, MINTER e DINTER, como estratégias de enfrentamento às assimetrias. Enfatizou que o suporte para esses programas foi priorizado na elaboração do PPA, de 2005, com a inclusão de recursos destinados aos Programa NF, com orçamento específico para subsidiar a formação de pessoal na Amazônia, no Semiárido e no Brasil Central. Essa iniciativa incluía o Programa Acelera Amazônia que tinha começado antes dos Programas NF, e facilitava a operacionalização de parcerias com fundações estaduais. Outra ação induzida pela CAPES mencionada na entrevista foi o Programa em rede de Doutorado em Biotecnologia da Região Nordeste, a RENORBIO (GUIMARÃES, 2008).

Esta entrevista nos leva a considerar que enquanto se debatia o Programa Acelera Amazônia no âmbito do FOPROP entre 2002 até sua criação em 2005 e sua efetivação em 2006, a CAPES já planejava os NF, até incluindo no PPA de 2005 e logo no ano seguinte, em 2006. O Programa Acelera Amazônia foi absorvido pelo PROCAD NF e DINTER NF, que foram importantes, mas não tinham a configuração específica do Acelera Amazônia.

Com o andamento dos Programas NF, em 2008, especificamente nos dias 29 e 30 de abril, a CAPES realizou reunião com pró-reitores de universidades detentoras de programas com conceito 5 ou acima, o principal tema do encontro foi o planejamento de cooperação interinstitucional para a elaboração das diretrizes do edital do Programa Novas Fronteiras. Na ocasião, Emídio Cantídio salientou que a CAPES desenvolvia um programa específico de apoio e indução para Região Norte,

que era o Acelera Amazônia, que seria fortalecido pelo Programa NF que destinaria 15 milhões de reais em 2008 para programas de pós-graduação no Norte, nessa época a pós-graduação do Norte do país correspondia a 2% da pós-graduação nacional (UFCEG, 2008).

De acordo com Cardoso (2008), as IES eram responsáveis por 90% da produção científica do país, e para a Região Norte as instituições federais tinham importância fundamental para minimizar as assimetrias regionais na pós-graduação. Em razão de que, até 2004, 94,7% dos programas *stricto sensu* eram ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região. Porém, entre as IES, a expansão da graduação e da pós-graduação, nas federais, não foi acompanhada da ampliação de recursos financeiros (CARDOSO, 2008).

Portanto, mudanças no campo político e econômico afetariam o campo da pós-graduação, sendo necessário mobilizar os agentes para reverter ou dirimir determinadas situações que surgem no jogo.

Quando Jorge Guimarães²⁴, em carta de agradecimento, no fim do ano de 2008, registrou o investimento de 1,2 bilhões de reais para executar as ações da CAPES, ele mencionou o susto com o corte do orçamento da agência em 40% para 2009, pelo Ministério do Planejamento. Situação que foi revertida, de acordo com Guimarães, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e pela própria CAPES (GUIMARÃES, 2008).

Depois de todos os movimentos que ocorreram no campo da pós-graduação, desde os primeiros estudos em 2002 para a elaboração do PNPG 2005-2010 até sua execução, a Região Norte, que até 2001 oferecia programas de pós-graduação apenas nos estados do Amazonas, Pará e Rondônia, sendo que os programas de doutorado estavam restritos à UFAM e UFPA. Em 2006, depois da finalização do PNPG 2005-2010, todos os sete estados da região tinham programas *stricto sensu*. Os programas de doutorado também se estenderam para outros estados da região, em 2005 para a UNIR, e em 2006, para a UNIFAP. Embora o Amapá tenha sido o último estado da Federação a aprovar um programa de mestrado, em 2006 aprovou

²⁴ Durante 11 anos, Jorge Almeida Guimarães esteve à frente da CAPES, entre 2004 e 2014. Na sua gestão, a CAPES teve um aumento substancial de seu orçamento, que cresceu seis vezes. A última década foi marcada pelo crescimento da produção científica e do número de revistas brasileiras indexadas internacionalmente (MONTEIRO, 2014).

simultaneamente um programa de doutorado. No ano de 2009, a UFT passou a oferecer também um programa de doutorado.

Até a finalização do PNPG 2005-2010, os únicos estados da Região Norte que não tinham programas de doutorado eram o Acre e Roraima, que passaram a ser neles ofertados em 2013 (CAPES, 2021b).

Finalmente, ao considerar todo o arcabouço das conclusões que o FOPROP delineou na Carta de Belém na época da criação do Programa Acelera Amazônia, associando o desenvolvimento da Amazônia ao investimento na Ciência e Tecnologia, na necessidade da colaboração das IES da Amazônia Legal com programas de pós-graduação consolidados com aquelas que demandam a necessidade de qualificar recursos humanos, com a proposição de parcerias pelas IES locais com outras instituições com programas consolidados em outras regiões do país, criação de redes em áreas estratégicas, formulação de editais que garantam recursos para infraestrutura no programa, orçamento da União e dos estados da Região para atingir as metas do programa e parceria com o setor produtivo para fortalecer as ações do programa, temos um vasto campo de investigação para compreender melhor o andamento e os resultados desta política. A carta ainda é atual para a maior parte dos estados da Região Norte do país.

Estados dentro da Amazônia com menor tradição em pesquisa exigem estratégias bem configuradas e modeladas que oportunizem o desenvolvimento profissional do pesquisador, principalmente no quadro de professores das instituições de ensino superior, para impulsionar educação comprometida com a cultura local ampliada no diálogo com culturas exógenas, amparada por práticas pedagógicas que correspondam à produção de sentido, tendo como viés a sustentabilidade, no sentido da defesa do meio ambiente, manutenção das diversidades culturais e recursos naturais dando acesso a uma educação significativa. Construir e consolidar a pós-graduação na Região Norte significa formar pessoas na Amazônia para a Amazônia. O controle da periferia para o centro trouxe consequências positivas e negativas que serão abordadas na seção 3. Por esse motivo, esta tese retoma o tema da pós-graduação para a Região Norte a partir da perspectiva de instituições menos tradicionais no campo acadêmico da pós-graduação.

2.3 A CONSTITUIÇÃO E REAJUSTE DO PNPG 2011-2020 AOS CONTEXTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS: SUA INFLUÊNCIA NO COMBATE ÀS ASSIMETRIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Conforme observado, o movimento dentro do campo da pós-graduação a partir da mobilização para formulação e implantação do PNPG 2005-2010 resultou na organização dos agentes institucionais que contribuíram com a proposição de políticas de governo junto à CAPES. Políticas caracterizadas como temporárias e transitórias, dentro de uma agenda circunscrita de governo, que podem ser alteradas e descontinuadas, mas que, ao atenderem determinada demanda específica, podem gerar estabilidade a longo prazo (NOMA; BARBIERI, 2017).

Esta subseção da tese se concentra em apresentar como o PNPG 2011-2020 passou a conduzir os programas estratégicos de qualificação docente das IES públicas, atendendo aos parâmetros de controle das contas públicas e à ênfase no investimento das áreas consideradas estratégicas pelo Governo Federal.

Reforça-se que esta seção parte dos resultados alcançados pelas políticas apresentadas no PNPG 2005-2010 para a qualificação dos docentes do ensino superior em nível de doutorado.

Essas políticas implementadas no decorrer de seis anos, junto com os mecanismos de apoio aos discentes da pós-graduação por meio da concessão de bolsas, promoveram a expansão no número de doutores no país, com o aumento no número de cursos nesse nível de qualificação, que saltou, no período referido, de 1.048 para 1.630 doutorados (BRASIL, 2010a).

De qualquer forma, conforme apontado por Baeninger (2010), no ano de 2008, ultrapassando a metade da execução do PNPG 2005-2010, a porcentagem de doutores no país correspondia a 0,07% da população brasileira, e para o país atingir o indicador do tipo de sociedade moderna que se desejava construir no campo da pós-graduação seria necessário, no mínimo, multiplicar esse número 5 vezes (CGEE, 2010).

A demanda por docentes e pesquisadores do ensino superior qualificados em nível de doutorado continuava reprimida. Mesmo diante dos auspiciosos resultados do PNPG 2005-2010, em 2008, do total de 338.890 docentes que atuavam no ensino superior, apenas 80.814 possuíam o título de doutor e 121.548 eram mestres, o que indicava contingente de futuros candidatos à formação doutoral (BRASIL, 2010a).

A série de dados apresentados nos relatórios da CAPES evidenciaram que as políticas do PNPG 2005-2010 para a pós-graduação foram importantes para sua expansão e consolidação e conseqüente aumento no número de mestres e doutores no país. Contudo, o quadro de assimetria ainda persistia em três regiões no Brasil, Norte, Centro-Oeste e Nordeste. No caso da Região Norte, apesar de ter atingido a meta de formar pouco mais de 4.000 doutores, de acordo com Val (2010b), metade deles não estavam envolvidos com qualificação de pessoal na pós-graduação, nem com pesquisa para produção de informação.

As razões estão relacionadas a diferentes fatores, entre eles a quantidade assimétrica de programas entre os estados da região e das mesorregiões²⁵, a baixa fixação de doutores nessas áreas geográficas, a qualificação tardia de docentes nas IES, a insuficiente produtividade intelectual em pesquisa e a falta de maturidade acadêmica para atuar na pós-graduação. Ainda que ações de combate às discrepâncias regionais do PNPG 2005-2010 tenham demonstrado serem experiências exitosas, ao mesmo tempo confirmavam a contínua necessidade de estabelecer programas compatíveis com a realidade de cada região do país, sendo consenso dispersar, de modo equilibrado, as oportunidades aos cidadãos à entrada no “[...] parque científico e acadêmico em pontos estratégicos do vasto território brasileiro” (BRASIL, 2010b, p. 12).

No final do ano de 2010, a CAPES apresentou o novo Plano Nacional de Pós-Graduação para o período de 2011 a 2020, elaborado concomitantemente com o PNE, que entrou em vigência dia 26 de junho de 2014. Conforme se encontra enfatizado no próprio PNPG, “[...] pela primeira vez um plano nacional de educação contemplará as diretrizes e políticas do plano de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE” (BRASIL, 2010a, p. 13).

Das vinte metas apresentadas pelo PNE, as metas 12, 13 e 14 referem-se ao ensino superior. No plano, a meta 13A propõe aumentar a proporção de mestres ou doutores no corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior de 71,8% em 2013, para 75% em 2024. Tratando especificamente da meta

²⁵ Mesorregião é uma área individualizada, em uma Unidade da Federação, que apresenta forma de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante; o quadro natural, como condicionante; e a rede de comunicação e de lugares, como elemento da articulação espacial. Essas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como Mesorregião tenha uma identidade regional. Essa identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou (IBGE, 2017).

13B, essa referia-se ao aumento percentual de docentes doutores. A taxa a ser alcançada em 2024 era de 35%, saindo do patamar 33,8%, de 2013 (CGEE, 2016).

De qualquer forma, as metas do PNE 2014-2024 foram consideradas “[...] pouco ousadas, uma vez que o próprio diagnóstico do PNPG apresentava um crescimento constante [...]” (CASTRO; CABRAL NETO; BARBALHO, 2019, p. 58).

O Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE 2014-2024, de 2018, indicou que meta 13A tinha sido atingida e ultrapassada em 2015, e que a meta 13B, ainda em 2014, foi superada e chegou a 35,5% (CASTRO; CABRAL NETO; BARBALHO, 2019).

Como demonstrado na introdução da tese, em relação às informações percentuais, é prudente considerar os dados desagregados, por região e por estado, para identificar onde ocorrem as assimetrias no sistema, para entender se o seu crescimento é equânime e, inclusive, para demonstrar se é semelhante a qualidade dos cursos de pós-graduação ofertados na Região Norte com aquela dos cursos de outras regiões do país.

Quanto às metas 12 e 14, a primeira está relacionada à expansão de matrículas na educação superior, e a segunda com a elevação do número de matrículas na pós-graduação para atingir anualmente a formação de 60 mil mestres e 25 mil doutores (CGEE, 2016). O estabelecimento de metas pelo PNE orienta o PNPG no sentido de buscar no seu planejamento os encaminhamentos necessários, com o apoio dos governos e a participação da comunidade acadêmica para atingir as metas apresentadas.

Inclusive o diagnóstico elaborado pelo PNPG 2011-2020 reconhecia que as matrículas na pós-graduação no Brasil, “[...] era, ainda, insignificante quando comparado ao número de matrículas em curso de graduação no país” (CASTRO; CABRAL NETO; BARBALHO, 2019, p. 56), ainda que as metas do PNE 2014-2024 não fossem ousadas para este nível de ensino.

Tanto que, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE 2014-2024, de 2020, concluiu que a meta 14 para titulação de mestre já tinha sido ultrapassada, chegando a 64,4 mil, e para alcançar a meta de títulos de doutorados, faltava titular 2,1 mil novos doutores. De acordo com o Relatório, meta que certamente seria alcançada, apesar da redução da taxa de crescimento dos títulos de mestrado e doutorado entre 2017 e 2018 (BRASIL, 2020).

A diminuição na taxa de crescimento na titulação em programas de pós-graduação sugere uma desaceleração da expansão da pós-graduação *stricto sensu* no país, o que se torna mais um desafio para a Região Norte, considerando que o Relatório apontou as regiões Norte e Nordeste como aquelas com concentração inferior à média nacional de títulos por cem mil habitantes (BRASIL, 2020). Portanto, as discussões referentes às assimetrias regionais ainda fazem parte do campo da pós-graduação. Inclusive porque a CAPES assumiu outras atribuições além da pós-graduação. Quando o PNPG 2011-2020 foi lançado, o plano informou a expansão das funções da CAPES. Ali está escrito que até 2007 o orçamento anual da agência destinava-se exclusivamente à pós-graduação, mas, a partir da aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, houve reestruturação de suas atribuições institucionais e ampliação de sua atuação, que passou também a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a melhoria da qualidade do ensino básico. Tal atribuição adicional, no entanto, não alterou sua principal e primordial função de apoiar e financiar a pós-graduação no Brasil, por meio dos repasses diretos de recursos financeiros às universidades parceiras e o fomento de bolsas de estudos (BRASIL, 2010a).

As ações da CAPES, por um longo período, financiaram as demandas provenientes diretamente da comunidade acadêmica e dos programas de pós-graduação, sem contar ainda os recursos destinados às atividades que complementavam o esforço para a melhoria da qualidade do sistema como um todo, destinado ao Portal de Periódicos e à avaliação. Mas era perceptível que o plano anterior e o novo PNPG 2011-2020 apresentaram, como principal diferencial, ações indutivas que visavam o desenvolvimento de projetos com formação de recursos humanos em áreas consideradas estratégicas pelo governo, em termos de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico e da segurança nacional (BRASIL, 2010a).

O PNPG 2011-2020 deu ênfase na promoção de determinadas áreas de conhecimento consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país como “[...] biotecnologia, fármacos, medicamentos e vacinas, materiais avançados, nanotecnologia, tecnologia da informação e comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear” (BRASIL, 2010a, p. 20). Assim, o Programa Pró-defesa, Nanobiotecnologia, TV Digital e o Pró-Engenharia foram editados para atender as áreas estratégicas.

De acordo com o PNPG 2011-2020, a pós-graduação continuava a formar um contingente expressivo nas Humanidades em comparação com as Engenharias, Ciências da Saúde e Ciências Biológicas, contudo “[..] essa situação necessita ser alterada para o próximo decênio, seja para atender as novas prioridades e ênfase do plano, seja para fazer face aos desafios e gargalos [...]” (BRASIL, 2010a, p. 20). Todavia, de acordo com a CAPES, sem causar prejuízo às áreas não priorizadas.

Embora a CAPES tenha difundido recursos nas áreas de conhecimento denominadas como prioritárias pelo governo dentro da pós-graduação, o investimento na redução das assimetrias regionais se manteve, tanto na qualificação de docentes das IES, como na criação de programas para atender as populações dessas regiões (BRASIL, 2010a).

Entretanto, desta vez, o plano enfatizava que para o combate às assimetrias seria viável concentrar as parcerias com as respectivas FAP estaduais em razão das características regionais (BRASIL, 2010a).

Assim, em 2012, com o objetivo de estimular projetos de pesquisas na Região Norte, a CAPES lançou o Programa Pró-Amazônia – Biodiversidade e Sustentabilidade em parceria com as FAP dos estados da região Amazônica.

De acordo com o Edital nº 047/2012, previsto para financiar 15 projetos, priorizar-se-ia aqueles que contemplassem a participação de empresas sediadas na Região Norte.

O edital propunha o financiamento de bolsas de iniciação científica, na formação de doutores, bem como o apoio à realização de estágio de pós-doutorado, e a participação de professor visitante. E as áreas contempladas no edital foram: agroecologia, água e recursos hídricos, biotecnologia, engenharia, fármacos, recursos pesqueiros, produtos naturais, saúde e segurança alimentar (CAPES, 2012).

Politicamente, durante a vigência do PNPG 2011-2020, o plano passou por três governos diferentes. No início da execução do plano, em 2011, o governo de Dilma Rousseff continuou a expansão e consolidação das universidades e institutos federais, o que sinalizou a continuidade do discurso da democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade. Instituiu a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a lei de cotas, que reservava 50% das vagas das instituições federais para estudantes de escolas públicas, e promoveu o financiamento de bolsas estudantis para instituições privadas. Antes do final do seu mandato, em 2016, a presidente Dilma Rousseff sofreu *impeachment*.

Michel Temer assumiu interinamente o cargo de Presidente da República no dia 12 de maio de 2016, em decorrência do afastamento da presidente Dilma Rousseff devido à abertura de processo de *impeachment*. Nos primeiros cem dias de governo provisório, ele apresentou a proposta do teto para contenção dos gastos públicos, editou 18 medidas provisórias, entre elas, a suspensão da concessão de novas bolsas para o Programa Ciência sem Fronteiras, para a graduação (AQUINO, 2016).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95²⁶, de 15 de dezembro de 2016, ficou estabelecido o congelamento dos gastos públicos primários²⁷ por vinte anos. Outras ações, como a terceirização de serviços, a ampliação do percentual de 20% para 30% da Desvinculação da Receita da União (DRU) até 2023, a reforma trabalhista e o início à reforma da previdência, marcaram seu governo (CGEE, 2016; AGÊNCIA SENADO, 2016).

Nos dois anos de governo Temer, a educação superior sofreu os efeitos da política de ajuste fiscal, que levou à redução do orçamento das universidades e institutos federais, das agências de fomento e mudanças na avaliação da pesquisa e da pós-graduação, que afetaram o campo da pós-graduação nacional (CGEE, 2016).

Nos anos 2019 e 2020, finalizando o período do PNPG 2011-2020, o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro já estava em exercício desde 01 de janeiro de 2019. . Bolsonaro foi eleito a partir de campanha eleitoral alicerçada em um discurso anticorrupção, para a educação sua proposta era a inversão da pirâmide de gastos públicos, como o ensino superior e a pós-graduação recebiam a maior parte dos recursos, o plano era inverter os investimentos, priorizando a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Além da valorização da modalidade de ensino a distância e uma educação voltada para o empreendedorismo, conforme expressado no Plano de Governo 2018:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o

²⁶ O Novo Regime Fiscal (NRF) tramitou na Câmara Federal como proposta de Emenda Constitucional (EC) 241/2016, posteriormente renumerada pelo Senado como PEC 055/2016 e aprovado como EC 95. O NRF não restringe as despesas com os juros e as amortizações da dívida pública que consome 40% do orçamento brasileiro (AZEVEDO, 2021).

²⁷ São os gastos necessários para promover os serviços públicos à sociedade. São exemplos, as despesas com pagamento de pessoal, água, energia, telefonia, limpeza, encargos sociais, investimentos de natureza social, construções ou compra de equipamentos (AZEVEDO, 2021).

empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa;

As universidades, em todos os cursos, devem estimular e ensinar o empreendedorismo. O jovem precisa sair da faculdade pensando em como transformar o conhecimento obtido em enfermagem, engenharia, nutrição, odontologia, agronomia etc., em produtos, negócios, riqueza e oportunidades. Deixar de ter uma visão passiva sobre seu futuro;

A pesquisa mais aprofundada segue um caminho natural. Os melhores pesquisadores seguem suas pesquisas em mestrados e doutorados, sempre próximos das empresas. O campo da ciência e do conhecimento nunca deve ser estéril (BOLSONARO, 2018).

Diante das mudanças das políticas nos últimos cinco anos do PNPG 2011-2020 e os cortes orçamentários para o setor público se intensificando, adicionado a um Plano de Governo que claramente não considerou o PNE 2014-2024 ao propor seu planejamento de gastos para a educação, inicialmente se deduz a inviabilização de se atingir as metas estabelecidas pelo PNE, bem como a expansão de cursos de pós-graduação e aberturas de novas vagas neste nível de ensino.

Ao retomar os resultados do PNPG 2005-2010 relacionados diretamente com a Região Norte, quando a assessoria de comunicação da CAPES publicou no segundo semestre de 2010 o vultoso crescimento da pós-graduação na Região Norte referente aos últimos três anos da vigência PNPG 2005-2010, a euforia da agência fazia alusão à marca alcançada em 2010, do total de 157 cursos *stricto sensu* e que correspondiam ao aumento de 35,3% em relação a 2007, salientando que, em comparação com a média nacional de 20,8%, esta superação para a Região Norte foi histórica (BRASIL, 2010a).

Importante considerar também que na Região Norte, o estado do Pará possuía o maior número de cursos de pós-graduação, e que o Tocantins tinha sido o estado no Brasil que apresentou o maior crescimento no período de 2007 a 2010. Com a evolução em curva ascendente da pós-graduação no país, o PNPG 2005-2010 indicou que o Brasil em 2009 atingiu o número recorde de 1.422 cursos de doutorado, sendo que 38 deles eram da Região Norte (BRASIL, 2010a).

Cabe destacar que nesse mesmo ano, 2009, os estados do Acre e de Roraima não possuíam nenhum programa de doutorado, e Rondônia, Tocantins e Amapá, respectivamente, tinham um programa de doutorado para atender suas populações. Situação que permaneceu inalterada até o final da execução do PNPG 2005-2010

(GEOCAPES, 2021). Fica patente, com esses números, a necessidade de migração das regiões periféricas ao centro para se ter acesso à formação doutoral.

Quanto ao celebrado número de 157 cursos de pós-graduação, é relevante deixar marcado que os cursos de pós-graduação na Região Norte se configuravam pelas seguintes notas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de Programas de Pós-graduação na Região Norte por nota de conceito

Número de Cursos	Notas dos Cursos
–	7
02	6
69	4 e 5
79	3
07	Abaixo da nota mínima

Fonte: Brasil (2010).

Portanto, o Quadro 2 indicava que no campo da pós-graduação o Brasil ainda tinha um percurso a percorrer para corrigir outras formas de desigualdades, que implicaria em mais investimentos financeiro, estrutural e humano.

Nessa linha de debate, no entanto, é fundamental reforçar que o Brasil desde a década de 1990 vinha se ajustando às exigências globais de controle fiscal. Como demonstrado na nota oficial publicada no dia 13 de novembro de 1998, quando foi oficializado o pacote de ajuda negociado com o FMI, conduzido pelo Ministro da Fazenda Pedro Malan e o Presidente do Banco Central, Gustavo Franco, este acordo previa metas de ajustes fiscais até o final de 2001. O pacote incluiu o Programa de Estabilidade Fiscal, que visava reequilibrar as contas públicas e assegurar a normalidade das relações financeiras com o exterior atendendo às orientações dos organismos internacionais (BRASIL, 1998).

De acordo com Almeida (2003), as orientações atendiam ao pacote de ajuste fiscal estritamente monitorado pelo FMI e pelo Grupo dos Sete (G7) países com as maiores e mais industrializadas economias, e esta era a condição exigida para possibilitar a concessão de acordos de ajuda financeira aos países emergentes. O Decreto nº 3.591, de 06 de setembro de 2000, foi outro dispositivo advindo deste acordo, que indicava como deveria ser realizado o acompanhamento das contas públicas através de um Sistema de Controle Interno do Poder Executivo visando avaliar as ações governamentais e a gestão dos administradores.

Quando a CAPES apresentou os relatórios anuais de gestão de processos de contas da administração pública federal, seguindo as Instruções Normativas²⁸, determinada pela Lei Orgânica²⁹ do Tribunal de Contas da União (TCU), Lei nº 8.443, de 1992, no período de 2005 a 2010, a Controladoria Geral da União (CGU) seguia o Decreto nº 3.591, de 2000, conforme mencionado nas séries históricas de certificado de auditoria produzidos por este órgão. O Certificado era o documento que balizava se as ações da CAPES estavam sendo executadas dentro das exigências de controle fiscal.

Entre 2005 e 2009, os certificados de auditoria foram emitidos com ressalvas, apontando os itens com impropriedades nos relatórios, e a CAPES teve que encaminhar as notas explicativas referentes aos respectivos relatórios anuais.

No Certificado de Auditoria nº 244016, de 2009, emitido pela CGU, o órgão apontou que, embora as metas tenham sido atingidas, a CAPES havia registrado em seu relatório de gestão atos e fatos que, de alguma forma, prejudicaram o desempenho no exercício de 2009, relacionados a deficiências dos sistemas informatizados da unidade e limitações orçamentárias.

A CGU destacou que, apesar das limitações, o incremento na formação de mestres, utilizando o indicador mestre titulado por 100.000 habitantes, em 2009, atingiu a marca de 20,26, muito próxima da estabelecida para 2011 que era de 20,44. E o mesmo índice de doutores titulados por 100.000 habitantes, havia chegado em 2009 a 5,94, sendo de 6,28 o estabelecido para 2011 (CGU, 2009). Ou seja, as metas estavam em andamento, mesmo com as dificuldades apresentadas pela agência.

No Relatório de Auditoria Anual de Contas, a CGU registrou que, em 2010, quanto ao ambiente e procedimento de controle, a CAPES havia criado o Núcleo de Informações Gerenciais (NIG), formado por representantes de cada diretoria da agência. O NIG elaborou um manual interno de acompanhamento das ações sob responsabilidade exclusiva da CAPES para acompanhamento das ações do

²⁸ Instrução Normativa (IN) é o documento produzido pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que estabelece normas de organização e apresentação de relatórios de gestão dos processos de contas da administração pública federal. Durante o período de 2005 a 2010, a CAPES seguiu as IN vigentes para cada interstício. A IN TCU nº 47, de 27 de outubro de 2004, orientou o exercício de 2004 a 2007. A IN TCU nº 57, de 27 de agosto de 2008, orientou o exercício de 2008 a 2009, e a IN TCU nº 63, de 1 de setembro de 2010, orientou o exercício de 2010 a 2012. (TCU, 2021).

²⁹ A Lei Orgânica nº 8.443, de 1992, determina no seu artigo 2º que o Corte de Contas receberá em cada exercício o rol de responsáveis, e outros documentos ou informações que considerar necessários para o desempenho de sua competência, conforme estabelecido pelo Regimento Interno do TCU.

Programa 1375 – Desenvolvimento do Ensino da Pós-Graduação e da Pesquisa Científica (CGU, 2010).

É perceptível que durante a execução do PNPG 2005-2010, a CAPES foi se ajustando aos mecanismos de controle e regulação dos gastos, para prestação de contas, comprovado pelo fato do Certificado de Auditoria nº 201109025, de 2010, ter sido o primeiro aprovado sem impropriedades e sem ressalvas (CGU, 2010).

Assim, quando o PNPG 2011-2020 foi elaborado e entrou em processo de execução, a CAPES, no que diz respeito ao cumprimento das Ações Governamentais sob a sua responsabilidade como Unidade Jurídica (UJ), atendia aos parâmetros exigidos pelo TCU e pela CGU.

Os encaminhamentos para elaboração do PNPG 2011-2020 aconteceram a partir da emissão da Portaria nº 36, de 05 de fevereiro de 2010, quando o presidente da CAPES instituiu a comissão Nacional responsável pela elaboração do PNPG relativo ao período 2011-2020, com a missão de apresentar a proposta em 30 de outubro de 2010 (CAPES, 2010).

O PNPG 2011-2010 foi dividido em cinco eixos:

1. a expansão do SNPG;
2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa;
3. o aperfeiçoamento da avaliação;
4. a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade;
5. o apoio a outros níveis de ensino.

Ao considerar o primeiro eixo, as ações de qualificação de docentes das IES foram contempladas nesse eixo. O plano enfatizou que no combate às assimetrias um dos desafios do PNPG 2011-2020 seria aliar o esforço do crescimento do SNPG direcionado ao combate a outras formas e níveis de assimetrias, utilizando as políticas para pós-graduação como instrumento de equalização de oportunidades no campo (BRASIL, 2010a).

Dos eixos foram derivadas cinco diretrizes:

1. estimular a formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais;

2. enfatizar questões ambientais, associadas ao desenvolvimento sustentável e o uso de tecnologias;
3. garantir o apoio ao crescimento inercial do SNPG pelo uso do orçamento das agências;
4. considerar nos diferentes programas as características culturais das populações-alvo, visando o desenvolvimento, a educação, a saúde e a economia no país; e
5. dar atenção à geração atual de crianças e jovens nas áreas da educação e saúde em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação.

Quando levantadas as modalidades de programas de apoio à redução das assimetrias regionais desenvolvidos no PNPG 2005-2010, o PNPG 2011-2020 considerou pertinente a continuidade da sua maioria. Dos programas que foram idealizados para ampliar o número de docentes doutores e o número de cursos de mestrado e doutorado para as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte que foram mantidos cita-se o: DINTER NF; PROCAD NF; PRODOUTORAL, programa que estimulava o planejamento da formação doutoral docente apenas para as IFES que substituiu o PICDT, e estimulava a constante cooperação entre IFES de origem e as IES de destino, através da mobilidade discente e docente durante o período de formação doutoral (BRASIL, 2010a).

O plano destacou que devido ao volume de recursos destinados a esses programas e o número crescente de cursos e alunos, a CAPES deveria criar um setor constituído por especialistas vinculados à presidência da agência para acompanhamento e avaliação dos programas induzidos. Tal comissão deveria ter autonomia para sugerir modificações nestes programas e dispor de condições de trabalho que permitissem ao grupo sua interação com as IES participantes (BRASIL, 2010a).

Como enfatizado, o plano demonstrou a existência de diferentes tipos de assimetrias, além das regionais. As assimetrias entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou entre estados na mesma região, também as assimetrias entre áreas de conhecimento. As políticas de combate às assimetrias regionais, embora sejam consideradas políticas de sucesso por garantir a existência de programas de pós-graduação na maioria dos estados brasileiros, não conseguiram diminuir outros

níveis persistentes de assimetrias, tanto em termos quantitativos, na distribuição geográfica dos programas pelo país, quanto em termos qualitativos, na distribuição dos conceitos dos programas constatados pela avaliação da CAPES, consideradas pelo plano como homólogas às desigualdades sociais, econômicas e culturais entranhadas no Brasil (BRASIL, 2010a).

O plano ponderou que ao fazer um planejamento da expansão do SNPG os centros de excelência devem ser considerados pela sua contribuição positiva para o aumento na eficiência do sistema, induzida por essa “massa crítica de doutores qualificados” oriunda desses centros (BRASIL, 2010a, p. 145). E, portanto, de acordo com a CAPES, as políticas de combate a determinadas assimetrias “[...] não podem ser implementadas em detrimento da manutenção e ampliação dos grupos de excelência” (BRASIL, 2010a, p. 153), que deviam ter garantido sua capacidade de produção de conhecimento, tecnologia e inovação para o desenvolvimento da nação e até para poderem atuar como promotores da consolidação dos grupos emergentes (BRASIL, 2010a).

Quando se trata das assimetrias, o PNPG 2011-2020 levanta o argumento que, se o objetivo do PNPG 2005-2010 para redução das assimetrias era concentrar a excelência da pós-graduação nos grandes centros metropolitanos, ele praticamente teria sido alcançado, tanto no número de programas, quanto na distribuição de bolsas e docentes.

Por esse motivo, o diferencial apresentado no PNPG 2011-2020 são as descrições de assimetrias por mesorregião, nos planos anteriores estas questões eram analisadas a partir das macrorregiões e seus respectivos estados. Ao analisar a distribuição da pós-graduação por mesorregiões geográficas ao invés de ser por Unidade Federativa (UF), percebe-se com mais clareza onde geograficamente ficam concentrados os programas de pós-graduação (BRASIL, 2010a). Mas, seguindo o padrão da mesma análise observa-se que as diferentes mesorregiões de cada estado apresentam significativas assimetrias, por esse motivo o plano admitia a necessidade de contemplar como indicador nacional de desigualdade a distribuição de programas por mesorregiões brasileiras. Inclusive esclarece que ao adotar este tipo de indicador poderia agregar maior precisão diagnóstica das outras formas de assimetrias, o que orientaria melhor as políticas estratégicas neste campo (BRASIL, 2010a).

Para compreensão desta divisão geográfica, o Quadro 3 apresenta como estava dividida a macrorregião Norte em suas respectivas mesorregiões por UF e o

quantitativo de microrregiões estaduais. As informações são pertinentes para compreender porque o PNPG 2011-2020 propôs abordar as assimetrias por meio dos demonstrativos de dados por mesorregiões do país.

Quadro 3 – Identificação das Mesorregiões da Região Norte

Município	Microrregião	Mesorregião		UF	Macrorregião
22	5	2	Vale do Acre	AC	Norte
			Vale do Juruá		
62	13	4	Centro Amazonense	AM	Norte
			Norte Amazonense		
			Sudoeste Amazonense		
			Sul Amazonense		
16	4	2	Norte do Amapá	AP	Norte
			Sul do Amapá		
144	22	6	Baixo Amazonas	PA	Norte
			Marajó		
			Metropolitana Belém		
			Norte Paraense		
			Sudeste Paraense		
			Sudoeste Paraense		
52	8	2	Leste Rondoniense	RO	Norte
			Madeira-Guaporé		
15	4	2	Norte de Roraima	RR	Norte
			Sul de Roraima		
139	8	2	Oriental Tocantins	TO	Norte
			Ocidental Tocantins		

Fonte: Elaborado com base em (BULHÕES, 1990).

No Quadro 3, tomando Rondônia como referência, ao considerar a pós-graduação por mesorregião, de acordo com o PNPG 2011-2020, a sua concentração está limitada à mesorregião Madeira-Guaporé (BRASIL, 2010a).

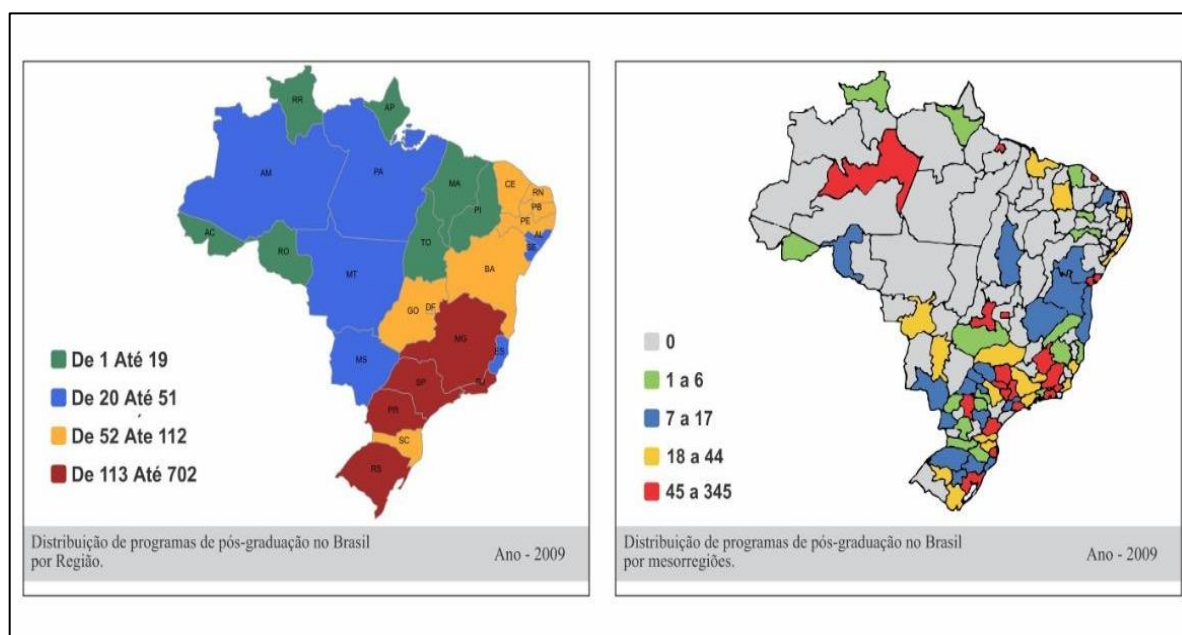
Para a compreensão da irradiação da pós-graduação dentro de cada estado, o Mapa 1 demonstra o contraste ao apresentar a pós-graduação por estado e por mesorregião.

Enquanto o mapa por região apresentada na Plataforma GEOCAPES oferece visão generalizada da quantidade de programas em cada estado por região, tal mapeamento não indica onde se concentram as ofertas desses programas dentro de cada estado, assim, o quantitativo de programas é apresentado como um todo para

suas respectivas UF, no intervalo da quantidade de programas definidos pela CAPES, de acordo com a associação de cor apresentada no mapa.

A diferença é que o mapa por mesorregião demonstra a abrangência da pós-graduação dentro de cada estado, sua diversa distribuição por grau de concentração quantitativa em cada mesorregião estadual, caso isso ocorra no estado analisado.

Mapa 1 – Mapa do Brasil – divisão por estados e por mesorregiões nos estados



O Mapa 1 de distribuição da pós-graduação pelo mapa coroplético por mesorregião demonstra que nenhum estado da Região Norte apresenta um mosaico de presença de programas dentro das mesorregiões dos seus estados, como acontecem nas regiões Sudeste e Sul. Ou seja, existem mesorregiões praticamente desassistidas de pós-graduação. Rondônia, por exemplo, atendia a mesorregião Madeira-Guaporé demonstrada em azul e não atendia a mesorregião Leste Rondoniense, considerando o ano de 2009, que no mapa está colorido pela cor cinza.

Como toda mesorregião é dividida em microrregiões³⁰, por meio da visão dessas microrregiões dentro das mesorregiões é possível perceber o alcance da

³⁰ Microrregião geográfica – área definida como parte da mesorregião que apresenta especificidades, quanto à organização do espaço, o que não significa uniformidade de atributos, nem confere à microrregião autossuficiência e tampouco o caráter de ser única, devido a sua articulação a espaços maiores, quer mesorregiões, quer Unidades da Federação, ou mesmo a totalidade nacional. Essas especificidades referem-se a estruturas de produção diferenciadas - agropecuária, industrial,

irradiação da pós-graduação dentro das microrregiões que pertencem a cada mesorregião. Nesta análise é importante considerar se a microrregião possui IES ou é uma extensa região desabitada ou com poucos habitantes. Na divisão apresentada pelo IBGE, Rondônia apresentava oito³¹ microrregiões (BULHÕES, 1990).

Em Rondônia a pós-graduação na mesorregião de Madeira-Guaporé, contemplava somente uma microrregião, a de Porto Velho. Mas ao considerar que o Estado é constituído por 52 municípios e a mesorregião Leste Rondoniense é composta por 42 destes municípios, com uma população de 950.720 habitantes, em conformidade com o censo de 2010, era discrepante que a pós-graduação estivesse concentrada apenas na mesorregião Madeira-Guaporé, que possui 10 municípios e uma população de 611.689.

A forma como a pós-graduação se apresentava concentrada em Rondônia é a demonstração da profunda assimetria denominada pelo PNPG de intrarregional. Certamente como demonstrado pelo mapa 1 a condição de assimetria intrarregional é generalizada nos estados amazônicos que não conseguiram interiorizar os programas *stricto sensu* e que continuam geralmente concentrados nos grandes centros regionais dessas UF. Inclusive até nos estados que apresentavam uma pós-graduação mais expressiva, como o Pará e o Amazonas, os cursos *stricto sensu* ofertados também estavam centrados nas capitais, Manaus e Belém (VAL, 2006).

Assim a proposta do PNPG 2011-2020 de avaliar a distribuição da pós-graduação por mesorregião possibilitava caracterizar melhor as situações que precisavam ser corrigidas por ações estabelecidas pelas instituições e governos dentro de cada Estado nas suas respectivas regiões.

Apesar do IBGE em 2017 ter feito a revisão da divisão geográfica regional do país, substituindo as microrregiões por Regiões Geográficas Imediatas³² e as

extrativista mineral ou pesca, as quais podem resultar da presença de elementos do quadro natural ou de relações sociais e econômicas particulares (IBGE, 2013) Atlas do Censo Demográfico 2010.

³¹ As oito microrregiões por mesorregião em Rondônia estão distribuídas da seguinte maneira, a mesorregião Madeira-Guaporé possui duas microrregiões, a microrregião de Porto Velho e a microrregião de Guajará-Mirim. A mesorregião Leste Rondoniense possui seis microrregiões, são elas: Ariquemes, Ji-Paraná, Alvorada D'Oeste, Cacoal, Vilhena e Colorado do Oeste (BULHÕES, 1990).

³² Regiões Geográficas Imediatas têm na rede urbana o seu principal elemento de referência. Essas regiões são estruturas a partir de centros urbanos próximos para satisfação das necessidades imediatas das populações tais como: compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços públicos, como postos de atendimento do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, do Ministério do Trabalho e de serviços judiciários, entre outros (IBGE, 2017).

mesorregiões por Regiões Geográficas Intermediárias³³, a pesquisa ficou delimitada na versão apresentada no PNPG 2011-2020, que ainda facilita muito a compreensão da distribuição desigual da pós-graduação no país.

O fato dos programas se apresentarem em todas as macrorregiões brasileiras não significa que a pós-graduação abranja todas as mesorregiões do país. A concentração deles em algumas mesorregiões indica que a política da CAPES precisa se articular com as políticas dos governos estaduais e municipais para a interiorização do ensino superior e, posteriormente, a interiorização de programas de nível *stricto sensu*. Sem esquecer que a prioridade era “a manutenção e ampliação dos grupos de excelência independentemente de área de conhecimento, natureza jurídica da IES e de sua localização geográfica” (BRASIL, 2010a, p. 153), afirmou o PNPG 2011-2020.

Mas, para reduzir o número de mesorregiões sem programas e consequentemente as assimetrias, é necessário equalizar o apoio e fortalecimento aos grupos emergentes sem prejudicar os grupos de excelência, ainda que o PNPG 2011-2020 cite que a CAPES investiu em programas de indução em áreas estratégicas e editais Pró-equipamentos para os grupos emergentes com nota 3, o que o plano observou em Brasil (2010a, p. 153):

No entanto, não se verificam atualmente programas semelhantes nas demais agências de fomento que, em geral, têm foco específico na excelência e não no apoio aos grupos emergentes.

Agências como o CNPq e FINEP que poderiam dispor do uso de 30% dos recursos dos Fundos Setoriais, instrumento de política planejado para atender as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte no quesito de combate às assimetrias científicas e da pós-graduação, não conseguem fazer uso dos recursos previstos pela baixa competitividade dos projetos quando comparados às propostas apresentadas pelo Sul e Sudeste (BRASIL, 2010a).

Foi por causa desse contexto, que o PNPG 2011-2020 chamou de “tratar desiguais como se fossem iguais” (BRASIL, 2010a, p. 220), que foram estabelecidas em 2005, como medida de compensação, as Redes de Pesquisa e Pós-graduação,

³³ As Regiões Geográficas Intermediárias correspondem a uma escala intermediária entre as Unidades da Federação e as Regiões Geográficas Imediatas. As Regiões Geográficas Intermediárias organizam o território, articulando as Regiões Geográficas Imediatas por meio de um polo de hierarquia superior diferenciado a partir dos fluxos de gestão privado e público e da existência de funções urbanas de maior complexidade (IBGE, 2017).

primeiro com a experiência da Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) e posteriormente a REDE BIONORTE em 2008 para a Amazônia, programas que elevariam o sistema C&T das regiões.

Apesar do baixo investimento em C&T na Amazônia apoiado no argumento de que há poucas universidades, poucos doutores e baixa produtividade intelectual, “uma análise [...] dados disponibilizados pelo CNPq demonstra que a Região Norte tem contribuído mais com a C&T nacional, no que tange a investimentos, do que tem recebido da União” (BRASIL, 2010a, p. 209).

Neste aspecto, para a mudança deste cenário, além da ampliação da infraestrutura de C&T, era necessário o investimento na fixação de pessoal qualificado na região, um problema recorrente. De acordo com o plano, uma revisão na legislação pertinente à contratação pelas instituições seria o mecanismo que poderia solucionar esta questão. Levantou-se a possibilidade de criar bolsas e salários diferenciados, tanto para atrair pesquisadores quanto para evitar sua evasão. Havia justificativas, como o fato de o aparato para formação em nível de mestrado e doutorado instalado na região não ser capaz de atender as demandas previstas nos cenários desenhados para a Amazônia (BRASIL, 2010a).

Os estados com o menor número de docentes ligados à pós-graduação da Região Norte são Acre, Amapá, Tocantins, Rondônia e Roraima. Somente 4% dos docentes de toda região estão vinculados à pós-graduação. Mais de 50% do total de docentes vinculados à pós-graduação no país está concentrado em três estados, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sozinho, o estado de São Paulo concentra cerca de 1/3 da força de trabalho docente na pós-graduação e a região Sul tem aproximadamente 1/5 do total de docentes vinculados à pós-graduação (BRASIL, 2010a).

Além do número de pesquisadores por habitantes no Brasil ser ainda muito baixo comparado com o cenário internacional e mesmo que a formação de mestres e doutores tenha crescido consistentemente, verifica-se que o número de doutores que efetivamente atuam em atividades de pesquisa é menor ainda (BRASIL, 2010a).

O efeito deletério desta condição inviabiliza a captação de recursos pelas IES, dificulta a expansão, interiorização e consolidação da pós-graduação, não contribui com o desenvolvimento regional, compromete o desenvolvimento profissional docente na pesquisa e desestimula a fixação de outros pesquisadores na região.

Obviamente, outros fatores interferem com o não envolvimento na pesquisa, como ausência de políticas públicas eficientes e ou afeiçãoadas ao contexto de cada localidade no esparsa universo amazônico. O combate ao quadro atual requer mais que a redefinição de políticas que partam exclusivamente da CAPES, é necessário articular a gestão universitária a essas políticas nacionais e estaduais, para que a pós-graduação seja sintonizada com as vocações regionais, ao mesmo tempo em que valoriza a área de conhecimento do pesquisador.

Os estados que não conseguiram expandir o número de programas *stricto sensu* e o número de matrículas para novos mestrandos e doutorandos, entre 2005 e 2016, e que também, não elevaram os conceitos dos seus programas teriam maior dificuldade de financiar estudantes para a pós-graduação. O motivo se deve principalmente às desproporções na quantidade de bolsas concedidas aos programas com nota 3, 4 e 5, que nessas regiões são majoritários. Situação que se agrava quando se trata da distribuição regional de doutorados, para a Região Norte, ao considerar que em 2009, 76,3%³⁴ dos 38 cursos de doutorado da região tinham nota 4.

Com respeito ao número de matriculados em cursos de doutorado, entre os estados da Região Norte que ofertavam vagas neste nível de formação, Rondônia que desde o ano de 2005 tinha um programa de doutorado, figurava em 2009, no cenário nacional, com 22 alunos matriculados. O Amapá, que passou a ofertar em 2007 vagas no programa de doutorado, tinha 12 alunos matriculados. E o Tocantins, tinha 07 alunos matriculados em 2009 com a primeira oferta de vagas de doutorado no estado naquele ano. Em investimento da CAPES para bolsas e fomento em 2009, a distribuição orçamentária para Rondônia foi de 2.411,534, e para o Tocantins foi de 4.647,185 (GEOCAPES, 2009).

A compreensão da “condição histórica imediata” da pós-graduação na Região Norte implica na regressão a cortes históricos que expliquem dados atualizados, que nesta pesquisa surgem paulatinamente. Para Bourdieu (2020b), durante a construção

³⁴ Dados consolidados de acordo com as informações concedidas pelo Sistema GEOCAPES, referente ao ano de 2009. Naquele ano apenas o estado do Pará tinha um curso de doutorado com nota 6. Com nota 5, o Amazonas tinha um curso e o Pará quatro. Os estados de Rondônia, Tocantins e Amapá, respectivamente, possuíam um curso com nota 4, adicionando o Amazonas com onze cursos e o Pará com quinze cursos. Por fim, com nota 3, o Amazonas detinha três cursos com esse conceito (CAPES, 2021).

da lógica da pesquisa, se faz necessário recorrer ao sequenciamento de regressões históricas para o estabelecimento de ligações entre os acontecimentos no campo.

Na pós-graduação captar recursos é um fundamento para a construção de poder simbólico no campo. Afinal, o capital econômico regula as oportunidades da produção do capital científico e do capital social, que possibilitam estabelecer redes de relações e empreender articulações dentro do campo. E as articulações são importantes para que os novos agentes demarquem sua eminência, no sentido de se apresentarem para ocupar posições no campo.

E, tratando-se do campo da pós-graduação, ocupar espaço pode significar destituir radicados. Sublinha-se que é caráter do campo a sua reestruturação, que ocorre por consequência das lutas simbólicas combatidas entre os agentes. Para participar na disputa por mobilidade no campo, as forças concorrentes precisam dispor das ferramentas transmutadas em capital político, acadêmico, econômico e cultural (BOURDIEU, 2002).

Deste modo, quando o PNPG 2011-2020 foi promulgado ele refletiu com base nos relatórios resultantes das políticas públicas aplicadas à pós-graduação a condição momentânea imediata do campo diante das realizações históricas ocorridas.

Para o PNPG 2011-2020 a tendência, para este período era aumentar o crescimento numérico dos alunos de pós-graduação. A meta era avançar para um patamar que fosse na direção do nível das “nações avançadas”³⁵ (BRASIL, 2010a, p. 294), no quesito de doutores por mil habitantes, na faixa etária de 25 aos 64 anos, dobrar o número 1,4 doutor/1000 hab. para 2,8, até 2020. Meta que seria viável, de acordo com o Plano, com a manutenção do crescimento orçamentário para a pós-graduação. Porém, para realmente alcançar um número semelhante de formação de doutores dos países mais desenvolvidos, o Brasil levaria pelo menos 27 anos (BRASIL, 2010a).

Quanto às assimetrias, o PNPG 2011-2020 mencionou a importância da parceria entre o Governo Federal e os estados por meio das FAP, como uma diretriz para equacionar os problemas. O propósito seria adotar medidas como:

³⁵ O PNPG 2010-2020 ao utilizar o termo nações avançadas referia-se aos países que até 2008 apresentavam a taxa de crescimento do número de titulado em programas de pós-graduação 4 a 16 vezes maior que o Brasil, como os Estados Unidos da América, a Austrália, a Alemanha e a Suíça (BRASIL, 2010a).

- indução de programas de pós-graduação em áreas de interesse nacional e regional, em especial a Amazônia [...];
- estímulo à formação de centros de excelência e de redes de pesquisa e pós-graduação, para a formação regional de recursos humanos e aumento da massa crítica de pesquisa, com ênfase no desenvolvimento regional e superação das desigualdades socioeconômicas;
- atração e fixação de pessoal qualificado nas regiões necessitadas, com programas de “enxoval” e contratação de grupos de pesquisa, e não apenas pesquisadores individuais e formação de pessoal local;
- adoção de um conjunto de mecanismos para corrigir as distorções existentes em regiões geográficas, em áreas do conhecimento e no sistema de ensino (BRASIL, 2010a, p. 297).

Portanto, a temática sobre o combate às assimetrias se mantinha como uma das linhas que permanecia em debate, inclusive na questão de atrair e fixar pessoal qualificado para estas regiões, bem como investir na formação regional de recursos humanos. Diante desta reafirmação do Plano, a próxima seção abordará como a Região Norte foi impactada pelas políticas no combate às desigualdades na formação de doutores para a região e para o estado de Rondônia.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO NORTE E EM RONDÔNIA: EXPANSÃO, DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS

Este capítulo aborda a pós-graduação a partir da perspectiva da Região Norte, os movimentos institucionais coordenados pela UNIR e suas implicações na qualificação do seu quadro docente e fortalecimento da pós-graduação no estado de Rondônia.

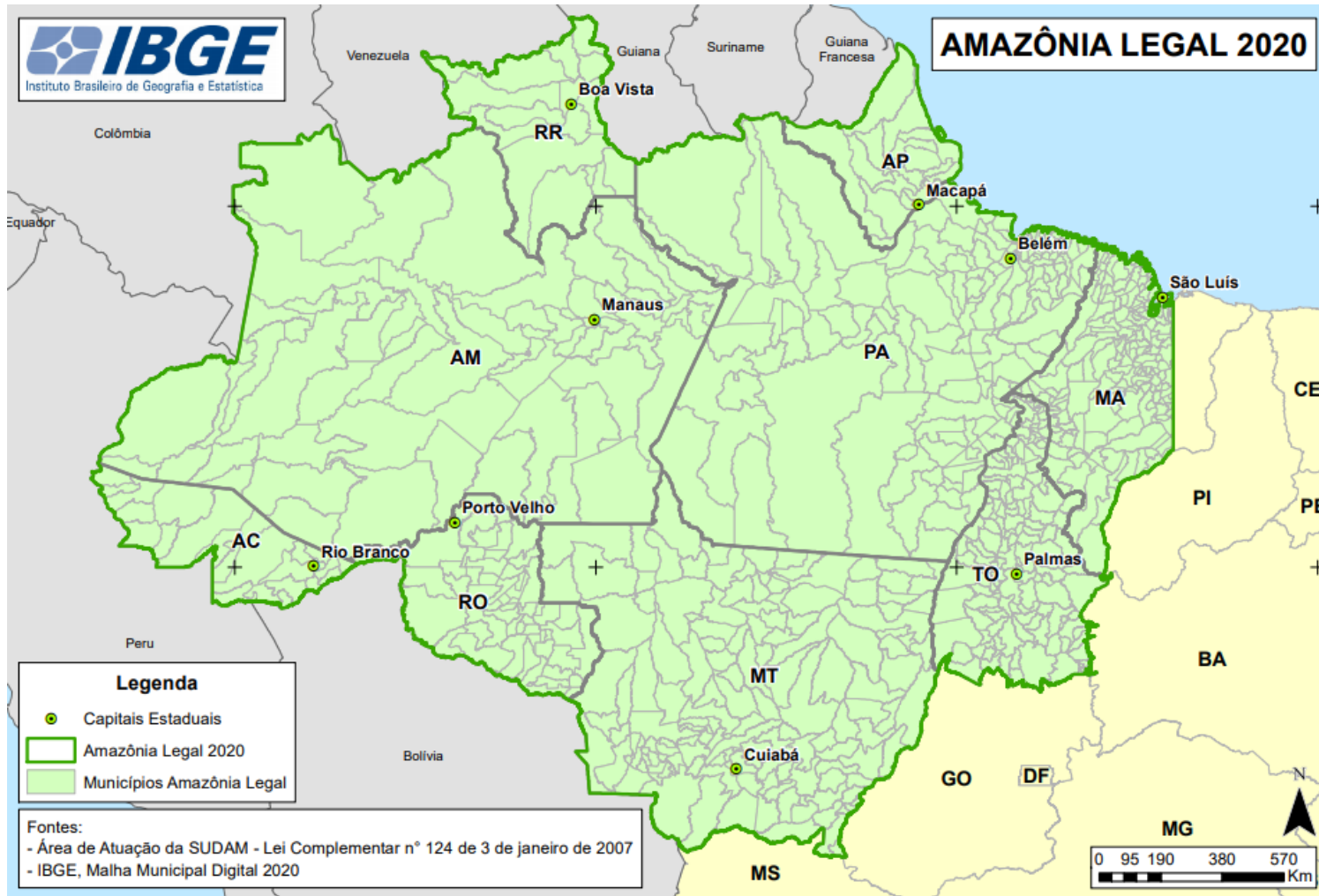
Traz para o debate a relevância do desenvolvimento da pesquisa na Região Norte, considerando que todos os seus estados são amazônicos e que a Amazônia brasileira tem sido objeto da ciência desde a primeira expedição científica moderna de 1.735, denominada La Condamine, que inventariou suas potencialidades biológicas e levou para Europa as primeiras amostras de objetos de borracha. Após a segunda expedição conhecida como Humboldt-Bonpland, em 1.799, passou a ser revelada ao mundo como região fornecedora de matéria-prima para acumulação de capital (LEAL, 1991).

A importância da Amazônia Legal está relacionada ao valor intrínseco de sua rica biodiversidade e seus recursos naturais. Por causa de suas potencialidades, as pautas políticas que tratam sobre o desenvolvimento do país sempre retomam a discussão do uso dos recursos amazônicos conciliando dimensões ambientais, sociais e econômicas. E este debate nos remete a essência da pós-graduação defendida no Brasil, como foi exposto no capítulo anterior.

Ao encaminhar esta seção, apresenta-se o estabelecimento das linhas demarcatórias da Região Amazônica, esta definição auxilia na compreensão deste espaço geográfico brasileiro. A Amazônia Legal é dividida em duas partes: a Amazônia Ocidental, constituída pelo Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, e a Amazônia Oriental, composta pelo Pará, Amapá, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso (Mapa 2).

A definição deste espaço geográfico brasileiro estabelece a área de atuação dos órgãos públicos para a implementação de políticas governamentais territoriais e socioeconômicas. A área definida como Amazônia Legal foi estabelecida pela primeira vez pela Lei nº 1.809, de 06 de janeiro de 1953, apesar de revisões e alterações no planejamento territorial brasileiro, a região está compreendida pela totalidade dos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Tocantins, Mato Grosso, além de parte do Maranhão.

Mapa 2 – Amazônia Legal 2020



Fonte: (IBGE, 2020b).

A região engloba uma superfície de aproximadamente 5.217.423 km², correspondente a cerca de 61% do território brasileiro, e foi instituída com o objetivo de definir a delimitação geográfica da região política captadora de incentivos fiscais com vistas à promoção de seu desenvolvimento regional (BULHÕES, 1990; IBGE, 2020a).

Contudo, somente sete estados que pertencem à Amazônia Legal constituem a Região Norte, uma das cinco regiões do Brasil, com uma área de 3.853.676,948 km², em extensão territorial é a maior região do país, correspondendo a 45,25% do território nacional, com a menor densidade demográfica nacional (IBGE, 2013).

Contudo, mesmo com baixa densidade demográfica os cenários amazônicos têm mudado com o acelerado processo de degradação resultante da exploração inadequada dos seus produtos, expansão agrícola que esgota seu tipo de solo, utilização de enormes extensões de terras para a agropecuária, construção de grandes hidrelétricas e garimpos ilegais em áreas protegidas. Processos desregulados que contribuem para o desmatamento, queimadas, violência no campo e conflitos sociais generalizados por causa de interesses incongruentes.

Os estados que pertencem à Região Amazônica comparados às outras UF brasileiras apresentam a menor taxa de desenvolvimento regional. De acordo com o PNPG 2011-2020, isso é consequência da baixa produtividade em C&T e pouca pesquisa desenvolvida em todas as áreas de conhecimento, situação advinda da quantidade insuficiente de pós-graduação em nível de doutorado, políticas ineficientes de fixação de doutores e deficiência em todos os níveis de ensino. Que por fim, resulta no baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) da região (BRASIL, 2010a).

Para Nobre (2019), falta aos governos e aos brasileiros enxergar o potencial da maior diversidade do planeta e a partir desta percepção investir em políticas públicas que viabilizem o desenvolvimento da ciência, pesquisa e tecnologia por meio da construção de novos conhecimentos, elemento que propiciará às suas comunidades desenvolvimento social e econômico.

Durante aproximadamente dois séculos, entre 1530 e 1730, em contato com o colonizador, a Amazônia não fugiu de sua condição histórica de ser explorada sem desenvolver conhecimento científico nos moldes ocidentais. Apenas com a vinda de cientistas nas duas primeiras expedições, La Condamine e Humboldt-Bonpland se iniciou a organização sistemática dos primeiros conhecimentos da biologia regional. Com a consolidação da Revolução Industrial no século XIX a Amazônia passou a

receber cientistas franceses, prussianos, alemães, americanos e ingleses estabelecendo uma nova era de exploração. Enquanto sua população regional subsistia por meio do extrativismo, toda produção de conhecimento sistemático sobre a região por meio da pesquisa científica passava para o domínio estrangeiro das modernas sociedades capitalistas (LEAL, 1991).

Na primeira década do século XXI a Amazônia mantinha um baixo índice de pessoal qualificado e titulado, o que impossibilitava atender às demandas das localidades, no sentido de produzir pesquisas relevantes. Assim, os estados amazônicos continuavam vulneráveis à exploração de grupos internacionais que poderiam apreender informações sobre seus recursos biológicos e sistematizar conhecimentos produzidos por suas populações tradicionais, sem necessariamente compartilhar ou permitir a apropriação dessas informações pela região (VAL, 2006). Ao longo dos anos, como expressou o professor Adalberto Val, “a região continuou contribuindo mais como um almoxarifado do que como uma oportunidade de desenvolvimento calcado no conhecimento da sua gente, da sua flora e da sua fauna” (VAL, 2006, p. 41).

A ideia sobre o que é a Amazônia no Brasil, se limita na maioria das vezes nas memórias de imagens que se formam deste território, as extensas áreas recobertas por árvores gigantes e rios que serpenteiam o verde das florestas. Porém, sua grandiosidade transcende as primeiras impressões em títulos como: maior floresta tropical úmida do planeta, maior bacia hidrográfica do mundo e maior biodiversidade registrada. A Amazônia também é história, riqueza mineral, diversidade cultural e populacional. Por todos estes aspectos, o país precisa investir na qualificação de suas populações, em pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento, e no desenvolvimento científico e tecnológico, para que a região se torne superlativa também na produção intelectual de conhecimentos sobre o seu território e seu povo. Portanto, ainda há muitos desafios a serem superados, e este caminho passa necessariamente pela pós-graduação.

3.1 DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO NORTE

A preocupação dos PNPG de tratar os desequilíbrios regionais é um reflexo da insistência das desigualdades incorporadas no Brasil. O problema da desigualdade

instalada é sua força de ressonância na constituição de novas desigualdades e no aprofundamento daquelas já existentes.

Nico Stehr apontou que ao passo que a sociedade industrial foi sendo substituída pela sociedade do conhecimento, estabeleceu-se a necessidade de tratar as desigualdades sociais analisando as desigualdades do conhecimento. A importância do conhecimento é crescente e a sua ausência influencia e determina os padrões de desigualdades na sociedade atual. Para o autor, a desigualdade de conhecimento é que conduz à vulnerabilidade da sociedade, porque “[...]o conhecimento deveria ser visto como um recurso que isola e protege os indivíduos [...] do impacto imediato dos caprichos do mercado e da coerção” (STEHR, 2000, p. 106).

Amparo (2014), ao abordar o tema desigualdade brasileira em um espectro diverso³⁶, mencionou que a persistência no “tempo das desigualdades regionais no Brasil” (AMPARO, 2014, p. 180), por si só, era um indicativo do desafio a ser enfrentado pelos gestores públicos para planejar e executar uma política nacional voltada à diminuição das desigualdades.

Para Santos e Silveira (2001), as políticas públicas deveriam considerar a realidade da desigualdade nacional a partir das condições históricas dos seus diversos territórios. Para os autores, a história humana está centrada no uso, nos movimentos e modificações que ocorrem nos territórios. As partes e complementaridades dos territórios são a base do estudo das condições de suas atualidades.

Quando se apresenta dados construídos das partes separadas de um território é possível dar visibilidade ao objeto estudado. Por exemplo, quando os documentos afirmam que há desigualdades de acesso à pós-graduação é natural ponderar que provavelmente a desigualdade começa no acesso à educação superior.

Em dados recentes considerando o último censo realizado em 2010, enquanto toda Amazônia Legal, composta de nove estados e uma população de 25.474.365 habitantes possuía onze universidades federais, para atender seu quantitativo populacional, um único estado na Região Sudeste, Minas Gerais, tinha onze universidades federais para uma população de 19.597.330 habitantes (INEP, 2010; IBGE, 2019).

³⁶ Referindo-se à participação por região no PIB brasileiro, no rendimento domiciliar médio mensal, na qualidade da educação, no acesso aos serviços públicos básicos, demonstrou as distintas desigualdades regionais no Brasil (AMPARO, 2014).

E quanto à pós-graduação, no âmbito de titulação de doutores por região no Brasil, entre 2005 e 2017, o Norte, com uma população estimada em 18.672.591, titulou 3.185 doutores, o Centro-Oeste com a estimativa de 16.504.303 habitantes, titulou 8.301 doutores (IBGE, 2020a; CGEE, 2020).

Embora a macro política de indução à pós-graduação embasada em diagnósticos, determinações de metas e ações articuladas com um abrangente sistema de financiamento governamental tivesse expandindo o sistema e aumentado a oferta de bolsas para os pós-graduandos e investimentos na pesquisa, e até diminuído a desigualdade neste campo, em sentido territorial sua suficiência para impactar o campo ao ponto de mudar a curva histórica na Região Norte precisa ser avaliada criteriosamente nesta perspectiva.

O conceito para território na tese é apreendido de Santos e Silveira (2001), e refere-se ao território utilizado, considerando a interdependência e inseparabilidade entre a natureza e seu uso pela ação humana.

Para uma mudança ao nível da profundidade da desigualdade era necessário mobilizar estratégias para intensificar a formação de mestres e doutores, especialmente nas regiões que apresentassem as maiores assimetrias regionais e intrarregionais neste campo.

Particularmente os PNPG 2005-2010 e 2011-2020, foram planos caracterizados pela apresentação de programas para minimização das distorções na pós-graduação entre as regiões do Brasil. E houve um maciço incentivo à qualificação do corpo docente brasileiro do ensino superior brasileiro, desde que o PNPG 2005-2010 apontou que do quadro total dos 254.153 professores das IES, em 2003, 54.487 eram doutores.

A partir dos dados apresentados era possível visualizar a necessidade de investimento na formação dos docentes do ensino superior, tendo em vista que é o local de promoção e difusão de cursos *stricto sensu* no Brasil.

A Região Norte é mencionada reiteradamente nos planos da CAPES como a macrorregião que apresenta a maior assimetria na pós-graduação no Brasil. Em 2014, após a execução do PNPG 2005-2010 e em andamento o PNPG 2011-2020, o CGEE publicou dados que auxiliaram na compreensão dos diferentes tipos de desigualdade na pós-graduação que afetam o Norte do país.

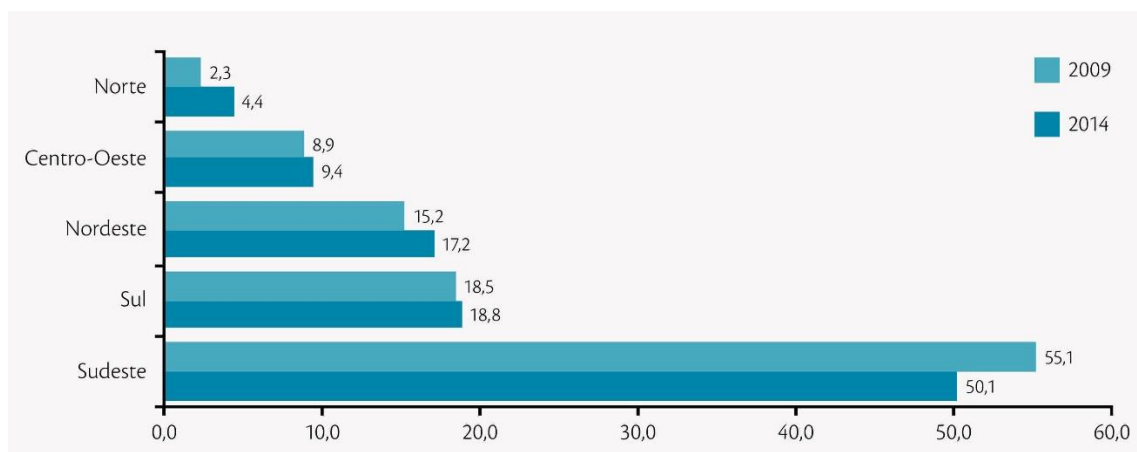
Quando o CGEE indicou o crescimento de 210,2% no número de programas de doutorados entre 1996 e 2014, significava dizer que o país havia saltado de 630

para 1.954 programas de doutoramento. Conseqüentemente, a outorga de título cresceu, atingindo neste ano a formação de 16.729 novos doutores em comparação com 2.854 de 1996, portanto o percentual de crescimento foi 486,2% (CGEE, 2016). De acordo com os dados disponibilizados na GEOCAPES, em 2017, o número atualizado de programas de doutorado havia chegado a 2.202 (CAPES, 2018).

Informações sobre o crescimento percentual dos doutores empregados no Brasil, foram levantados pelo CGEE. Este é um dado relevante na pesquisa, justificado pelo fato que, no Brasil, a maior parte dos doutores são absorvidos para o trabalho no ensino superior, de acordo com o PNPG 2011-2020.

Embora o levantamento do CGEE não indique em que setores os doutores empregados trabalhassem, o enfoque aqui, é onde ocorreu o maior crescimento na taxa de absorção pelo mercado de trabalho de doutores titulados, conforme o Gráfico 1. Tendo como referência comparativa a evolução entre o período cumprido de 2/3 e 1/2 do PNPG 2005-2010 e 4/10 do PNPG 2011-2020.

Gráfico 1 – Distribuição percentual dos empregados entre os doutores titulados no Brasil a partir de 1996, por região do emprego, 2009 e 2014



Fonte: (CGEE, 2016, p. 153).

De acordo com o CGEE o aumento da participação da Região Norte no emprego de doutores e a diminuição da participação da Região Sudeste indicavam uma redução na desigualdade entre regiões (CGEE, 2016).

Cabe pontuar que em 2014, 71,9% dos doutores empregados no Brasil trabalhavam em estabelecimentos de natureza jurídica que correspondiam à administração pública, federal, estadual ou municipal (CGEE, 2016). Como o ingresso

nesses setores ocorre por intermédio de concursos públicos, certamente essa taxa refletia mais que o crescimento por contratação. O percentual indicava também, que parte desses trabalhadores foram qualificados enquanto já estavam empregados.

Nesta análise, o aumento da participação da Região Norte no emprego de doutores não indicava apenas o combate à desigualdade regional, mas, refletia também os resultados das políticas de qualificação de quem trabalhava na região.

Para fortalecer este argumento as notas explicativas elaboradas pelo CGEE referentes à Tabela 1, expressavam exatamente que a quantidade dos empregos de cada ano era aferida no último dia do corrente ano, e o número de doutores empregados referia-se aos indivíduos que tinham obtido seus títulos naquele período.

Portanto, é uma confirmação dessa perspectiva que parte desse grupo qualificado já estava empregado. Principalmente ao analisar que a Tabela 1 apresenta os dados em número absoluto por Região, e no intervalo de um ano seria improvável, considerando as características da Região Norte, a abertura desta numerosa quantidade de vagas de emprego, seja no setor público ou privado.

Tabela 1 – Número de empregados entre doutores titulados no Brasil a partir de 1996, por região do emprego, 2009-2014

Região	Doutores: Empregados					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasil	73.767	84.311	93.087	103.658	114.808	126.902
Norte	1.698	3.276	3.902	4.468	4.810	5.634
Nordeste	11.177	12.819	15.132	17.017	19.133	21.777
Sudeste	40.658	45.307	49.639	53.558	58.730	63.636
Sul	13.645	15.345	15.938	19.201	21.482	23.878
Centro-Oeste	6.589	7.564	8.476	9.414	10.653	11.977

Fonte: (CGEE, 2016, p. 154).

Outro fator a considerar seria o fluxo migratório de doutores para a Região Norte, afinal o grau de endogenia de formação doutoral em 2014 apresentava uma extrema diferença.

O conceito de grau de endogenia foi apresentado pelos estudos do CGEE, sua definição refere-se à proporção de indivíduos mestres ou doutores empregados em uma determinada UF que obtiveram seus títulos na mesma UF onde trabalham, em

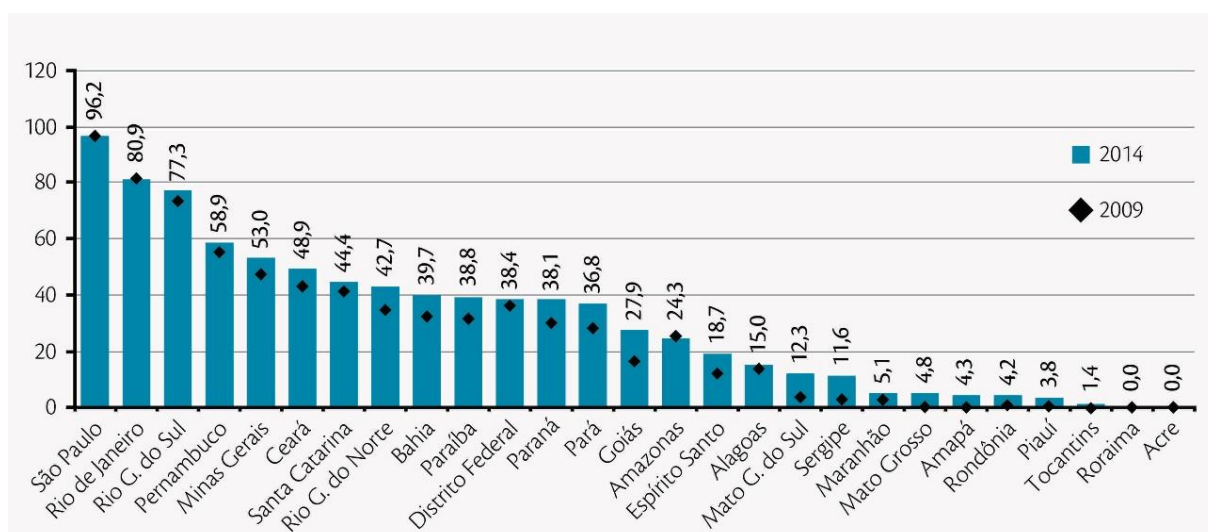
um dado ano de referência. Através do grau de endogenia é possível estabelecer a rota do fluxo geográfico dos empregos dos mestres e doutores no Brasil em relação ao seu local de origem de titulação em qualquer UF nacional (CGEE, 2016; CGEE, 2020).

O Gráfico 2 apresenta os dados organizados pelo CGEE no intervalo de 2009 a 2014 em nível Brasil, indicando o grau de endogenia por estados, relacionando a proporção de empregados doutores das UF que obtiveram seus títulos na mesma UF em que desempenham seu trabalho.

Neste quesito os estados da Região Norte apresentaram as taxas mais baixas de empregados que foram formados doutores nas respectivas UF da região. Inclusive, os estados de Roraima e Acre apresentaram resultado igual a zero, pelo fato de que os primeiros programas de doutorado passaram a ser oferecidos respectivamente nesses estados em 2010 e 2011, então em 2014, os primeiros formandos neste nível ainda estavam em processo de finalização do doutoramento.

É razoável refletir que as desigualdades na pós-graduação eram tão profundas na Região Norte, que apesar dos investimentos sistemáticos desde o PNPG 2005-2010, que se estenderam na forma de novos programas estratégicos no PNPG 2011-2020 para região, era mais um processo compensatório do que uma recuperação histórica da desigualdade.

Gráfico 2 – Grau de endogenia de doutores: Proporção de doutores empregados em determinada unidade da federação que obtiveram seus títulos nessa mesma UF, 2009 e 2014 (%)



Fonte: (CGEE, 2016, p. 185).

Apesar das taxas serem baixas na Região Norte, o Gráfico 2 indica pela altura do topo das colunas em comparação com a altura dos losangos, que o grau de endogenia cresceu na maioria dos seus estados, com exceção do estado do Amazonas. Este dado, era um indicativo que as políticas de incentivo à criação de programas de pós-graduação em nível de doutorado resultavam na qualificação de pessoal no próprio estado, e conseqüentemente convertia essa formação no aumento da taxa de absorção deste pessoal qualificado para trabalhar no próprio estado que o formou.

Em 2017, o grau de endogenia tanto de mestres quanto de doutores aumentou na maioria das UF, com exceção em São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Distrito Federal. De acordo com o CGEE (2020), em 2017, aumentos expressivos de grau de endogenia de mestres foram observados na Região Norte, nos estados do Acre, Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantins. Todavia, as maiores taxas de crescimento no grau de endogenia de doutores não contemplou os estados da Região Norte, ficando concentradas no Paraná, Espírito Santo, Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Paraíba, Sergipe e Piauí (CGEE, 2020).

Ao tratar esta questão de outra perspectiva, era possível concluir que ainda em 2017, para formar recurso humano nos estados que tinham baixa taxa de grau de endogenia em comparação com outros estados no Brasil, ainda era necessário permanecer investindo em programas que possibilitassem o afastamento de pessoal, no caso das IES, para qualificação de docentes e de técnicos fora da sua sede de trabalho ou fora do seu estado. Tendo em vista que a maioria desses profissionais não tinham possibilidade de se habilitar em nível de doutorado no seu estado de residência.

Quando o assunto é desigualdade na pós-graduação, outras variáveis devem ser consideradas. É o caso desses estados, que além de apresentar um número reduzido de programas de nível doutorado, também não conseguem atender a formação nas diferentes áreas estabelecidas pela CAPES, firmando a condição assimétrica no oferecimento de pós-graduação nas distintas áreas de conhecimento. E nesse aspecto, o CGEE considerou essa assimetria como a responsável por destacar a grande discrepância em nível regional e entre estados (CGEE, 2016). É ela que impossibilita que os professores das IES nessa região obtenham formação na

sua área de atuação e também que incide na migração de potenciais pós-graduandos para outros estados em busca de qualificação em sua área de interesse.

A Tabela 2 apresenta dados referente ao período de 22 anos do quantitativo de doutores formados por área de conhecimento em suas respectivas UF na Região Norte que foram absorvidos pelo mercado de trabalho na mesma UF de formação até o ano de 2017. Os estados que não formaram doutores nas diferentes áreas de conhecimentos até o referido ano não ofertavam programas nessas áreas.

Tabela 2 – Matriz de distribuição do número de doutores titulados por área de conhecimento no período 1996-2017 com emprego formal em 31/12/2017, por UF, da titulação e do emprego

Área de conhecimento	Doutores Empregados do Brasil em 2017 por Área de conhecimento formados na Região Norte						
	UF da titulação por Área de Conhecimento						
	AC	AM	AP	PA	RO	RR	TO
Ciências Agrárias	2	77	-	169	-	1	45
Ciências Biológicas	-	268	16	419	34	-	-
Ciências da Saúde	-	34	2	68	-	-	-
Ciências Exatas e da Terra	-	81	-	275	-	-	-
Ciências Humanas	-	30	-	319	-	-	-
Ciências Sociais Aplicadas	-	-	-	42	-	-	-
Engenharias	-	-	-	206	-	-	-
Linguística, Letras e Artes	-	-	-	11	-	-	15
Multidisciplinar	14	266	6	308	15	5	18

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2020).

No início do capítulo 3 apontou-se algumas singularidades da Região Amazônica com intuito de demonstrar que esse território com dificuldade de atrair e fixar doutores em seus estados nas diferentes áreas de conhecimento demanda ser contemplado pela perspectiva do conjunto dos fatores próprios de sua condição social, pressuposto para o desenvolvimento de autonomia na produção de conhecimento, advindo de pesquisas que respeitem e reflitam sobre suas características regionais. Tais variáveis condicionantes são apresentadas aos doutores da região com menor

tradição em pesquisa do país, distantes dos grandes centros de produção de conhecimento (FERREIRA; CHAVES, 2016).

No cardápio das áreas de formação disponível no SNPG a condição de escolher a linha de formação na maior parte dos estados da Região Norte está limitada a duas ou três áreas. Para o tamanho dos desafios amazônicos não basta adquirir ciência *self service*, neste aspecto limitado das opções disponibilizadas pelas instituições. O fato de limitar a oferta de programas em duas ou três áreas de conhecimento acaba demonstrando que as assimetrias no campo da pós-graduação se expandem de outras maneiras. A falta de possibilidade em qualificar pessoas em outras áreas da Região Amazônica é outro indicativo de assimetria que não é tratado pela CAPES.

A expansibilidade das consequências das assimetrias na pós-graduação plantada no campo acadêmico segue reproduzindo desigualdades de diferentes níveis e em diferentes setores da sociedade. Se para Bourdieu (2004), a legitimação da desigualdade começava no espaço escolar - onde a condição econômica se convertia na demonstração do capital cultural que o indivíduo conseguia evidenciar, legado do acesso a todo tipo de bem simbólico e consequente osmose cultural do seu convívio social com os iguais ou até com aqueles melhores do que ele - seu ciclo não se encerrava no espaço acadêmico da pós-graduação.

Portanto, quando se debate o grau de endogenia de formação, ao mesmo tempo se discute sobre o fluxo migratório de doutores para Região Norte, agregando na discussão a questão da fixação de doutores na região. O documento produzido pelo CGEE concluiu que apesar do empenho em políticas para pós-graduação, passada a primeira década dos anos 2000, os dados indicavam como muito desigual a distribuição de empregos de doutores por região e UF. Quando as estatísticas apontaram que a Região Sudeste havia caído 5 pontos percentuais na participação de emprego de doutores na sua região entre 2009 e 2014, ocorreu um consequente ganho de participação das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Norte no mesmo período (CGEE, 2016).

Essas regiões ganharam devido ao fluxo migratório de trabalhadores que vieram do Sudeste, principalmente de São Paulo, conforme mostra a tabela 3. No caso da Região Norte, se ela própria não é capaz de qualificar sua população, ela absorve mão de obra de outra região. Então a situação suscita a questão: como afirmar a

redução de desigualdade entre as regiões se o que ocorreu foi apenas o fluxo migratório de pessoal qualificado do Sudeste para o Norte?

Tabela 3 – Matriz de distribuição do número de doutores titulados no Brasil no período 1996-2014 com emprego formal em 31/12/2014, por unidade da Federação da titulação e do emprego

UF da titulação	UF do emprego							
	AC	AP	AM	PA	RO	RR	TO	SP
AC	-	-	-	-	-	-	-	-
AP	-	9	-	1	-	-	-	-
AM	12	4	317	37	7	14	8	2
PA	8	40	28	904	22	8	4	10
RO	1	-	1	-	18	-	-	-
RR	-	-	-	-	-	-	-	-
TO	-	-	-	3	-	-	9	-
SP	141	70	499	745	204	91	241	31.651

Fonte: Adaptado de CGEE (2016, p. 164, 165).

A migração de trabalhadores qualificados para Região Norte demonstrada na Tabela 3, nem sempre correspondeu à “fixação geoescolar de recurso humano” (BRASIL, 1975, p. 53), mencionada pela CAPES desde o primeiro PNPG e reforçada nos planos subsequentes. Pela baixa demanda de profissionais titulados mestres ou doutores, a Região Norte era considerada área de rotatividade migratória, ou seja, ocorria até o início do século XXI um equilíbrio tanto na entrada quanto na saída desses profissionais, mas sem fixá-los na região (AVELLAR, 2014).

A região passou a ser considerada área de absorção migratória, a partir dos anos 2000, quando passou a ocorrer o ganho líquido de profissionais mestres e doutores advindos de outras regiões do país. A Tabela 4, apresenta os dados atualizados até 2017, mantendo o estado de São Paulo como referência como exportador de pessoal qualificado.

Tabela 4 – Matriz de distribuição do número de doutores titulados no Brasil no período 1996-2017 com emprego formal em 31/12/ 2017, por unidade da Federação da titulação e do emprego

UF da titulação	UF do emprego							
	AC	AP	AM	PA	RO	RR	TO	SP
AC	13	-	-	8	2	-	-	-
AP	-	20	-	1	-	-	-	-
AM	21	6	504	48	21	41	41	6
PA	8	63	42	1.501	8	9	9	10
RO	2	-	3	-	36	-	-	-
RR	-	-	-	-	-	5	-	-
TO	-	-	1	4	-	-	64	3
SP	201	107	596	1.047	256	132	324	37.526

Fonte: Elaborado pela autora com base em CGEE (2020).

Mas apesar das trocas migratórias terem se acentuado, persistiam “as profundas assimetrias entre estados e regiões, que tanto caracterizam o desenvolvimento nacional” (AVELLAR, 2014, p. 444). Entre as características apontada por Avelar (2014), destacou-se a mobilidade de mestres e doutores na Região Norte, que ocorriam principalmente nas trocas intrarregionais, chegando a 75% em 2010. Portanto, embora a região tivesse um alto índice de importação de profissionais qualificados, sua exportação de mestres e doutores se limitava aos espaços dentro da própria região.

A situação atual dos estados da Região Norte importarem doutores, de acordo com a Tabela 4, indica que a migração ainda é alta, mas é factível a ocorrência de diminuição à medida que a própria região consegue qualificar e absorver quem qualificava.

Apesar da circulação de mestres e doutores advindos de outras regiões do Brasil ser positiva, tanto pela difusão de conhecimento quanto pelo arcabouço de

experiências que esses profissionais podem agregar, três fatores importantes deveriam ser considerados nos planos que propunham a fixação desses profissionais.

Primeiro, o processo de fixação no caso de doutores para a Região Norte era muito complexo. Normalmente, eram recém-doutores que iam para a Região Norte, esses tinham uma vivência de pesquisa em uma estrutura muito diferente da localidade regional, e sofriam com o impacto de uma nova realidade completamente diferenciada. Além disso, precisavam estabelecer vínculos com a região, enfrentar o distanciamento geográfico de suas famílias, e por vezes encarar o isolamento intelectual na sua área de atuação, não apenas fisicamente, mas também digitalmente, dependendo da localidade onde tivessem sido estabelecidos na Amazônia.

Segundo a absorção de doutores na região não significava a entrada em um ciclo de desenvolvimento na pós-graduação, como era sugerido nos planos. A maioria desses profissionais além de não terem acesso a um aparato físico e humano para o desenvolvimento da pós-graduação, não tinham experiência suficiente para organizar projetos para implementação de cursos *stricto sensu*. Experiência que seria possível, caso esse doutor não ficasse isolado academicamente de outros grupos de doutores envolvidos com atividades de pesquisa na pós-graduação e, também, sob a condicionante dele conseguir durante o período de entrada e estabilização na universidade atrelar à sua contínua rotina de trabalho o *know-how* adequado para atuar na pós-graduação.

Terceiro, os doutores contratados ao chegarem às universidades com o quadro carente de docentes, o que é comum na Região Norte, muitas vezes serem engolfados pelas atividades acadêmicas na graduação, principalmente da sala de aula, ao mesmo tempo em que ainda estavam em processo de fortalecimento da sua estatura como professor. Outras vezes, lhes são atribuídas inúmeras atividades administrativas, ficando para mais tarde o envolvimento na pós-graduação.

Por esses fatores, nem sempre a experiência de fixação de doutores na Região Amazônica foi bem-sucedida. Também, não há como deixar de considerar que muitos na primeira oportunidade abandonavam a universidade, por outras oportunidades de trabalho. Muitas vezes depois que adquiriam experiência suficiente em seus currículos.

Uma característica peculiar nos concursos para universidades públicas que diferencia a Região Norte de outras regiões do país, ainda é a publicação de editais

para contratação de pessoal sem doutorado. Por exemplo, no último concurso público para ocupar as 24 vagas para professor efetivo no magistério superior realizado em 2019 na UNIR para seis *campi*, no Edital nº 01/GR/UNIR/2019, do Processo nº 999119612.000004/2018-31, 09 vagas foram destinadas a doutores, 03 para graduados e 12 para mestres. Portanto, a universidade ainda recebe um contingente considerável de pessoal que ainda precisa passar pelo processo de pós-graduação.

Alguns candidatos que buscam essas vagas são àqueles que não têm condições de concorrer às vagas em localidades de seu interesse, porque ainda não têm sua qualificação no nível exigido em algumas instituições públicas ou privadas. Assim, ao serem aprovados nas regiões com menor concorrência, utilizam a universidade para se qualificar em serviço, e posteriormente de posse deste grau de formação, e com experiência no currículo, se sentem aptos para participarem de outras seleções, deixando suas instituições de origem. Essa foi uma prática que contribuiu com a defasagem dos quadros de servidores nas instituições da Região Norte, especialmente nos *campi* que se localizavam fora das capitais das UF, estabelecendo uma assimetria intrarregional da presença de doutores na região.

Nessa linha da importância da presença de doutores difundidos em uma região, cabe lembrar a máxima utilizada por Jorge Guimarães, durante entrevista à Revista Rio Pesquisa³⁷, enquanto era Presidente da CAPES, “[...] os recursos sejam da CAPES ou de qualquer instituição vão onde estão os doutores e se não temos doutores não temos também pós-graduação [...]” (GUIMARÃES, 2008).

Na ocasião da entrevista, Guimarães ponderou sobre a importância das estratégias específicas para qualificar recurso na região, e reforçou, como uma das soluções para atacar as distorções regionais, a dinâmica de fixar novos doutores na região, porque além de amenizar a situação elevando o quantitativo de doutores na Amazônia contribuiria também com a aceleração da formação de massa crítica de pesquisadores (GUIMARÃES, 2008).

Embora fosse verdade que a fixação de doutores era um passo fundamental para elevar a pós-graduação na Amazônia, os programas estratégicos como o PRODOC e o PROCAD, que atraíam doutores para a região, não eram destinados à

³⁷ Os principais trechos da entrevista foram publicados na Revista Rio Pesquisa, ano 1, nº 3, junho de 2008. Os trechos utilizados na tese não foram selecionados para a revista, mas estão disponíveis no site da Fundação de Apoio à Pesquisa no Rio de Janeiro (FAPERJ), onde a entrevista pode ser acessada na íntegra (GUIMARÃES, 2008).

fixação desses profissionais. Especificamente, para mobilizar uma ação contundente para fixar doutores, era necessário a abertura de vagas no setor privado ou o lançamento de editais para concursos públicos. Neste caso específico, as universidades públicas dependiam da liberação de código de vagas para contratação. No entanto, esses concursos normalmente atraíam candidatos recém-doutores em busca da porta de entrada no mercado de trabalho, como apresentado anteriormente, candidatos com potencialidades a serem amadurecidas e deficiências a serem superadas, como qualquer profissional. Fatores concretos e recorrentes regionalmente, que dificultavam aos aprovados assumirem a responsabilidade de fortalecer a pós-graduação, com era o propósito da CAPES.

Outro fator inegável, é que os doutores que atraem os recursos financeiros neste campo, são aqueles com maior tradição na pesquisa e pertencentes à pós-graduação reconhecidamente consolidadas e com os maiores conceitos. O que em parte contesta a argumentação de que os recursos seguem os doutores. A expansão e fortalecimento da pós-graduação para a Região através da fixação de doutores é um dilema, uma premissa contraditória, em razão das alternativas se apresentarem como insatisfatórias, por vezes excludentes. Mesmo que a Região Norte fosse suprida de doutores, se esses não tivessem condições de desenvolverem suas potencialidades para além da titulação por circunstâncias ligadas à Região onde atuam, sua presença e fixação não seria suficiente para mudar o quadro assimétrico no campo da pós-graduação.

A CAPES também confirma pelos inúmeros documentos produzidos que a nota do programa é um quesito decisivo para o investimento na pós-graduação, por ser um indício da qualidade dos cursos ofertados em uma região. Neste ponto a situação da Região Norte apresentada pelo CGEE (2016), indicavam que até 2014 nenhum programa de doutorado havia conseguido alcançar o conceito máximo, apesar da proporção de doutorados classificados com nota 7 ter mais que dobrado no país, saindo de 3,5% em 1998 para 7,4% em 2014 (CGEE, 2016).

No relatório do 2º ciclo da avaliação quadrienal referente ao ano de 2016 – 2017, quando menciona a elevação de desempenho dos programas a CAPES, “o Norte apresentou a maior concentração proporcional de programas de pós-graduação com nota 3, e também, o maior percentual de nota mantida” (CAPES, 2018, p. 15). Metade dos 227 programas da região tinham nota 3 e 34% nota 4. A porcentagem de

programas nota 2 era o dobro da quantidade de programas nota 6, que perfazia 2% em 2017 (CAPES, 2016-2017).

Como é possível perceber, a desigualdade no campo da pós-graduação na Região Norte se aprofunda em outros níveis. Na linha dos dados apresentados até aqui, observou-se que não ocorreu a capilarização do sistema de pós-graduação na região para muito além das capitais, e que a maior parte dos programas ainda precisam organizar estratégias para elevar seu conceito, requisito exigido para receber investimento em bolsas e fomento.

Retomando a premissa do ajuste fiscal pelo governo, os relatórios produzidos pela agência indicaram que ficou cada vez mais complexo estabelecer estratégias para a recomposição orçamentária da CAPES a partir de 2016, situação que desde então recrudescer e afetou diretamente a pós-graduação.

Cita-se a meta 04L3, por exemplo, do PPA 2016 – 2019 referente à concessão de bolsas de mestrado e doutorado, que previa a ampliação de 95 mil para 110 mil bolsas até o final do plano. Mas, de acordo com o relatório final da CAPES de 2019, para a agência garantir o pagamento dos bolsistas ativos, foi descartada a possibilidade de atingir a meta. Mais decisões foram tomadas, e do sistema de bolsas foram retiradas àquelas que não estavam em utilização pelos programas, considerando entre os critérios, o mérito acadêmico, relacionado à nota do programa de pós-graduação, assim os cortes foram direcionados aos programas notas 3 e 4 (BRASIL, 2020).

A CAPES foi estabelecendo medidas para o atender às exigências do Ministério da Economia, usando como estratégia o contingenciamento na concessão de bolsas, a suspensão para cadastramento de novos bolsistas a partir de setembro de 2019 e alteração na vigência das bolsas, tanto para os programas nota 3, quanto para aqueles de nota 4. Os únicos programas que conseguiram preservar completamente seu quantitativo de bolsas foram aqueles com nota 6 e 7. Considerando que o Sudeste contemplou 60% dos programas com nota 6, em nível Brasil e 75% com nota 7, as estratégias propostas pela CAPES, compelem para a manutenção das assimetrias regionais no quesito da melhoria dos programas (BRASIL, 2020).

Além disso foram congeladas 70% das bolsas dos programas que não conseguiram elevar sua nota de 3 para 4 nas duas avaliações periódicas de 2013 e 2017. Como a maior proporção de programas nota 3 encontra-se na Amazônia Legal, congelou-se 35% do montante de bolsas recebidas na região (BRASIL, 2020).

Mas ao analisar o documento, conclui-se que os congelamentos foram proporcionais na relação Região Amazônica e os demais 17 estados mais o Distrito Federal. O motivo é que, apesar do congelamento ser menor na Amazônia ela atinge um maior número de alunos porque há mais programas notas 3, por outro lado, por ser maior o percentual de congelamento nos outros estados, atinge um grande contingente de bolsas, mesmo que esses estados tenham uma menor quantidade programas com nota 3.

Portanto, quando se trata de desigualdade, neste aspecto da pós-graduação, o corte e o congelamento de bolsas para a Região Norte é proporcional aos cortes feitos no Brasil, mas para manutenção de bolsas é absolutamente desproporcional, tendo em vista que, até 2019, conforme dados da GEOCAPES, a região se mantinha sem nenhum programa avaliado com nota 7, e possuía um total de cinco programas com nota 6, um no Amazonas e quatro no Pará.

A linguagem da CAPES nos sucessivos documentos sobre os procedimentos para concessão ou suspensão de bolsas tem gerado uma confusão sobre o entendimento das terminologias utilizadas pela agência, inclusive sobre até que grau os programas serão afetados pelos cortes no quantitativo de bolsas.

No campo da pós-graduação a produção de documentos pelas agências e governos servem para orientar os agentes, comunicar novas diretrizes ou adaptar àquelas já existentes. Como um texto é a constituição física codificada sob a forma escrita das ideias, discussões e decisões de um grupo, que expõe estratégias institucionais para uma dada situação em um dado momento, a produção de um documento compromete os autores ao passo que o leitor constrói sentidos interpretativos cerceados pelo limite do próprio texto e pela relação que este estabelece do perímetro de sua situação institucional (BOURDIEU, 2008).

Assim um documento, não é um mero porta-voz de comando, porque está dotado de intencionalidades entremeado no contexto político da pós-graduação. Por mais que o autor queira estabelecer uma distância objetiva do texto para o intérprete, a posição relativa ocupada pelo próprio leitor no momento da consideração do documento é que determina o pélagos entre ele e a intenção do texto.

Portanto, as dissimulações frasais surgem nos documentos estrategicamente, são elas que logram a eficácia do texto, quando não se define tacitamente o significado daquilo que parece ser. Existe uma intencionalidade na ausência de objetivação na escrita de documentos oficiais direcionados para reorientar políticas

públicas, gerar uma confusão controlada para que os agentes recorram a explicações que são setorizadas e gerenciadas por terceiros que não estão ligados à criação dos documentos. Manter a heteronomia no sistema é um princípio para que a ordem estabelecida na pós-graduação acomode as situações sísmicas que poderiam desestabilizar o campo.

O financiamento da pós-graduação mobiliza as forças no campo, e os agentes se manifestam para manutenção de investimentos de recursos para os seus respectivos programas. Obviamente porque um programa capitalizado consegue fomentar o desenvolvimento de pesquisa, proporcionar maior disponibilidade de bolsas para pós-graduandos que dedicar-se-ão exclusivamente aos programas, potencializando a produção científica de qualidade. E, conseqüentemente, elevar ou manter seu lugar no campo da pós-graduação determinado pela insígnia do seu conceito.

Se no meio acadêmico a universidade precisa se organizar para requerer e administrar os recursos financeiros, levando em conta as leis, os prazos, as condições e o relacionamento entre seus entes no campo, do mesmo modo acontece no campo da pós-graduação.

Como o campo se constrói mediante a estruturação de posições diferenciadas que foram definidas pela conquista deste espaço, manter este lugar ocupado requer operar ações dispondo do *habitus* incorporados pelos agentes. Ainda que o sistema subordine a destinação dos recursos a normativas e diretrizes, são os *habitus*, os determinadores na distribuição do capital específico para a manutenção das posições estabelecidas no campo (BOURDIEU, 2008).

Bourdieu (2012), enfatiza que o lugar em que se repercute a palavra do Estado³⁸, apresentada sob a forma de regulamentos, mobiliza diferentes campos, o político, o administrativo e o econômico, são estes campos que vão requerer o capital específico correspondente, biunívoco com os interesses do campo da pós-graduação.

Não dispor dos artifícios para o combate no campo da pós-graduação se traduz em lutas desiguais. Mas a Região Norte vem se contrapondo neste espaço, em função das propriedades que alguns de seus agentes em relação ao capital cultural

³⁸ “Estado é o nome que damos aos princípios ocultos, invisíveis – para designar uma espécie de *deus absconditus* – da ordem social, e ao mesmo tempo da dominação tanto física como simbólica assim como da violência física e simbólica” (BOURDIEU, 2002, p. 34). Atribui ao Estado atos para a produção das classificações sociais e da identidade social legítima. Legítima no sentido que, mesmo discordando desta identidade, ela se impõe ao ponto de ser consentida (BOURDIEU, 2002).

acadêmico e o capital social político apresentam, e, assim, buscam falar do mesmo patamar que os hegemônicos no campo.

A Região Norte ainda apresenta insuficiência de programas de pós-graduação e insuficiência de programas por áreas de conhecimento. Quando o Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA, lançou o edital nº 1/2020 para processo seletivo da turma 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) pela Rede Educanorte³⁹, a relação de inscrições homologadas para o preenchimento de 95 vagas, foi de 555 candidatos (ANEXO A).

Quando se trata do conceito dos programas avaliados pela CAPES, conforme abordado nesta seção, a Região Norte apresenta a maior proporção nacional de programas com nota 3 e 4 e a menor taxa de mudança de conceito dos programas.

Ao observar os dados que apontam o crescimento da pós-graduação, eles se mostram evidentes, não há dúvidas. Mas, são justamente evidentes porque praticamente inexistiam no início do PNPG 2005-2010 e foram crescendo durante o PNPG 2011-2020.

Em face da continuidade e aprofundamento da agenda globalizada no século XXI, imposta aos sistemas educacionais pelas agências multilaterais, como a OCDE, a discussão sobre a pós-graduação para a Região Norte precisa avançar para além das evidências de crescimento atestada pela estatística e envolver perspectivas relacionadas à sua qualidade, sua suficiência, seu impacto e seu retorno social.

Afinal, a desigualdade socioeducacional da pós-graduação na Região Norte é espectral. Ela se decompõe em outros prismas de desigualdades.

3.1.1 As assimetrias entre os estados da Região Norte

A assimetria na pós-graduação entre os estados foi apresentada com esta conotação de discrepância pelos PNPG 2005-2010 e 2011-2020, os planos referiam-se ao desequilíbrio tanto na quantidade quanto na qualidade dos programas ofertados nas diferentes UF dentro de uma mesma região. Enquanto na assimetria regional comparava-se as regiões brasileiras e as discrepâncias entre os estados de regiões

³⁹ A UFPA em conjunto com outras oito universidades formam a Associação Plena em Rede Educanorte, para oferta do curso de doutorado em Educação na Amazônia. O polo Belém recebe os doutorandos da UFPA, UNIFAP e UFAC, o polo de Santarém recebe os alunos da UFOPA e da UNIR, no polo Palmas os da UFT, e no polo Manaus, os ingressantes da UFAM, UEA e UFRR (EDUCANORTE, 2021).

diferentes, na assimetria entre estados se estabelece o parâmetro comparativo de desigualdade dentro de uma única região.

Quando a desigualdade no campo da pós-graduação se apresenta em uma região, ela desencadeia outras desigualdades dentro do campo, e a Região Norte é mencionada nos PNPG com este perfil de discrepâncias entre seus estados. Para Val (2006), mudar a curva histórica que determinava e acentuava os desequilíbrios internos de formação na pós-graduação na Região Norte, envolvia desenvolver programas na quantidade, na qualidade e nas áreas diversificadas para além dos estados do Pará e do Amazonas.

Pará e Amazonas são os dois estados mais populosos da Região Norte, que concentram dois tradicionais centros de pesquisa, o Museu Emílio Goeldi, fundado em 1866 com atividades concentradas no estudo dos sistemas naturais e socioculturais da Amazônia e na divulgação de conhecimentos e acervos relacionados à região, e o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA), criado em 1952, responsável pelos estudos científicos do meio físico e das condições de vida da Região Amazônica, sendo na atualidade referência mundial em Biologia Tropical (MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, 2019; MCTI, 2019).

Também as duas universidades federais mais antigas da Região Norte ficam nesses estados, são a UFPA criada em 1957 e a UFAM, em 1909 como a Escola Livre de Manáos, ambas são universidades que desenvolveram sua pós-graduação investindo maciçamente na qualificação do seu quadro docente, num intenso esforço institucional com a contribuição das agências de fomento (TOURINHO; BASTOS, 2010, UFAM, 2019).

Por serem as mais antigas da região, ao longo da história foram as universidades que participaram nos primeiros esforços para dinamizar e continuamente qualificar seu quadro docente, criar e manter programas de pós-graduação para a Região Amazônica, com o intuito de romper com a desigualdade acadêmico-científica. Concernente a essa realidade regional criou-se o Projeto Norte de Pós-Graduação e Pesquisa (PNOPG).

O PNOPG foi o projeto precursor com a finalidade de elaborar planos para a formação e fixação de recurso humano qualificado em nível de pós-graduação e estabelecer metas a serem inseridas nas pautas de discussão dos PNPG. A origem do projeto se deu pela iniciativa dos dirigentes das IES e de pesquisa na Amazônia, e a UFPA teve papel de destaque agregando um núcleo que reunia docentes das

instituições federais amazônicas para qualificação em nível de mestrado e, principalmente, de doutorado (OLIVEIRA, 2007).

Em 1986 aconteceu a primeira reunião com dirigentes das IES do Norte para consolidar o I PNOPG 1986-1990. Na época, a formação em nível de pós-graduação estava restrita às cidades de Belém e Manaus e o número de programas de mestrado e doutorado não atendia às reivindicações de suas populações. Portanto, a proposta era ampliar a oferta de programas, com a base de pesquisadores que residiam na região, em parceria com outros centros de pesquisa, aliada à uma política institucional de desenvolvimento do campo da pós-graduação aumentando o índice de qualificação do corpo docente. Na vigência do I PNOPG foram implantados dez cursos *stricto sensu* na Região Norte (BRASIL, 2006a).

No período de 1990 a 1994, durante o II PNOPG, dezoito cursos de mestrado e dez cursos de doutorado foram criados na região, ainda concentrados no eixo Belém-Manaus. As metas estabelecidas para este período eram de continuar ampliando a proposta do projeto para ajustar-se à realidade das IES e dos Institutos de Pesquisa, principalmente dos estados do Pará e Amazonas, que tinham um potencial significativo de recursos humanos para se qualificar, ao mesmo tempo em que poderiam atender aos outros estados da região (BRASIL, 2006c).

Com o III PNOPG 1995-1998, a intenção foi transformar o projeto num programa permanente de ação participativa e de avaliação para consolidar a pesquisa e a pós-graduação em toda Região Norte. Durante a vigência do III PNOPG, programas *stricto sensu* inexisteriam no Acre, Roraima, Tocantins, Amapá e Rondônia. A flagrante insuficiência de pessoas qualificadas neste nível de aperfeiçoamento profissional dificultava o fortalecimento da pesquisa e, conseqüentemente, o desenvolvimento da pós-graduação. Porém, medidas estavam sendo efetivadas por meio do Projeto Norte de Pós-Graduação.

O IV PNOPG 1999-2002, se concentrou em garantir a continuidade dos investimentos e iniciativas, com o objetivo de solidificar a base mínima de sustentação científica e tecnológica das IES da Amazônia Legal (VAL; GUIMARÃES, 2005; BRASIL, 2006a).

Importante salientar que as condições básicas que configuraram o início das articulações para o I PNOPG foram geradas a partir da ótica de pesquisadores que viviam na Região Norte e elaboraram proposições adequadas para atender as necessidades das instituições de ensino e pesquisa. O projeto foi criado, justamente,

para superar o desafio dos indicadores que denotavam insuficiência no quadro de pessoal qualificado e baixa densidade de pesquisa na região. A forma colaborativa de trabalho entre as universidades e institutos da região, foi a tentativa de reverter as experiências das iniciativas isoladas, realizadas anteriormente, que se revelaram ineficazes.

Com o impulso à formação pós-graduada, depois de quatro versões do PNOPG, nos fins de 2002, o número de pós-graduação chegou a 70 cursos na Região Norte, sendo 15 em nível de doutorado distribuídos em três instituições da região: UFPA, INPA e UFAM. Das universidades que saíam do eixo Manaus-Belém, somente a UFAC, a UNIR e a UFMT em 2002 ofereciam atividades na pós-graduação, concentradas no nível de mestrado. As demais IES da Região Amazônica não possuíam nenhuma atividade em nível de pós-graduação (VAL, 2006).

Apesar do PNOPG, no período de dezessete anos, impulsionar o surgimento e o fortalecimento de cursos de pós-graduação na Amazônia, uma breve análise no conjunto de programas oferecidos, além de evidenciar uma distribuição desigual na região, demonstrava que algumas áreas de conhecimentos continuavam descobertas.

Por causa da quase inexistência de oportunidades locais para cursar mestrado e doutorado, a estratégia que predominou até o final dos anos 1980, foi a priorização da saída de docentes e recém-graduados para se qualificar fora da região ou do país. Embora essa política de afastamento continue ainda hoje, já no início dos anos 1980 a UFPA estabeleceu metas de criar seus próprios cursos regulares de pós-graduação e expandi-los continuamente, aproveitando o retorno dos doutores. O resultado ultrapassou a consolidação dos programas e laboratórios, alguns de reconhecimento internacional, bem como ampliou o acesso à formação especializada para sua população regional (BRASIL, 2006c).

Por ter estabelecido metas objetivas de qualificação docente, a UFPA, no período de uma década, saltou do 47º lugar em 1980 no *ranking* nacional de titulações acadêmicas de docentes para o 15º lugar em 1989. Dentre todas as IFES do país, foi a instituição que mais cresceu proporcionalmente em titulação neste período, e continuou ampliando seus resultados continuamente nos anos seguintes. As gestões sucessivas imbuídas de propósitos em atingir a mesma meta de qualificar exponencialmente seus docentes, foi uma das variáveis que contribuíram para as elevações anuais nesses percentuais de qualificação. Também o aprimoramento da comunidade acadêmica e o refinamento da cultura universitária vigorou no

enfrentamento dos obstáculos neste espaço de tempo e trouxe madureza para transpor ou contornar as novas faces da adversidade que se apresentavam no percurso (BRASIL, 2006c).

De acordo com o IV PNOFG, o que em parte também explica as discrepâncias regionais são dois fatores associados, sendo um deles efeito colateral do primeiro, ou seja, a ausência de políticas efetivas de combate ao desequilíbrio econômico no eixo norte-nordeste, em relação ao eixo sul-sudeste, gera como consequência a insuficiência de medidas políticas de qualificação de recursos humanos para região (BRASIL, 2006c).

A desproporcionalidade entre estados da mesma região na pós-graduação segue a mesma dinâmica, ainda que universidades e institutos de pesquisa tradicionais sejam protagonistas na pós-graduação, há de se considerar a importância do planejamento institucional para que as políticas de investimento feito na qualificação docente retornem com uma base instalada que propicie a expansão e consolidação da pós-graduação nos respectivos estados amazônicos.

O Pará segue com forte representatividade no campo da pós-graduação na Região Norte e conseguiu por meio do programa de expansão das universidades federais ampliar o ensino superior na Amazônia por firmar acordo de cooperação técnica entre o MEC e a UFPA, criando pela Lei nº 12.085 de 05 de novembro de 2009 a Universidade do Oeste do Pará (UFOPA), instituição que atua também com a oferta de programas de mestrados e doutorados para a região (UFOPA, 2021). Posteriormente, com o desmembramento do *campus* Marabá da UFPA, foi impulsionada a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), instituída pela Lei nº 12.824 de 05 de junho de 2013 (UNIFESSPA, 2021), que atualmente disponibiliza, em nível *stricto sensu*, cursos de mestrados. Deste modo, a UFPA foi universalizando dentro do Estado a educação pública de instância federal.

Tocantins, o Estado mais jovem da Região Norte conseguiu ampliar o atendimento universitário com o desmembramento de dois *campi* da UFT, criando em 08 de julho de 2019 por meio da Lei nº 13.856 a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que absorveu a estrutura física e de pessoal dos cursos de graduação e de pós-graduação. Apesar da estimativa da população pelo IBGE em 2020, indicar que o Tocantins possuía a quarta maior população na região, o projeto de Lei 5.274, de 2016, para a criação da UFNT indicou que a localização geográfica

do Estado favorecia o atendimento de pessoas para a graduação também dos estados do Pará e do Maranhão.

Entre as universidades mais jovens da região, a UFT foi a que apresentou o maior crescimento no campo da pós-graduação, ao considerar que seu primeiro programa *stricto sensu* surgiu no ano de 2003 com um mestrado multidisciplinar. No ano de 2019 a instituição já ofertava 21 mestrados acadêmicos, 5 doutorados, 7 mestrados profissionais e um doutorado profissional. Saindo do eixo Amazonas-Pará, foi a única instituição que teve um programa avaliado com nota cinco. É uma instituição que tem se destacado no campo acadêmico, expandindo a universidade e a pós-graduação. Ao considerarmos que no início do PNPG 2005-2010, pela sinopse da educação superior em 2006, essa universidade tinha 98 docentes doutores -uma quantidade menor do que o Acre, Roraima e praticamente igual ao Amapá, que tinha 96 - e no último censo da educação superior disponibilizado pelo INEP, referente ao ano de 2019, ela contava com 799 docentes doutores, resultado de contratação de pessoal qualificado e qualificação dos docente que eram servidores na instituição, conforme as diretrizes estabelecidas nos PDI, 2007-2011⁴⁰, 2011-2015⁴¹ e o 2016-2020 da universidade, com ampliação de cota para saídas para os cursos com menor quantidade de doutores e proposição de abertura de DINTER em diferentes áreas de conhecimento (INEP, 2006, INEP, 2019, UFT, 2019).

Quanto aos agentes das universidades do Pará e do Amazonas, que estão inseridos no jogo do campo acadêmico das políticas educacionais há mais tempo que as outras IES da Região Norte, esses têm demonstrado que seu envolvimento no campo se fortalece ao participarem de outros movimentos que conferem ocupação de mais espaço nele. Participação frequente e efetiva como membros de comissões, coordenações, presidências, conselhos técnicos, associações, encontros e eventos que dão visibilidades às suas instituições, assim eles se mostram como forças no campo de disputa na pós-graduação e dão visibilidade de suas ações e intenções,

⁴⁰ Melhoria da qualificação docente pelo desenvolvimento de políticas para atender a demanda; estabelecer como critério para o desenvolvimento na carreira do servidor a qualificação; a criação de políticas permanentes de qualificação dos servidores por meio de cinco projetos no Programa Gestão por competências (UFT, 2007).

⁴¹ De acordo com o PDI, as políticas de qualificação docente desta IFES têm buscado alinhar-se a Política Nacional de Pós-graduação (2005-2010). Deste modo, busca situar-se nas diretrizes das agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação como a CAPES e CNPq (PDI 2011-2015, p. 34) (UFT, 2007).

além de agregar a participação de políticos da conjuntura política nacional (FOPROP, 2019; FORGEPE, 2019; CGEE, 2019).

No campo, a estruturação de poder se faz, se estabelece e se consolida por meio das relações instauradas entre seus agentes, pares que buscam meios de insurgirem no campo ou se manterem em suas posições no campo (BOURDIEU, 2004). Em função dos esforços empreendidos pelos agentes, o campo é um espaço de concorrência pelos bens simbólicos e/ou material, e as lutas dentro de um campo podem não somente conservá-lo com poucas alterações, mas também modificá-lo grandemente, provocando, inclusive, alterações nas regras do jogo. (BOURDIEU, 2007).

O jogo no campo da pós-graduação poderia ser classificado como um processo homotético, porque no final da disputa pelo capital simbólico, são preservadas as proporções de distância entre os grupos de agentes no campo.

A partir dessa característica do campo, é fundamental pensar e impor uma política realista, como “um projeto de ação dotado de chances de sucesso [...] capaz de impor sua própria necessidade a todos aqueles que se colocam no ponto de vista de onde ela é tomada, à maneira de uma visão em perspectiva” (BOURDIEU; BOLTANSKI *apud* HEY, 2008, p. 51).

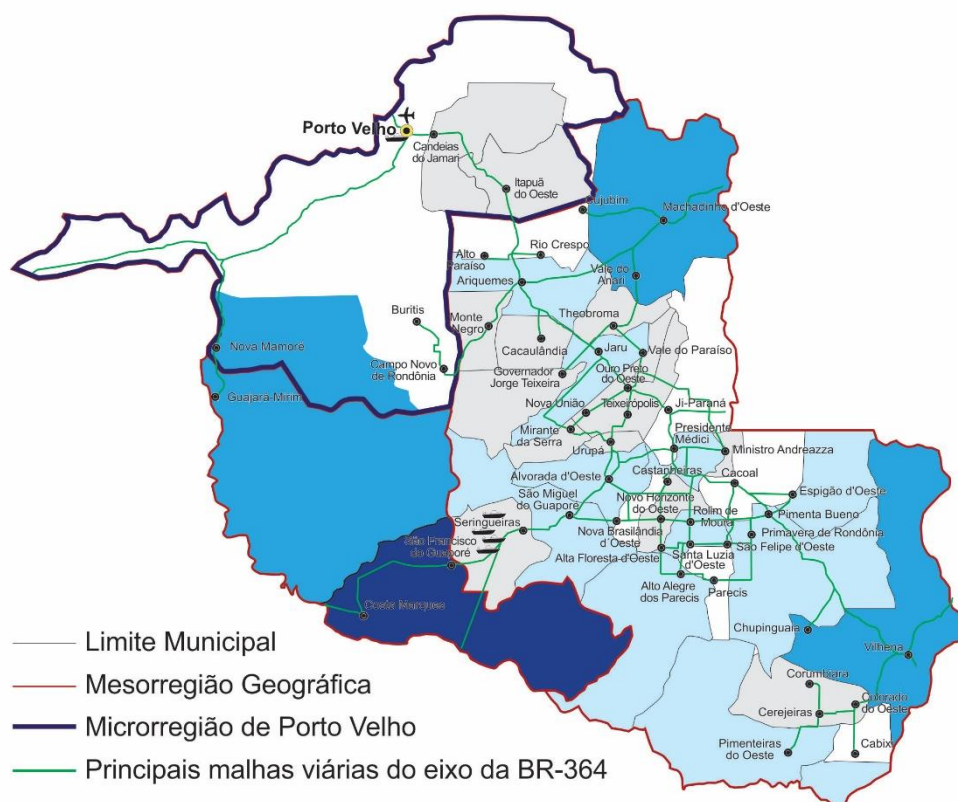
Em síntese, a pós-graduação se expandiu na Região Norte, com a premissa de que as assimetrias intrarregionais e entre estados permanecem grandes. Portanto, cabe a cada instituição construir uma agenda acadêmica como realização de um projeto político de sociedade em confluência com a construção de futuro.

3.2 RONDÔNIA: UMA REPRESENTAÇÃO DO PARÂMETRO DA COLONIZAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA

Rondônia tornou-se um dos sete estados da Região Norte por meio da Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981. O Estado tem como limites os estados do Mato Grosso a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e a Bolívia a oeste e sul, sendo o município de Porto Velho, sua capital. O bioma do Estado é predominantemente amazônico, com uma paisagem rica em florestas, complementado pelas formações de campos e cerrados, entrecortados por uma densa rede hidrográfica (DANTAS, 2010).

De acordo com o IBGE, o Estado possui uma das menores densidades demográficas do país. Em 2020, estimava-se que sua população era de 1.796.460 habitantes distribuídos em 52 municípios. Dentro da Região Norte, Rondônia tem a terceira maior população, depois dos estados do Pará e Amazonas (IBGE, 2020a). O Mapa 3, é a representação da divisão política de Rondônia, sua divisão em duas mesorregiões, com destaque na microrregião Porto Velho e a principal malha viária a BR-364, que atravessa todo o Estado e suas principais ramificações.

Mapa 3 – Mapa político de Rondônia



Fonte: Adaptado de IBGE (2019).

Pelo processo histórico de colonização, Rondônia, foi muito explorada sem fixar pessoas comprometidas com o desenvolvimento da região, principalmente durante os Ciclos da Borracha, divididos em primeiro e segundo ciclo, que se estendeu do período de 1877 a 1945 e o Ciclo da Cassiterita de 1950 a 1971 (DANTAS, 2010). No entanto, em se tratando do processo de ocupação do Estado promovido pelo projeto de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no

período conhecido como o Ciclo Agrícola, os migrantes vieram para se fixar e cultivar a terra (SOUZA-FILHO, 2004).

A ocupação tomou força com a abertura de rodovias nas décadas de 1960 a 1970, período da construção da BR-364, que atravessa todo o Estado, e liga Rondônia ao Centro-Oeste. Nesse período os estados pertencentes à Amazônia se desenvolveram sob dois *slogans*, “integrar para não entregar” e “uma terra sem homens para homens sem terra”, propagandas promovidas pelo Governo Militar, por meio do Programa de Integração Nacional e o Programa de Redistribuição de Terra e de Estímulo a Agroindústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA) (FONSECA; RABELLO, 2015).

As ações dos governos militares na Amazônia foram norteadas pelo discurso da Segurança Nacional baseado em dois aspectos, o primeiro, seguia a ideia colonial de ocupar os “vazios demográficos”, e o segundo, a concepção “que a região possuía um potencial econômico inexplorado” (FONSECA; RABELLO, p.501, 2015).

Entre 1970 e 1980, enquanto a Região Norte aumentou sua população em 4,84% e o Brasil, 2,48%, a taxa de crescimento de Rondônia foi de 16,03%, resultado da atuação do Estado brasileiro que através de cinco Projetos Integrados de Colonização (PIC)⁴², e dois Projetos de Assentamento Dirigido (PAD)⁴³ apresentados pelo INCRA, estimularam a migração para o Estado (FONSECA; RABELLO, 2015).

Já no início dos anos 1980 o Banco Mundial financiou programas resultantes da chamada política de Polos, que gerou três programas para o Brasil. Para a Amazônia, dois programas foram planejados. O Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLOAMAZÔNIA) e o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) (FONSECA; RABELLO, 2015).

O POLONOROESTE foi direcionado para atender o entorno da rodovia Cuiabá-Porto Velho. Este programa, sob o pretexto de criar condições para colonização da região e contribuir com a integração nacional, propôs a absorção das populações marginalizadas de outras regiões do Brasil pela ocupação das terras amazônicas. A

⁴² PIC - Projeto destinado à faixa de população de baixa renda, especificamente a agricultores sem-terra, e de preferência àqueles que possuíam maior força de trabalho familiar (FONSECA; RABELLO, 2015).

⁴³ PAD – Projeto destinado a agricultores com maior nível de capacitação profissional, experiência quanto à obtenção de crédito bancário e um mínimo de recursos financeiros (FONSECA; RABELLO, 2015).

ideia era reduzir as assimetrias de desenvolvimento, ao passo que preservaria as comunidades indígenas e o sistema ecológico. O principal investimento do programa foi a pavimentação da BR-364, que acabou por resultar em mais conflitos e pressão sobre a fronteira agrícola, obrigando o INCRA inaugurar mais um projeto para a região, o Projeto de Assentamento Rápido (PAR) (FONSECA; RABELLO, 2015).

Nesse período, Rondônia passou a receber principalmente migrantes de Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo, sendo que o processo de ocupação ocorreu com a implantação de grandes fazendas em plena selva, onde na maioria das vezes os trabalhadores eram mantidos sob o regime análogo à escravidão, tendo em vista que o contingente de migrantes se destinava prioritariamente ao campo (DANTAS, 2010).

Diante deste histórico, estabeleceu-se na região a cultura de ocupação, extração, exploração, queimadas e desmatamento de grandes áreas da floresta amazônica, práticas que ainda se repetem, porém, hoje por diferentes motivações como: abertura de novas estradas, extração de madeira, expansão agrícola e pecuária (RIBEIRO, 2008). O processo de colonização, durante a expansão agrícola no Estado, constituiu-se em uma prática predatória dos recursos humanos e naturais, principalmente quando se analisa a relação social do homem migrante com a natureza e as populações tradicionais da região, como os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas (CEMIN, 1992).

O crescimento exponencial da população em Rondônia indicou que a política migratória teve êxito. Contudo, a um alto custo, com a destruição de grandes parcelas de floresta e o extermínio de populações vulneráveis.

Salienta-se ainda, que alguns migrantes foram excluídos dos projetos do Governo Federal, e os colonos pobres sobrepujados pelo avanço da pecuária e extração de madeira e para fugirem dos conflitos agrários buscaram nas atividades do garimpo a alternativa para o sustento. Assim, durante a década de 1980, o Estado entrou em um novo processo migratório para exploração mineral de ouro nos rios da região (COELHO; WANDERLEY; COSTA, 2017), que resultou na sua depredação, erosão de suas margens e a contaminação de suas águas com mercúrio.

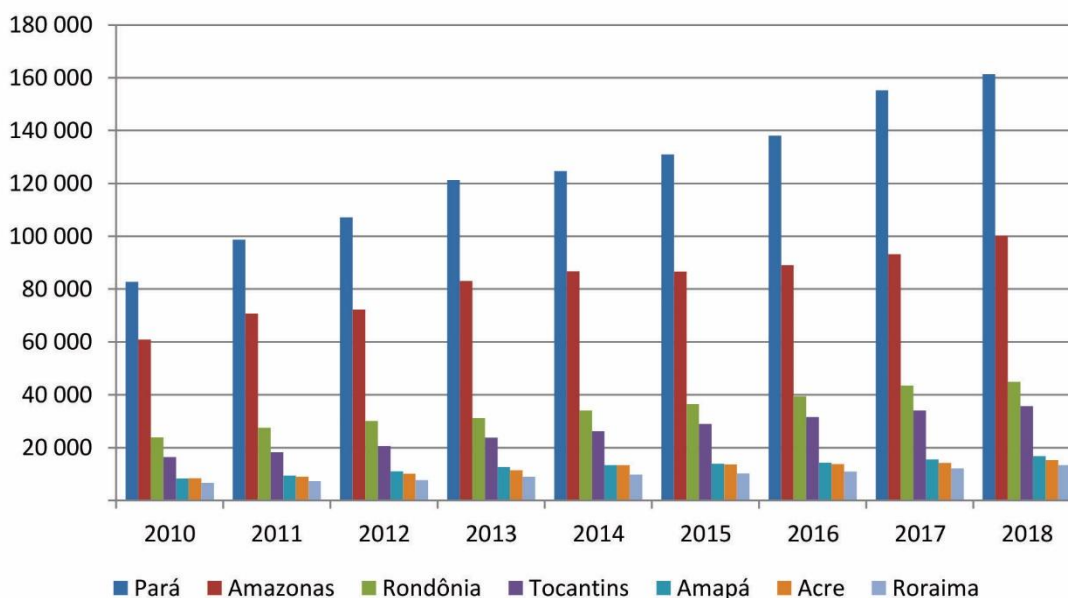
E o que dizer do efeito deste *boom* demográfico para o desenvolvimento econômico do então Território Federal de Rondônia, proposto pelo programa do Banco Mundial e consentido pelo Governo Federal?

Quando a Plataforma de base de dados do Instituto e Pesquisa Econômica Aplicada (IPEADATA)⁴⁴, apresentou o estudo sobre os dez estados com a menor concentração de renda do país, para o período de 1981 a 2009, cinco⁴⁵ estados eram da Região Norte, entre eles Rondônia (FONSECA; RABELLO, 2015). Portanto, a ideia de desenvolvimento para o Estado, por meio da integração nacional com a intensificação migratória não foi sinônimo de qualidade de vida para as suas populações.

No último estudo sobre desigualdade na distribuição de renda domiciliar per capita entre os indivíduos publicado no site do IPEADATA, tendo como referência o período de 2009 até 2014, Rondônia permanecia entre os estados com a menor concentração de renda (IPEADATA, 2016). Em termos nacionais, apesar da diferença ser tênue, era o indicativo de continuidade de desigualdade.

Quanto ao Produto Interno Bruto (PIB), Rondônia apresenta uma série histórica de crescimento conforme Gráfico 3. E desponta como o terceiro estado da região em desenvolvimento de atividades econômicas.

Gráfico 3 – Série histórica do PIB por Estado da Região Norte 2010-2018



Fonte: IBGE em parceria com os Órgãos estaduais e estatísticos, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SURAMA (RONDÔNIA, 2018).

⁴⁴ A Plataforma IPEADATA reúne bases de dados econômicos, financeiros, demográficos, geográficos e sociais sobre temas diversos, como renda, educação, saúde, habitação e emprego (IPEA, 2021).

⁴⁵ Amapá, Amazonas, Roraima e Pará, foram os outros quatro estados da Região Norte com a menor concentração de renda do país (FONSECA; RABELLO, 2015, p. 522).

Embora o PIB seja um indicador síntese da economia, ele não representa a distribuição de renda equilibrada, qualidade de vida, educação e saúde. Assim, em comparação com os demais estados da Região Norte, mesmo Rondônia apresentando um PIB que vem se elevando, sua distribuição per capita continua desigual.

Diante da exposição de alguns eventos pontuais que endossaram Rondônia como Estado, é sensato entender que durante o fluxo migratório, famílias inteiras, crianças, mulheres e homens jovens que mudaram para região precisavam de acesso à educação. Segundo Cunha (2015), 70% ou mais da população migrante era constituída de pessoas simples e empobrecidas que foram repelidas para Rondônia. Foi este enredo que catalisou os movimentos educacionais, a busca pela qualificação de professores e impactou o surgimento da educação superior no estado.

Passado quarenta anos após o pico da convulsão migratória da década 1980, Rondônia, no ano de 2020, tinha uma população acadêmica de matriculados⁴⁶ no ensino superior presencial e a distância nas instituições públicas e privadas de 78.883 estudantes (INEP, 2020a).

A próxima subseção discorre sobre os eventos e os colaboradores que contribuíram, organizaram e consolidaram o ensino superior rondoniense.

3.2.1 O surgimento do ensino superior em Rondônia

A expansão da educação superior na Região Norte após a ocupação da Amazônia centrada na geopolítica de segurança nacional e na exploração dos seus recursos naturais para o desenvolvimento da economia, conseqüentemente foi motivada por esses movimentos políticos.

Durante o período da colonização da Amazônia entrou em vigor a Reforma Universitária, que por intermédio da Lei nº 5.540/68, no artigo 40, alínea a, preconizava que:

As instituições de ensino superior:

⁴⁶ Matriculados no ensino superior presencial e a distância, as IFES perfaziam 12.545 acadêmicos. Quanto as instituições privadas, para as mesmas modalidades de ensino, 66.338 acadêmicos (INEP, 2020a).

- a) Por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento;

Assim, em 1972, por meio da atividade de extensão desenvolvida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, de Bauru, do Estado de São Paulo, o então, Território de Rondônia recebeu as primeiras ações institucionais de uma IES.

No ano seguinte, em 1973, foi assinado um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para habilitar os primeiros professores em nível superior no território. Mediante este convênio, instalou-se em Porto Velho os cursos de Estudos Sociais, Ciências, Letras e Artes Práticas. Quatro anos mais tarde, em 1976 a UFAC e a UFPA também firmaram convênios. A UFAC atendeu Guajará-Mirim com a instalação do curso de licenciatura curta em Pedagogia e reservou vagas para alunos de Rondônia, na sede de sua universidade, em Rio Branco. E a interiorização da UFPA no Território, mediante o Projeto Rondon, do Centro Rural Universitário e a Ação Comunitária (CRUTAC) e os trabalhos do Núcleo de Educação, renderam ofertas em cursos de licenciatura (SOUSA; MOROSINI, 2006).

Cabe salientar que a experiência desenvolvida pelo Centro de Educação da UFPA, a partir de 1971, para qualificar professores no interior do Estado do Pará conduziu entre 1979 e 1981 às iniciativas de formação em Rondônia, Amapá e Roraima. A expansão das atividades da UFPA em Rondônia, induziu a criação dos Núcleos de Ensino Superior nas cidades de Porto Velho, Ariquemes, Cacoal, Pimenta Bueno, Vilhena e Guajará-Mirim. Foram os cursos desses núcleos, que ensejaram a constituição da universidade local, após sua mudança de território para Estado. (SOUSA; MOROSINI, 2006).

Na década de 1970 foram criadas junto às universidades federais as fundações de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, que eram entidades de direito privado sem fins lucrativos e autonomia financeira e administrativa. É no cerne dessa política que se origina a Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO)⁴⁷, no município de Porto Velho. A FUNDACENTRO visava criar a educação superior no Território Federal de Rondônia, objetivo que foi concretizado

⁴⁷ Inicialmente intitulada de Fundação Universitária do Município de Porto Velho, com a Lei Municipal nº 108 de 08 de julho de 1975, foi modificada sua denominação para Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO) (SOUSA; MOROSINI, 2006).

pela aprovação dos cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Administração pelo Parecer 1.672, de 07 de dezembro de 1979 do Conselho Federal de Educação, e posteriormente pela autorização de funcionamento pelo Decreto Presidencial 84.696, de 12 de maio de 1980 (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008).

Após o vestibular, no dia 03 de agosto de 1980 iniciaram-se no Centro de Ensino Superior de Rondônia (CESUR)⁴⁸ da FUNDACENTRO as aulas. Na aula inaugural ocorrida no dia 08 de agosto de 1980, durante a palestra proferida pelo governador Jorge Teixeira de Oliveira, ele afirmou que estava apoiando um grupo de trabalho responsável pela elaboração do projeto da criação da Universidade Federal de Rondônia (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008).

Com a transição de Rondônia de Território para Estado em 22 de dezembro de 1981, empreendeu-se na criação de crédito especial⁴⁹ para a criação da Universidade Federal de Rondônia, assim, a UNIR, foi fundada no dia 08 de julho de 1982, pela Lei nº 7.011, a partir da FUNDACENTRO, incorporando toda sua infraestrutura.

A UNIR integra o sistema federal de ensino. É uma universidade *multicampi*, com sede em Porto Velho, no *campus* José Ribeiro Filho. As cidades de Guajará-Mirim, Ariquemes, Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena sediam os outros sete *campi* da universidade. Organizada academicamente como universidade, mantida pelo Governo Federal, a UNIR é a única instituição de ensino superior com esse *status* em Rondônia.

Até o início do PNPG 2005-2010, em 2004, Rondônia apresentava um quadro com 22 IES, de acordo com as fontes INEP, 21 instituições eram privadas, 17 particulares com fins lucrativos e 4 comunitárias/confessionais/filantrópicas, e 01 instituição pública. Em exercício ou afastados da função docente Rondônia tinha 1.582 docentes no ensino superior. Deste total, 311 eram da instituição pública, e 1.271 das instituições privadas (INEP, 2004).

No ano de 2004 as taxas de contratações para função docente no setor público em Rondônia decresceram em 5,7%, enquanto no setor privado subiram 37,1%

⁴⁸ CESUR era uma das diretorias da FUNDACENTRO, chamada de Diretoria Acadêmica, mantenedora do Centro de Ensino Superior de Rondônia, que reunia o corpo docente responsável por ministrar as aulas dos cursos aprovados (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008).

⁴⁹ É um mecanismo para adequar o orçamento a realidade, como o surgimento ou extinção de um Órgão governamental. Os créditos adicionais especiais destacam-se como esses instrumentos, destinados a cobrir despesas de dotação orçamentária específica (art. 41, II, da Lei Federal nº 4.320/1964) que não haviam sido previstas no orçamento original, mas dependem de prévia autorização legislativa (PEREIRA, 2015).

(BRASIL, 2006). Como as informações referem-se ao ano de 2004, é importante salientar que o Estado ainda não tinha nenhum curso organizado academicamente como centro de educação tecnológica ou faculdade de tecnologia. Este processo ocorreu posteriormente, quando em 2006 foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), que contava com o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental na Agropecuária e o Curso Superior de Tecnologia em Laticínios (BRASIL, 2006).

Academicamente, é possível perceber pelos dados do INEP, referente ao período de 1991 a 2004, que havia acontecido em Rondônia uma expansão das IES privadas, enquanto ocorria uma diminuição de investimento na única universidade pública do estado. A UNIR para desempenhar sua função social e se adequar à conjuntura do contexto como entidade pública de ensino e pesquisa, precisou a se planejar em razão dos desafios do desenvolvimento do estado.

Conforme abordado anteriormente, no ano de 2004 ocorriam os trâmites para o lançamento do PNPG 2005-2010. No ano anterior, em 2003, por meio do Seminário de Planejamento, ocorrido entre os dias 26 e 29 de julho, a UNIR iniciava a elaboração do seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁵⁰ para o período de 2004-2012.

De acordo com a Resolução CNE/CES 10 de março de 2002, no capítulo 1, seção II, no caput do Art. 6º, esclarecia que o PDI deveria ser preparado para um período de cinco anos, com a inclusão de documentos descritos nos incisos subsequentes. Entre os documentos incluía-se o PQI, mencionado no inciso IV, que no § 2º indicava que:

O Plano de Desenvolvimento Institucional, considerando a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, deverá definir claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente, inclusive quanto a eventuais substituições, assim como ao regime de trabalho, ao plano de carreira, à titulação, à experiência profissional no magistério superior e à experiência profissional não acadêmica, levando em conta as condições de formação em pós-graduação de

⁵⁰ De acordo com Segenreich (2005), o PDI se originou na LDB de 1996, quando enunciou como competência do MEC o credenciamento e avaliação institucional da educação superior. Sua regulamentação ocorreu pelo Decreto 3.860 de 09 de julho de 2001, que introduziu o PDI como elemento nos processos de credenciamento de IES e como um dos itens a serem considerados na avaliação das IES. Posteriormente, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) 10, de 11 de março de 2002, estabeleceu os itens que constituiriam o PDI.

docentes na região, o projeto pedagógico dos cursos e as outras atribuições acadêmicas dos docentes (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

O PDI é o instrumento que configura os rumos das instituições de ensino superior, o documento define a missão da instituição, estabelece as diretrizes do projeto institucional, fundamentadas nos objetivos, estratégias e ações dos agentes a serem desenvolvidos em um período (AMARAL; SANTOS, 2015).

Embora a orientação do CNE/CES tenha estabelecido a projeção do PDI para o prazo de cinco anos, Amaral e Santos (2015) mencionam que aconteceram experiências com PDI mais prolongado. No caso da UNIR seu primeiro PDI foi para o período de nove anos, entre 2004 e 2012.

Na elaboração do PDI, era necessário fazer um planejamento estratégico de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas visando maior produção de conhecimento e maior entrosamento com as exigências do modelo do Estado, que é intervencionista, regulador do mercado e promotor de competitividade (AMARAL; SANTOS, 2015).

O PDI 2004-2012 elaborado pela UNIR, reforçou a concorrência em condição desigual entre a universidade pública local e o ensino superior privado no quesito de fomento para a expansão dessas instituições, considerando-o como uma das ameaças mais impactantes para a UNIR, porque induzia à evasão dos discentes e até do corpo docente da universidade.

Somava-se a essa situação a dificuldade de captação de recursos nos Órgãos de fomento, através de projetos bem elaborados e engajamento político. E, referente ao quadro docente, especificamente, o PDI 2004-2012 destacou, entre as deficiências institucionais dos *campi*, a quantidade insuficiente de docentes, a baixa qualificação desse quadro de servidores e a pouca participação da universidade na proposição de programas de qualificação.

Diante do panorama geral apresentado pelos *campi*, foram delineados dez objetivos no PDI. Quatro objetivos estavam relacionados com a pós-graduação e qualificação do quadro docente, conforme descritos por UNIR (2003, p. 7-8):

1. Prover, em até 2 anos, cada curso de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* institucional com o mínimo de 15 docentes do quadro permanente (MEC);

2. Definir em até 3 meses linhas prioritárias de pesquisa e consolidar os respectivos grupos em até 4 anos, bem como implantar e consolidar em cada unidade acadêmica programa de pós-graduação;
3. Implementar e consolidar grupos de pesquisa de modo que cada grupo tenha aprovado um projeto por órgão de fomento e seu PQI para que no prazo de 8 anos a UNIR tenha seu quadro docente composto por mestres e doutores;
4. Intervir no processo de implantação da FAPERO – 1 ano.

Mediante os desafios apresentados no PDI, o documento expressou a importância da busca por um “tratamento isonômico⁵¹ para instituições diferentes” (UNIR, 2003, p. 7), para ter êxito nos objetivos estabelecidos no plano.

Para obter tal tratamento, os agentes na universidade se mobilizaram. Desse modo, os anexos do PDI 2004-2012 com as estratégias para garantir o cumprimento dos objetivos revelaram como se deu a organização dos agentes no campo acadêmico para os quesitos da qualificação docente, expansão e consolidação da pós-graduação na UNIR.

O documento registrou como estratégia a atuação política junto ao MEC para liberação de vagas e a realização de concurso para suprir os quadros docentes. Destacou a reunião das forças dos estados do Norte estreitadas por relações entre as universidades semelhantes, associada às articulações e mobilização com “representações políticas para obter tratamento diferenciado” (UNIR, 2003, p. 62), com a finalidade de facilitar a assinatura de convênios com outras instituições e Órgãos, de parcerias e de assessorias e a tramitação dos projetos a ser apresentada nas instâncias internas da CAPES para a ampliação do número de programas de pós-graduação.

Em 2004, a universidade tinha 270 docentes, sendo 136 mestres, 68 doutores, 48 especializados e 18 graduados (UNIR, 2019). E entre os objetivos estabelecidos no PDI destacou-se como meta a definição das linhas prioritárias de pesquisa e a consolidação dos grupos de pesquisas em até quatro anos, bem como a consolidação

⁵¹ Isonomia refere-se a igualdade material. Com a finalidade de assegurar oportunidades iguais, considerando as condições diferentes e evitar a desigualdade proporcionada pelo tratamento igual a desiguais. Portanto, o princípio da isonomia prevê o tratamento de igualdade tendo por medida as desigualdades (ISONOMIA, 2009).

e ampliação em cada unidade acadêmica de programas de pós-graduação (UNIR, 2003). Em uma análise preliminar, até pelo quantitativo de docente, esse era um objetivo inviável de ser alcançando, ao considerar que o próprio plano no item denominado “debilidades mais evidentes”, apontava a falta de investimento na qualificação dos servidores docentes e técnicos.

Quando o PDI da UNIR foi elaborado, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI)⁵² ainda não havia sido lançado, mas suas ações foram iniciadas em 2003, com previsão de conclusão em 2012 (MEC, 2020). Como um dos objetivos no plano era aumentar a quantidade nos quadros docentes e técnico, isso viria em contrapartida pela oferta de novos cursos e o aumento no número de vagas dos cursos antigos. Com a adesão à primeira chamada do Projeto REUNI, em 29 de outubro de 2007 pela UNIR, para implantação no primeiro semestre de 2008, a universidade criou dezoito cursos, iniciou a ampliação da sua infraestrutura física e realizou concursos para contratação de novos docentes (1º Relatório Reuni, 2008⁵³).

Durante a execução do PDI 2004-2012, a trajetória da UNIR ficou marcada com uma grave crise administrativa que culminou com a renúncia do Reitor José Januário de Oliveira Amaral no dia 23 de novembro de 2011, resultante da greve que foi iniciada no dia 14 de setembro de 2011. A comunidade acadêmica insatisfeita com os rumos da universidade reivindicava melhores condições para o desenvolvimento das atividades administrativas, docentes, de pesquisa e de formação.

O movimento que resultou na greve iniciou com a ação discente no *campus* em Porto Velho, após deliberação em assembleia estudantil no final do mês de agosto de 2011, quando os estudantes reuniram-se para discutir as condições adversas da universidade, como a frequente falta de energia, falta de água nos banheiros e nos bebedouros da instituição, falta de segurança nos prédios e laboratórios, carência de professores nos cursos e de servidores técnicos, acervo bibliográfico insuficiente e desatualizado, entre outras reivindicações relacionadas às obras inacabadas e infraestrutura inadequadas para o atendimento dos alunos de diferentes cursos. Os

⁵² O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi responsável por boa parte das ampliações nas universidades. Sua criação, visava aumentar e facilitar o acesso e melhorar a permanência no ensino superior. As ações previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (MEC, 2010).

⁵³ Cf. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (MEC, 2009).

discentes questionavam o termo assinado pelo reitor em 2008 em que a administração universitária assumia o compromisso de superar o funcionamento precário dos cursos e do *campus* (FERNANDES, 2012).

Quando o reitor apresentou no dia 19 de setembro a resposta à pauta grevista ao Comando de Greve afirmando que percentualmente mais de 90% das reivindicações firmadas em 2008 tinham sido atendidas, os comandos de greve de alunos e professores no dia 20 de setembro unificaram a pauta grevista solicitando a imediata saída do reitor. O desdobramento da greve pela dificuldade do estabelecimento de diálogo entre as partes levou à ocupação do prédio administrativo da reitoria no dia 05 de outubro, que perdurou até dia 29 de novembro de 2011, com a oficialização da queda do reitor (FERNANDES, 2012).

Depois da greve a UNIR continuava funcionando precariamente, universidade precisava responder as muitas denúncias impetradas pelo Ministério Público (MP), desde irregularidades nos concursos públicos, contratação de serviços por convênios e desvios de recursos públicos administrados pela Fundação RIOMAR⁵⁴. Durante a investigação a UNIR foi inscrita no Cadastro Informativo de Créditos não Quitados do Setor Público Federal (CADIN), porque não tinha recursos para honrar com seus contratos e projetos assumidos. A RIOMAR estava impossibilitada de desempenhar as atividades de sua competência há mais de um ano, sendo descredenciada do cadastro nacional das fundações por incapacidade operacional e por fim foi extinta por ordem judicial no dia 10 de maio de 2013 por decisão pela 2ª Vara da Fazenda Pública da Comarca de Porto Velho (TJR, 2013).

Toda a digressão sobre o surgimento do estado de Rondônia e a UNIR, fez parte da construção do objeto, com o intuito de apresentar os elementos que escapam à consciência particular dos leitores. De acordo com Bourdieu (2008), é submergindo na particularidade de uma realidade empírica historicamente situada e datada que é possível capturar a lógica social de um tempo, de um espaço ou de uma instituição.

Para compreender um problema tão complexo e persistente como as assimetrias regionais entre estados e as intrarregionais, não é suficiente atribuir a falta de investimento em programas específicos ou às iniciativas de fixação de pessoal pós-

⁵⁴ RIOMAR – Fundação Rio Madeira de Apoio ao Desenvolvimento da UNIR, criada no dia 15 de maio de 1995, foi uma instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia na captação e administração de recursos para projetos (JUSBRASIL, 2013).

graduado alocados na região. É necessário buscar explicações que remontem às condições históricas e suas interferências nos impactos das políticas públicas.

Os acontecimentos históricos para atrair migrantes para o estado, as circunstâncias do surgimento da única universidade de Rondônia e os desafios no processo de sua consolidação, são referências para entender como variáveis específicas interferem na consecução de políticas direcionadas especificamente para diminuir as assimetrias no campo da pós-graduação. O entendimento desta dinâmica pela gestão universitária local, pelos governos estadual e municipais ajuda a subsidiar planejamentos estratégicos, auxiliar na definição de prioridades e possibilitar reestabelecimento de objetivos mais afinados ao contexto local e seus dinâmicos processos históricos territoriais.

A trajetória histórica do estado não favoreceu às primeiras gerações o sentimento de pertencimento à localidade e vínculo afetivo com o território. Ao se pensar e traçar políticas públicas de formação, que façam a pessoa, nesse processo, se ver como parte inserida e influente no meio em que vive, identificando seus hábitos e ações individuais ou coletivas, é importante se rever através de lentes da pesquisa esta relação do homem com a terra.

Considerar a regionalidade é essencial à construção cidadã, de acordo com a corrente biorregionalista de Berg e Dasmand (SAUVÉ, 2008). Quando se desenvolve o sentimento de identidade entre as comunidades humanas e o espaço geográfico onde se vive naturalmente, se estabelece o desejo de se adotar modos de vida que contribuem com a região. A educação é um meio para se estabelecer o processo de mudança nesta relação, na construção de novos paradigmas e na consolidação de novas atitudes (BRASIL, 2010a).

Quando se trata de educação, compreender como a única universidade pública e gratuita de Rondônia atende sua população, especificamente no âmbito da pós-graduação, tem significado relevante para instituições, agências e governo, sobre as dimensões dos desafios desta importante etapa da formação profissional, principalmente ao considerar que as Diretrizes Curriculares apontam o acesso à formação inicial e continuada como meio que contribui para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais (BRASIL, 1996).

3.3 RONDÔNIA E A UNIR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rondônia ao completar 40 anos como estado em 2021, pode-se dizer que importantes instituições públicas contribuíram e continuam contribuindo junto com a UNIR no desenvolvimento do ensino e pesquisa no campo da pós-graduação *stricto sensu*, compartilhando seus laboratórios com os pós-graduandos da universidade. Entre as instituições destacam-se, a Embrapa⁵⁵ Rondônia e a FIOCRUZ⁵⁶ (FIOCRUZ, 2019; EMBRAPA, 2021).

Embora Rondônia tenha sido o penúltimo estado no Brasil a criar sua FAP a FAPERÓ⁵⁷, ela, como fundação, também tem fomentado as atividades científicas no estado por apoiar financeiramente programas e por publicar editais para concessão de bolsas aos pós-graduandos (FAPERÓ, 2019). E o Instituto Federal de Rondônia (IFRO)⁵⁸, desde 2019, passou a ofertar pós-graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT), um programa presencial para formação profissional em parceria com a Associação Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia (FORTEC). No ano de 2020 lançou o primeiro edital para o Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), que foi suspenso, mas retomado em 2021. Trata-se do mestrado profissional na modalidade semipresencial (IFRO, 2019)⁵⁹.

Em 2019 pelo censo do ensino superior, Rondônia apresentava 3.256 docentes distribuídos nas categorias administrativas privada e pública. As IES públicas representadas unicamente na esfera federal, pelo IFRO e a UNIR, que juntas tinham 1.287 docentes, sendo que deste total, 908 são docentes da universidade e 379 do instituto. As 31 instituições privadas em Rondônia classificadas em centros universitários e faculdades somam a este contingente mais 1.969 docentes (INEP, 2020a).

A qualificação do quadro docente de professores do ensino superior em Rondônia foi organizada no quadro 4. Esse quadro demonstra em dados absolutos a quantidade de docentes por organização acadêmica e por nível de formação.

⁵⁶ FIOCRUZ: Consolidada em 2009, a Fiocruz em Rondônia, localizada em Porto Velho incorporou o Instituto de Pesquisas em Patologias Tropicais, o IPEPATRO, herdou e ampliou sua atuação nas atividades de pesquisas aplicadas e epidemiológicas, formação avançada e qualificada de recursos humanos, prestação de serviços, assistência e vigilância em saúde (FIOCRUZ RONDÔNIA, 2019).

⁵⁷ FAPERÓ: criada a 8 anos pela Lei nº 2.528 de 25 de julho de 2011.

⁵⁸ IFRO: criado a 11 anos pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2000. Municípios com campus IFRO: Guajará- Mirim, Porto Velho, Ariquemes, Jarú, Ji-Paraná, Cacoal, Colorado do Oeste e Vilhena;

⁵⁹ Cf. Processo Seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional - Turma 2020 (IFES, 2019).

Quadro 4 – Distribuição de docentes por organização acadêmica e por nível de formação do ensino superior em Rondônia no ano de 2019.

Nível de formação Organização Acadêmica	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total de docente por organização acadêmica
Universidade	21	89	289	509	908
Instituto	11	79	199	90	379
Centro universitário	7	171	215	100	493
Faculdade	-	674	603	199	1.476
Total nível formação	39	1.013	1.306	898	3.256

Fonte: Elaborado com base no CENSUP 2019 (INEP, 2020a).

Da perspectiva de possibilidades para titulação de docentes, Rondônia tem um perfil para crescimento.

Porém, ampliando essa perspectiva ao nível da população de matriculados⁶⁰, de 78.883 acadêmicos no ensino superior rondoniense em 2019, e ao ponderar que a média de graduados para um período de cinco anos, entre 2015 e 2019, foi de 11.839 concluintes (INEP, 2020), é razoável refletir se há espaço para ampliar a pós-graduação no estado. Principalmente ao considerar que o número de total de vagas ofertadas pela UNIR para cursos de pós-graduação entre mestrados acadêmicos, profissionais foi de 328 vagas (GEOCAPES, 2019). O total para curso de doutorado ofertado pela UNIR é de 67 vagas.

Não foram contabilizadas as vagas de doutorado da Rede BIONORTE, REAMEC e EDUCANORTE, porque sendo doutorados em rede, as vagas não são ofertadas pela UNIR, e sim pelo consórcio de instituições associadas. Na abertura da seleção concorrem todos os estados de uma Região, onde houver IES associada na rede.

⁶⁰ Depois do Pará e o Amazonas, Rondônia tem a terceira maior população de matriculados no ensino superior na Região Norte, e tem o terceiro maior número de concluintes. Considerando que geograficamente 1.342 km do seu território, a parte Sul e Sudoeste do estado, fazem fronteira em sua totalidade com a Bolívia, delimitada por rios, ele é considerado de difícil acesso, inclusive pelo vizinho Amazonas, devido à ausência de rodovias. Tendo como parâmetro o Tocantins, em que o deslocamento geográfico facilita a mobilidade de alunos do Pará, Maranhã e Brasília (INEP, 2020a; IBGE, 2020a).

No caso específico da Rede BIONORTE, as vagas são liberadas de acordo com a disponibilidade de orientador para orientação, independente do polo (BIONORTE, 2020).

No caso dos doutorados em rede, quando o polo não é em Rondônia, observa-se que a procura é menor. Se não houver uma estratégia que garanta a disponibilidade de bolsa ou auxílio para a formação no doutorado, fica inviável o deslocamento e manutenção no polo fora do Estado, tanto para o cumprimento de créditos, quanto para o estágio doutoral.

De qualquer forma, essa não é a única variável que interfere na escolha de um programa pelo professor para fazer o doutorado, um fator preponderante é a área de conhecimento no doutorado. Por exemplo, com o polo em Porto Velho, recebendo bolsa pela CAPES durante todo período de afastamento, somente dois professores da UNIR se afastaram pelo PPG BIONORTE, conforme consta nos boletins de serviços da universidade cruzado com as informações no Portal da Transparência CAPES.

Observou-se também por esse levantamento que dos professores da UNIR afastados para doutorado entre 2005 e 2020, o número de docentes liberados para doutorado em rede foi menor que em outros programas. Para o PPGCEM do REAMEC, nos editais em que a universidade participou, seis docentes no total se afastaram para cumprimento das atividades no polo em Cuiabá. Na seleção para a turma de 2021 para o doutorado pelo PGEDA pela Rede EDUCANORTE, não houve candidatos docentes da UNIR, que tem como polo a cidade de Santarém no Pará.

À medida que os professores na universidade se qualificaram em nível de doutorado a procura pelos programas de qualificação também diminuiu. A partir dessa premissa cabe avaliar os impactos dessa formação na expansão e consolidação da pós-graduação em Rondônia.

Especificamente para Rondônia, um estudo acurado pode revelar se existe uma significativa demanda reprimida de graduados que poderiam estar na pós-graduação. Investigar inclusive os indicativos para a expansão da pós-graduação para a mesorregião Leste Rondoniense, que congrega 6/8 dos *campi* da UNIR.

O Governo estadual no Plano de Desenvolvimento Estadual Sustentável de Rondônia 2015-2030 (PDES), por exemplo, estabeleceu diretrizes voltadas para reduzir as desigualdades econômicas das microrregiões em suas respectivas mesorregiões. O plano apesar de apontar a necessidade de fortalecer a pesquisa no

Estado, em diferentes áreas de conhecimento, não tratou de apresentar ações específicas planejadas pela FAPERO para o fomento das pesquisas.

Cabe aos diferentes Órgãos e instituições no Estado pensar nas possibilidades de itinerários formativos na educação, desde o ensino básico, até a pós-graduação.

Rondônia, no campo da educação básica, tem buscado por meio das estratégias traçadas no documento, Um Novo Norte, Novos Caminhos - Plano Estratégico Rondônia 2019-2023, no Eixo 3.4, a melhoria da qualidade do ensino médio com intuito de corrigir o indicador da proficiência no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (RONDÔNIA, 2019). Sobre o ensino médio do Estado, de acordo com os dados do IDEB⁶¹ divulgados pelo INEP, em 2019, apesar de o Estado não ter alcançado o índice proposto de 4,8 pontos por dependência administrativa total, o seu resultado foi o melhor da Região Norte, com 4,3 pontos (ANEXO B). No *ranking* nacional garantiu seu melhor desempenho ocupando o 8º lugar (INEP, 2020a).

Para além da população universitária total, que em 2019 estava matriculada nas IES em Rondônia, o INEP indicou que naquele ano, 17.590 candidatos se inscreveram para as 2.800 vagas dos cursos presenciais da UNIR.

Para o Estado, é um número significativo de pessoas que buscam o ensino superior gratuito. Para os agentes da UNIR, em especial àqueles que pensam as políticas públicas locais da universidade, considerar as projeções para o futuro da instituição requer uma visão orgânica e sistêmica entre todos os entes, municipais, estaduais e federais, articulados para além do conjunto dos seus institutos.

Assim, para Rondônia, a disputa por espaço no campo da pós-graduação não se inicia nesse próprio campo, mas pela disputa do fortalecimento do seu campo acadêmico, partindo do entendimento que, para o estabelecimento do equilíbrio dentro de cada campo, é necessária a conjugação de outros campos, sejam eles políticos, administrativos ou econômicos. E, naturalmente, isso é parte do jogo. Os campos, embora sejam disjuntos, convergem para intersecções circunstanciais durante os processos de negociações. (BORDIEU, 2004).

A ideia é nuclear objetivos comuns para a construção de uma agenda acadêmica determinada pelas demandas locais e nacionais.

⁶¹ Goiás foi o único estado brasileiro que alcançou o índice proposto para o ensino médio, a meta projetada foi de 4,8 e o IDEB observado foi 4,8. Na série histórica do IDEB, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019, Rondônia veio aumentando seu IDEB e conseguiu alcançar a meta projetada durante três biênios consecutivos entre 2007 e 2011 (INEP, 2020b).

3.4 UNIR: BREVE HISTÓRIA DE UMA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA E AS POLÍTICAS ESTRATÉGICAS PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE

A UNIR depois da crise administrativa que enfrentou em 2011, teve como prioridade estabelecida pela gestão que iniciou em 2012, a “recuperação da governabilidade institucional” (UNIR, 2014, p. 19), entre as tarefas primordiais, priorizou-se a elaboração do PDI para o interstício de 2014-2018.

A compreensão das condições institucionais de onde a UNIR partiu para a elaboração do PDI 2014-2018, requer observar os resultados do PDI 2004-2012. Para esta pesquisa especificamente, o empenho da UNIR em titular seu quadro docente, e seu impacto no desenvolvimento da pós-graduação em Rondônia.

Salienta-se que 2/3 do período planejado para o PDI 2004-2012 havia passado quando estourou a instabilidade institucional na UNIR. Culminando com o pedido de desligamento do reitor do seu cargo administrativo, a realização de uma nova eleição para reitoria, após manifestações de servidores e acadêmicos para que o MEC não nomeasse um interventor para dirigir a universidade, também, o encerramento das atividades da Fundação Riomar. Embora a universidade estivesse enfrentando uma reorganização política e administrativa, adicionando à sua rotina novas demandas para responder trinta procedimentos investigatórios instaurados pelo Ministério Público Federal (MPF) em razão de denúncias de desvio de recursos, paralelamente finalizava-se o período do PDI 2004-2012.

Esse PDI havia apontado a ausência de projetos institucionais para qualificação dos seus servidores como um dos problemas da universidade a ser superado. A questão suscitada ao término desse plano relacionava-se aos impactos na qualificação de docentes em nível de doutorado.

Ao retomar os dez objetivos do PDI 2004-2012, o plano estabeleceu, para o quesito de qualificação de servidores, no prazo de seis anos qualificar pelo menos 70% do seu quadro (UNIR, 2003). Um percentual alto para ser alcançado. Principalmente ao considerar que em 2004, apenas do quadro docente, a universidade precisava qualificar 75,3% servidores tanto em nível de mestrado quanto em doutorado (INEP, 2004).

No período do PDI 2004-2012, foram realizados sete DINTER: Geociências com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio de Claro, de 2004 a 2008;

Educação Escolar, entre 2007 e 2011, com a UNESP de Araraquara; Administração, convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para o interstício de 2009 até 2013; Educação Matemática com a UNESP de Rio Claro, de 2011 a 2014; Engenharia Elétrica com a Universidade de Santa Maria (UFSM), Letras com a UNESP de São José do Rio Preto e Geografia com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), esses três últimos compreendendo o período de 2012 a 2016.

Como o Programa Acelera Amazônia, elaborado especificamente para atender a demanda de qualificação dos professores das IES amazônicas, estava em vigência durante o PDI 2004-2012 da UNIR, o DINTER Educação Escolar foi aprovado por meio desse programa. Em 2006, vinte e quatro projetos vinculados ao Programa Acelera Amazônia foram aprovados para a Região Amazônica, entre MINTER e DINTER. Desse quantitativo, quinze projetos foram da Região Norte, conforme o Quadro 5.

Na intersecção das universidades apresentadas na tese a UFPA, UFRR e a UFT conseguiram a aprovação de dois projetos, a UFAM, UFAC, UFRR, UNIFAP e a UNIR um projeto para suas respectivas IFES.

Quadro 5 – DINTER/MINTER ofertados no Programa Acelera Amazônia

UF	IES Receptora	IES Promotora	Modalidade	Projeto
TO	UFT	UFG	DINTER	Educação
TO	UFT	UFRJ	DINTER	História Social
TO	UNITINS	UNB	MINTER	Educação
PA	UFPA	PUC/SP	DINTER	História
PA	UFPA	UFSC	DINTER	Enfermagem
PA	UFRA	UFF	DINTER	Medicina Veterinária
PA	UEPA	PUC/RIO	DINTER	Educação
AM	UFAM	USP/RP	DINTER	Psicologia
AM	CEFET/AM	UTFPR	MINTER	Engenharia Mecânica
RR	UFRR	UFAM	MINTER	Educação
RR	UFRR	UFMA	MINTER	Política Públicas
AC	UFAC	UFMG	DINTER	Educação
RO	UNIR	UNESP/ARARAQUARA	DINTER	Educação
AP	UNIFAP	UFPA	DINTER	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consultas feitas à CAPES (MEC, 2019). E a Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesq) da UNIR (WREGGE, 2021).

Embora o Quadro 5, destaque os DINTER e MINTER pelo Programa Acelera Amazônia, o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), também foi promovido pelo Programa Acelera Amazônia, com primeira seleção em 2010.

Dentre as universidades federais⁶² da Região Norte delimitadas para esta tese, a UNIR, em 2006, após o encerramento do DINTER Desenvolvimento Sustentável dos Trópicos Úmidos⁶³, apresentava 33,33% do seu quadro docente constituído por doutores. Sendo entre as universidades abordadas na pesquisa aquela com a maior proporção de doutores em atividade, seguida pela UFPA que perfazia o montante de 33,31%⁶⁴ de professores com este nível de qualificação. A UNIFAP, a UFT respectivamente com 14,1% e 20,2%, apresentavam a menor quantidade de docentes doutores (INEP, 2006).

Apesar da UNIR continuamente conseguir aumentar seu quadro de doutores, no ano de 2013, no mesmo quesito da proporção de docentes doutores, a instituição passou a ocupar a terceira colocação na Região Norte. Quando calculada a taxa de crescimento do número de docentes doutores, observou-se que a UNIR cresceu 100%, saindo de um montante de 134 doutores em 2006 para 268 doutores em 2013. Mas, ao comparar a taxa de crescimento para o mesmo período com as universidades que tinham o menor percentual de docentes doutores, a UNIFAP havia crescido 331%

⁶² Na Região Norte a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), localizada no Pará, em 2006 apresentava 40,5% de docentes doutores. Esta universidade não entrou no universo da tese, porque é uma instituição que concentra sua atuação exclusivamente na área das ciências agrárias.

⁶³ O primeiro DINTER registrado pela UNIR, foi o Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido com a UFPA (2000-2004). Porém, entre 1992 e 2003 a UNIR, realizou oito MINTER: 1- Linguística com a UNICAMP (1992-1994); 2 – Geociências com a UNESP Rio Claro (1997-2000); 3 – Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano com a USP (1997-2000); 4 – Engenharia da Produção com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1998-2000); 5 – Ciências da Computação com a UFSC (1998-2000); 6 – Doenças Tropicais com a UFPA (1999-2001); 7 – Direito Constitucional (2000-2003); 8 – Teoria da Literatura com a UNESP São José do Rio Preto (2000-2003). Dois MINTER deram segmentos com doutorado, o Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e o Geociências. Informação recebida por e-mail vinda PROPESQ UNIR). O MINTER em Linguística Indígena, no *campus* de Guajará-Mirim, em 1992, com o apoio da UNICAMP, em 1996 contemplou a formação doutoral de quatro professores. Doutorado aprovado pelos órgãos superiores da UNIR, mas que não se consolidou como curso regular (SEKI, 1999).

⁶⁴ Os cálculos de porcentagem foram realizados com os dados disponíveis na tabela 9.1 da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2006 produzidas pelo INEP, considerando a proporção de doutores pelo número total na função de docentes em exercício e afastados (INEP, 2006).

e a UFT 350% (INEP, 2006; INEP, 2013). A UFT, a partir de 2013, tanto em dados relativos quanto em dados absolutos já apresentava uma quantidade maior de professores titulados como doutores.

Ao analisar a quantidade dos nomes publicados nos boletins de serviço da UNIR entre 2006⁶⁵ a 2013, mais a compilação dos dados dos docentes bolsistas levantados no Portal Transparência da CAPES referente ao ano de 2005⁶⁶, a UNIR em um período de nove anos, liberou para cursar ou concluir doutorados, 163 professores.

Nesta contagem foram incluídos aqueles liberados para cumprir créditos, estágio ou para finalização da tese e defesa. Considerou-se na contagem de afastamentos o período de pelo menos um mês de liberação até no máximo cinco anos.

Ao construir o percentual da taxa de crescimento de docentes doutores da UNIR utilizando os dados do INEP para o ensino superior entre 2004 e 2013, a taxa foi de 248% de aumento. Estava este percentual de crescimento relacionado às políticas de investimentos em programas estratégicos do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020 para qualificação docente?

Os programas estratégicos para este período, conforme apresentado na pesquisa, foram o PQI, PICDT, o PRODOUTORAL⁶⁷, os DINTER, além dos programas específicos direcionados à Região Amazônica, como o Programa Acelera Amazônia, Pró-Amazônia, PROCAD NF e o DINTER NF.

No Quadro 6, foi discriminado a quantidade de docentes afastados por programas estratégicos. Para o processo de compreensão do impacto das políticas direcionadas à capacitação docente, no quadro foi incluído o DINTER em Psicologia e Desenvolvimento Humano com a Universidade de São Paulo (USP) que havia iniciado em 2001 e foi finalizado em 2005, período em que havia professores afastados.

⁶⁵ Foram analisados os boletins de serviços emitidos pela UNIR disponíveis no portal da universidade. O boletim de 2005 que está em arquivo físico não foi possível de ser consultado devido ao protocolo instalado para o combate à pandemia da COVID-19 (UNIR, 2016).

⁶⁶ Os nomes citados no Portal Transparência da CAPES não abrangem todos os afastados pela UNIR. Tendo em vista que, no boletim de serviço incluem-se os nomes de professores que não eram bolsistas da CAPES. Mas não foi autorizado o acesso aos arquivos físicos para complementar as informações do portal, por causa das normas restritivas de circulação para combate à pandemia COVID-19.

⁶⁷ Na Plataforma da Transparência da CAPES, o PRODOT, PRODOUTORAL e Novo PRODOUTORAL, referem-se ao mesmo programa de financiamento para concessão de bolsas para professores liberados para capacitação.

Todavia, além das informações do quadro, incluímos no contexto o quantitativo de professores liberados para capacitação, que não foram contemplados pelos programas específicos.

Foi analisado o interstício de 2005 a 2013, considerando o início do PNPG 2005-2010 e a finalização do PDI 2004-2012⁶⁸ da UNIR. Incluiu-se o ano de 2013 na contagem de afastados. Tendo em vista que, a UNIR conseguiu implementar um novo PDI em 2014.

Quadro 6 – Distribuição de afastados por programas estratégicos CAPES

Área	Modalidade e programas financiadores da CAPES	Quantidade de Afastados
Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano	DINTER/PQI	13
Geociências	DINTER/PICDT	08
Educação Escolar	DINTER/Programa Acelera Amazônia*	20
Área de Conhecimento diversa	PICDT*	12
Área de Conhecimento diversa	PRODOUTORAL	11
Educação em Ciências e Matemática	REAMEC/Programa Acelera Amazônia	3
Educação Matemática	DINTER	12
Geografia	DINTER	10
Letras	DINTER	15
Engenharia Elétrica	DINTER	20
Administração	DINTER	25

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Pró-Reitoria de Pesquisa (WREGGE, 2021) e dos Boletins de Serviço do Portal do Servidor da UNIR.

Nota: * Programa específico reeditado somente para as Regiões Amazônica e Nordeste.

Do total de 165 professores afastados, no período de nove anos, entre 2005 e 2013, 149 docentes foram afastados por meio dos programas estratégicos. Ou seja, 90,3% foram liberados através dos programas estratégicos.

Do número total de afastados, 23 professores não conseguiram concluir o doutorado, ou seja, 14% do total de afastados. Sendo que, entre àqueles que não concluíram, 08 eram dos programas estratégicos. No cômputo final, 142 docentes concluíram o doutorado. Portanto, 86% dos professores retornaram para a universidade titulados como doutores.

⁶⁸ No início da execução do PDI 2004-2012, estava finalizando o DINTER Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido com a UFPA.

Ao trabalhar com a base de dados de servidores docentes da UNIR, entre os titulados doutores nesse período, observou-se que 17 docentes deixaram a universidade após a titulação, correspondendo a 12% do total titulado. Apesar da taxa de sucesso residual baixar para 74%, com a evasão desses docentes titulados, ainda pode se considerar uma taxa alta de professores formados que permaneceram na instituição.

Salienta-se que, dentre os docentes afastados pelos programas estratégicos, 23 professores vinculados ao Programa Acelera Amazônia não foram bolsistas pela CAPES. O recurso direcionado aos doutorandos do DINTER Educação Escolar com a UNESP de Araraquara, foi o auxílio deslocamento para o momento de defesa⁶⁹.

Contudo, os doutorandos do REAMEC pelo Programa Acelera Amazônia, não receberam auxílio para custear as despesas com o deslocamento durante todo período do doutorado, desde a primeira turma selecionada, o que continuou ocorrendo nas seleções subsequentes (ANEXO C).

No Convênio nº 001/2010, que tratava da implantação e manutenção do PPGECM do REAMEC, dezoito⁷⁰ instituições associadas celebraram a cooperação acadêmica, entre elas a UNIR, para seleções bienais para entrada no doutorado. A cláusula sétima do Convênio, dos recursos financeiros, na alínea b, indicava que as IES associadas deveriam custear com bolsas de estudos e passagens os doutorandos no período de cursarem as disciplinas nas IES polos, nos seminários, nos estágios e realizarem a qualificação e defesa.

O Termo Aditivo nº 001/2010 contemplou as cláusulas para o custeio para a manutenção do curso. Na cláusula terceira do financiamento, ficou esclarecido que às IES associadas cabia a responsabilidade de buscar, junto aos órgãos fomentadores, recursos pela vigência de quatro anos, de 2011 a 2014.

Segundo Valim (2015), a Associação em Rede (AR) é uma modalidade de organização concebida pela CAPES para organizar e instalar programas que atendam a realidade de escassez de doutores em área de conhecimento em regiões

⁶⁹ Informação recebida por e-mail do ex-coordenador do programa.

⁷⁰ As dezoito instituições associadas foram a UFAC; UNIFAP; Fundação Universidade Federal do Amazonas (FUAM); UEA; Centro Universitário Nilton Lins; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM); UNEMAT; UFMT: UFMA; UEMA; Centro Universitário do Maranhão; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); UFPA; UEPA; UNAMA; UNIR; UFRR; e a UFT. Posteriormente, com o Termo Aditivo nº 002/2010, foram adicionadas mais cinco instituições. Os Institutos de Educação, Ciências e Tecnologias do Pará, de Rondônia, do Mato Grosso e Roraima, e a Universidade Estadual de Roraima (UERR).

específicas do Brasil, buscando formar novos mestres e doutores. Mas doutorandos dos programas em AR podem enfrentar dificuldades quando não há recursos para mobilidade ou para manutenção desses estudantes para os seus respectivos polos (VALIM, 2015).

Quando o REAMEC lançou o Edital de Abertura nº 01/2015 para seleção para o PPGECEM, candidatos da UNIR não puderam participar da seleção. O motivo estava relacionado à exigência do item 3.3 do edital, que exigia: “Carta assinada pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação da IES de origem do candidato, associada à REAMEC, reafirmando o compromisso em assumir as despesas financeiras durante 04 anos do curso (modelo anexo VI)” (ANEXO D).

Ao exigir a apresentação dessa declaração como requisito obrigatório no ato da inscrição, com a assinatura do Pró-reitor de Pesquisa, comprometendo a universidade em assumir os encargos financeiros necessários com passagens e diárias para o cumprimento de créditos no polo e outras atividades, nem mesmo a inscrição para seleção era possível realizar, gerando um processo de distrato pela reitoria da UNIR, em 2014.

A situação foi revertida em 2021, depois das tratativas entre a representante da coordenação do PPGECEM, a Reitora e a Pró-Reitoria da PROPESQ. Assim, a UNIR voltou a compor a rede de instituições do REAMEC, e a participar na seleção para o doutorado, conforme consta no Edital de Abertura nº 01/2021, da rede.

Em termos de resultados, a UNIR conseguiu um expressivo percentual de qualificação de docentes, entre 2005 e 2013. E a conjuntura dos dados referentes aos anos 2014 a 2020, período em que transcorreu o PDI 2014-2018 da UNIR, o número de afastamentos aumentou. Neste período de sete anos, foram liberados mais 226 docentes para cursarem doutorados.

Nesse período, 67 docentes se afastaram por meio dos programas específicos⁷¹. Os DINTER, dentre os programas estratégicos foram aqueles que tiveram o maior número de docente liberados. No PDI 2014-2018, três convênios para DINTER foram celebrados, o DINTER em Educação com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), com disponibilidade de 16 vagas; o DINTER em Ciências da Informação com a Universidade de São Paulo (USP), com 20 vagas, e o DINTER em

⁷¹ Entre 2014 e 2020, 50 docentes foram afastados para cursar DINTER, pelo PRODOUTORAL foram 11 professores. Pelos programas em Rede, 03 saíram pelo o REAMEC e 02 saíram pelo BIONORTE, e pelo Pró-Amazônia, 01 docente.

Enfermagem com a Escola de Enfermagem Anna Nery Centro de Ciências da Saúde – Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEAN-UFRJ), com 09 vagas.

Os outros 159 docentes afastados no período 2014-2020, não foram pelos programas específicos. O que não significa que não receberam bolsas de outras agências de fomentos, como o CNPq e as FAP, ou mesmo de demanda social nas instituições em que foram aprovados para o doutorado. Mas foi perceptível a redução dos programas estratégicos para essa finalidade. Os programas ao cumprirem seus objetivos passam a ser desativados. O que não impediu a UNIR de liberar mais professores neste período, para qualificação em nível de doutorado.

O impacto parcial observado para o período 2014-2020 foi a qualificação de mais 108 docentes com título de doutor, correspondendo, por enquanto, a 47% dos liberados. Porém, dentro do prazo, ainda têm 91 professores. Observou-se neste universo amostral, a ocorrência de 27 docentes que não concluíram suas teses no prazo⁷², perfazendo 12% do total de docentes afastados para qualificação no período.

Apesar dos dados apresentarem o total de afastados, de 226 docentes, entre 2014 e 2020, considerou-se os titulados dentro do prazo, com saída até o ano de 2016. Os afastados a partir de 2017, ainda estavam dentro do prazo para defesa de suas teses e não foram contabilizados entre os não concluintes.

Em dados preliminares é possível observar uma diminuição no percentual de evasão dos pós-qualificados, que foram de 8 professores. No entanto, a percepção do impacto da evasão pós-qualificação somente é possível observar com dados mais precisos, após o cumprimento do prazo estabelecido pela Lei 8.112⁷³, na Seção IV, no art. 96 – A, §4, que indica que os servidores deverão permanecer no exercício de suas funções após o seu retorno por um período igual ao do seu afastamento.

Adicionando-se a parcial de 108 qualificados entre 2014-2020, ao total de qualificados de 142, entre 2005-2013, o impacto da qualificação foi muito robusta, com 250 titulados dentro do período de afastamento. Posteriormente, entre os 50 professores que não conseguiram concluir no prazo, observou-se que 14 destes

⁷² Para fazer a conferência dos concluintes, acompanhou-se a evolução de mudança de nível destes professores no banco de dados dos docentes da UNIR, disponível até janeiro de 2021. Considerou-se aqueles docentes que, de acordo com o boletim de serviço, deveriam retornar à universidade até 2019 após o encerramento do prazo de liberação. O tempo acadêmico de conclusão, não é o mesmo que o tempo administrativo, até ser incluído na folha de pagamento como doutor.

⁷³ A Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

qualificaram-se mais tarde, alguns sendo liberados pela segunda vez para um curso de doutorado, conforme observado nos boletins de serviço.

Acrescenta-se que, entre os objetivos relacionados à pós-graduação, no PDI 2004-2012 foram determinadas as seguintes metas: constituir cada curso de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* em dois anos de pelo menos 15 docentes permanentes; implantar em cada unidade acadêmica da UNIR um programa de pós-graduação; e consolidar os grupos de pesquisas para que cada grupo tivesse um projeto por órgão de fomento (UNIR, 2003). Como essas metas não foram alcançadas, elas foram reformuladas no PDI 2014-2018, com a proposição de criar um mestrado por área de avaliação CAPES, atingir o patamar de, no mínimo, vinte mestrados e cinco doutorados oferecidos pela IES até 2018 e ter, no mínimo, um curso *stricto sensu* por *campus* (UNIR, 2014). No entanto, neste aspecto, a universidade avançou pouco nos resultados. O Quadro 7, apresenta como se encontrava a capacidade de instalação de programas por unidade após a finalização do PDI 2014-2018.

Quadro 7 – Quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* previstos e implantados no interstício do PDI 2014-2018 UNIR

<i>Campi</i>	PDI 2014-2018					
	Mestrado Profissional		Mestrado Acadêmico		Doutorado	
	previsto	implantado	Previsto	implantado	previsto	implantado
Cacoal	-	-	2	0	3	0
Guajará	-	-	3	0	-	-
Ji-Paraná	1	1	1	1	-	-
Rolim de Moura	-	-	2	3	-	-
Porto Velho	7	3	5	1	6	1
Presidente Médice	-	-	1	0	-	-

Fonte: Adaptado pela autora a partir do PDI (UNIR, 2014; UNIR, 2019).

No Quadro 7, não foram incluídos os *campi* Ariquemes e Vilhena. Esses *campi*, ao responderem o formulário online na plataforma *Survey Monkey*, priorizaram as propostas para implantação de novos cursos na graduação (UNIR, 2013).

Contudo, em 2004, ano em que iniciou o PDI 2004-2012, a UNIR tinha somente 02 cursos *stricto sensu*, em nível de mestrado, e ao final do PDI 2014-2018, 10

mestrados acadêmicos⁷⁴, 03 Programas de Mestrado e Doutorado acadêmicos⁷⁵, 01 Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar (PPGEEProf) e 06 mestrados profissionais⁷⁶. E o doutorado do PPG BIONORTE com um polo em Porto Velho (UNIR, 2020).

Entre os objetivos estabelecidos no PDI 2014-2018 para a pós-graduação, buscava-se elevar o conceito dos cursos com nota 3 até 2018. Na avaliação quadrienal 2013-2016, três programas subiram o conceito de 3 para 4, e um programa declinou de 4 para 3. No entanto, este é um aspecto que a UNIR ainda precisa melhorar. Em 2019, a UNIR tinha nove cursos com conceito 4, dois com conceito 2, e dez cursos com nota 3 (UNIR, 2018).

Embora a UNIR não tenha atingido a meta estabelecida de 15 docentes permanentes para todos os cursos *stricto sensu*, os programas PPGBIOEX, PPGG e PGDRA, apresentavam um corpo docente com mais de quinze professores permanentes em seus programas, conforme o conjunto de dados disponibilizados na Plataforma Sucupira, referente ao ano de 2019, (CAPES, 2016).

Também, com a criação da Resolução nº 482/CONSEA, de 26 de abril de 2017, na vigência do PDI 2014-2018, a UNIR estabeleceu as diretrizes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e a institucionalização dos grupos, laboratórios e projetos de pesquisa. De acordo, com o PDI 2019-2024, antes da Resolução nº 482, não havia registro institucional de projetos de pesquisa. Após sua publicação, em 2017 foram institucionalizados 52 projetos de pesquisa com financiamento externo, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisa e fortalecimento da pós-graduação (UNIR, 2018).

⁷⁴ A distribuição dos dez mestrados acadêmicos da UNIR: seis em Porto Velho: Administração (PPGA); Educação (PPGE); Estudos Literários (MEL); Letras (ML); Psicologia (MAPSI); História e Estudos Culturais (MHEC); três em Rolim de Moura: Ciências Ambientais (PGCA); Ensino de Ciências da Natureza (PGEEN); Agrossistemas Amazônicos (PPGAA); e um em Ji-Paraná: Educação Matemática (PPGEM) (UNIR, 2012a).

⁷⁵ Os três mestrados e doutorados acadêmicos estão todos concentrado em Porto Velho: Biologia Experimental (PPGBIOEX); Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PGDRA); e Geografia (PPGG) (UNIR, 2012b).

⁷⁶ Dos seis mestrados profissionais, quatro têm polo em Porto Velho: Administração Pública (PROFIAP); Direito Humanos e Desenvolvimento da Justiça na Amazônia (DHJS); Ensino de Ciência da Saúde (MPECS); e Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Os outros dois polos estão em Ji-Paraná: Ensino de Física (MNPEF); e Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (PROFAGUA) (UNIR, 2012a).

A UNIR, com a Resolução nº 482/CONSEA, também conseguiu institucionalizar 184 grupos de pesquisas, mas que precisam consolidar-se, inclusive para conseguirem financiamento de pesquisa científica.

Tomando como parâmetro a quantidade de projetos de pesquisa aprovados para financiamento para grupos de pesquisa, observa-se que no último edital lançado pela CAPES para apoio à pesquisa na Amazônia, no Edital 21/2018 do PROCAD Amazônia, houve a aprovação de oitenta projetos para a Região Norte e o estado do Maranhão. Atribuídos somente para as UFES das Região Norte, quarenta e quatro projetos foram aprovados. A UNIR aprovou três projetos. Universidades maiores, como o a UFPA, aprovou treze projetos e a UFAM conseguiu aprovar onze projetos. A UFT, a universidade mais jovem, no universo de amostra desta tese, aprovou sete projetos. E as universidades com menor corpo docente, como a UFAC, tiveram três projetos apreciados, a UFRR, dois, e a UNIFAP, cinco projetos⁷⁷.

Em dados de 2019, a UNIR era uma instituição que possuía um quadro composto por 509 doutores, 399 mestres, 89 especializados e 21 graduados (INEP, 2020a). De acordo com os dados disponibilizados na Plataforma Sucupira, na seção Docentes da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, compreendendo os dados parciais do período de avaliação até o ano de 2019, a UNIR tinha 93 professores em atividade na pós-graduação *stricto sensu*, 89 eram doutores, correspondendo a 17,4% do total com titulação de doutor da universidade. Com atividades no mestrado profissional, 04 professores mestres completavam o quadro de dados de docentes na pós-graduação da UNIR.

Ao chegar neste ponto da tese, retomando a pergunta levantada nesta seção e com o encerramento dos programas classificados como específicos que foram encerrados pela CAPES entre 2006 e 2019 que atendiam a Região Norte, como o Programa Acelera Amazônia, o Pró – Amazônia, o PROCAD NF, PRODOC, PICDT e o DINTER NF, tratando-se da qualificação doutoral da UNIR esses programas cumpriram a sua função. Tanto assim que, dentre os 89 doutores da UNIR envolvidos com atividades de pós-graduação e graduação, 65 deles fizeram parte do corpo docente liberado para capacitação doutoral entre 2005 e 2020. Desses, 26 foram formados pelos programas específicos.

⁷⁷ Cf. Edital 21/2018 PROCAD – CAPES (BRASÍLIA, 2018).

Considerando-se que do total qualificado que permaneceu na UNIR, apenas 12 foram aposentados e observando-se a base de dados dos servidores docentes da universidade, por tempo de serviço e pela idade, em breve a instituição poderá aposentar mais doutores. Quando se observa o percentual de 82,5% dos seus docentes doutores não envolvidos em atividades de pós-graduação, deduz-se que aí está uma fonte potencial para a expansão da pós-graduação. A universidade, ao elaborar os PDI, não trata de estratégias para envolver esses docentes com objetivos e metas para superar os possíveis impedimentos que não possibilitam a participação desses professores na pós-graduação.

Os PDI da UNIR, naturalmente se concentram diretamente no estabelecimento de metas para estimular a produtividade acadêmica dos professores que já estão na pós-graduação, com o objetivo de consolidar e expandir os programas *stricto sensu*. Sem dúvida, uma estratégia importante, mas que podem ser fortalecidas com o planejamento da entrada dos recém-doutores.

A UNIR não possui um planejamento para os docentes que retornam da qualificação de doutorado. A definição completa do recém-doutor não se faz pela propriedade de um diploma de doutorado, pois as condições de continuidade de aquisição do capital, sobrevivem no *habitus* (BOURDIEU, 2019).

Desde a fundação da UNIR, sempre foi evidente a necessidade de qualificar seu quadro de professores. Ao iniciar sua jornada, sem nenhuma pessoa no quadro de servidores com qualificação *stricto sensu*, a UNIR começou sua história de ter que atrair ou qualificar recurso humano qualificado para atuar na instituição (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008). Assim, como as outras instituições da Região Norte.

Nos dezesseis anos de vigência do PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020, os programas específicos tiveram um grande impacto na formação de doutores para a UNIR. Além dos programas específicos, a liberação para cursar doutorado, sendo um direito garantido pela Lei 8.112, que prevê o afastamento para participação em programas de pós-graduação, possibilitou que muitos docentes fossem liberados para realizarem sua formação doutoral.

Ficou perceptível que após o período de 2005 a 2010, ocorreu uma diminuição no número de programas específicos para este nível de qualificação. Ainda assim, aumentou o número de professores que saíram da universidade para se capacitarem, independente dos programas específicos. Foi a ação de outros Órgãos de fomento

que possibilitou o afastamento dos professores, mesmo daqueles que não tiveram auxílio com bolsa, tendo a garantia da manutenção dos seus salários integrais.

Pontua-se que, a publicação do Decreto 9.991, em 28 de agosto de 2019 que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, regulamentou o dispositivo da Lei nº 8.112 quanto às licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. O Decreto nº 9.991/2019 estabeleceu um novo regulamento para afastamento.

O afastamento para capacitação só poderá ser concedido se este foi previsto no PDP do Órgão ou entidade do servidor. Observar-se-á se a capacitação requerida pelo servidor tem relação com o desenvolvimento de suas competências relativas ao seu Órgão de exercício ou lotação, à sua carreira ou cargo efetivo ou à sua função de confiança.

Anualmente cada setor institucional apresentará o PDP aprovado, para a partir dele processar os pedidos de afastamento. No caso do afastamento para a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o Art. 22 do Decreto nº 9.991/2019, prevê ao requerente do afastamento participar de um processo seletivo, conduzido e regulado pelos Órgãos e pelas entidades do Sistema de Administração Civil de Pessoal Federal (SIPEC).

No processo serão avaliados os critérios de elegibilidade, que incluem as notas da avaliação de desempenho individual e o alcance das metas de desempenho individual, se houver. Ainda, de acordo com o Decreto nº 9.991/2019, Art.22:

§2º As unidades de gestão de pessoas dos Órgãos e das entidades poderão utilizar avaliações oficialmente reconhecidas de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* efetuadas por instituições da área de educação para fins de classificação do servidor no processo seletivo de que trata o caput.

§3º O projeto de pesquisa a ser desenvolvida durante o afastamento estará alinhado à área de atribuição do cargo efetivo, do cargo em comissão ou da função de confiança do servidor ou área de competência de sua unidade de exercício. (BRASIL, 2019)

Durante o desenvolvimento desta tese, evidências que leis, decretos, resoluções e emendas vão se ajustando frente às novas realidades da sociedade ou de acordo, com os interesses do Estado.

É por isso que, tratando-se do campo da pós-graduação, os agentes da instituição para entrar no jogo com alguma probabilidade de sucesso, precisam desenvolver a percepção sobre a racionalização do universo da produção de política (BOURDIEU, 2020b).

Bourdieu (2020) alertava que o que é exigido pelo jogo é a adesão ao próprio jogo, investimento no jogo. Portanto, a reação dos agentes não pode ser reduzida à indiferença ao jogo e nem mesmo à apatia do apolitismo.

Por isso, apesar das conquistas nos últimos anos, é importante rever o planejamento da universidade e sua projeção para o futuro, suas estratégias para atingir suas metas e objetivos. Para universidades como a UNIR, não basta estabelecer objetivos e metas para a pós-graduação. Além da necessidade de traçar os meios para atingir o que se é proposto, precisa-se introduzir no jogo o banco de reserva de docentes qualificados que a universidade possui.

Como foi ponderado no PDI 2019-2024, referindo-se ao PDI 2014-2018, este plano se concentrou muito nas expressões, como a “UNIR que temos” e a “UNIR que queremos”. No entanto, sem definir estratégias claras e sem traçar metas factíveis a serem atingidas, mantendo o debate no campo do desejo (UNIR, 2019).

Para tanto, o PDI 2019-2024 pretende avaliar o andamento das proposições estabelecidas principalmente para a pós-graduação, considerando-a como um ponto importante a ser monitorado e estimulado.

A evolução na elaboração dos PDI da universidade, seu acompanhamento e avaliação, tem sido bom indício dos rumos atuais da UNIR. No caso da UNIR, para a pós-graduação, o jogo é de recuperação de resultado. Ao passo que, estrategicamente, uma ação de revezamento entre os seus agentes institucionais é manter o objeto de interesse do jogo e aumentar as condições de participação nele, convocando aqueles que se habilitaram para o jogo.

Por fim, ter a ciência de que as políticas da CAPES se ajustam durante o andamento dos PNPG, e que o contrato estabelecido pode mudar no percurso. Principalmente quando se considera que a política orçamentária do Governo Federal, com os contingenciamentos e cortes, afetaram institucionalmente a pós-graduação. Principalmente, com os cortes de bolsas, relacionados às notas de conceito dos cursos *stricto sensu* da UNIR e redução no investimento em pesquisa.

A UNIR pela série histórica datada entre os anos de 2005 e 2020, demonstrou que estimulou as iniciativas de capacitação de pessoal fora de sede. O risco de evasão

de pessoal após a obtenção de titulação não foi parâmetro impeditivo para liberação dos docentes. Inclusive se observa com os dados levantados, que à medida que a universidade foi se estruturando, e com a redução de contratação em outros centros, a cada ano diminui a evasão dos pós-qualificados. Mas, pelos dados de base dos servidores da UNIR, se observa que nos *campi* mais afastados e com menor infraestrutura é mais recorrente a solicitação de exoneração ou transferência.

No final dos anos de 1990, Guimarães e Caruso (1996) abordaram alguns aspectos relacionados à capacitação docente na pós-graduação, considerados negativos, e que ainda afetam com uma frequência maior os *campi* mais afastados em Rondônia. Os autores se referiam ao tipo de qualificação docente chamado por eles de “via lenta”, quando o professor é liberado de suas atividades institucionais para se qualificar, e ao retornarem às suas sedes acabam evadindo da instituição.

Diniz (2001), destacou entre outros apontamentos, outros elementos que compunham a dificuldade de fixar doutores na Região Amazônica ou mesmo envolvê-los em pesquisa após o retorno do doutorado: 1 – o fato de basear sua formação em decisão individual no âmbito departamental, mas, sem envolvimento com a missão institucional; 2 – falta de planejamento institucional, que induz o afastamento pulverizado em várias áreas de conhecimento; 3 – a consequência da formação não planejada, com o retorno de colegas não formados em áreas afins, que impede a criação de atmosfera mínima para o desenvolvimento de pesquisa científica.

O Decreto nº 9.991/2019, pode ordenar as novas condições para o afastamento de docentes das IFES para a qualificação, mas as condições estruturais para produção de conhecimento, por meio de pesquisa, é um fator a ser considerado quando se trata de dar substrato material e interação intelectual ao docente que retorna à sua sede.

O acesso aos meios de produção, converge com a definição apresentada por Santos e Silveira (2001), denominada como novas desigualdades territoriais. Enquanto na Região Concentrada, formada pelo Sudeste e Sul, o meio técnico-científico-informacional se implantou em um denso sistema de relações, na Amazônia⁷⁸ manteve-se a ocorrência de baixas densidades técnicas. Ainda é nas principais cidades dessa região que acontecem a confluência entre o sistema local e os centros dinâmicos do país (SANTOS; SILVEIRA, 2001). Por outro lado, essas

⁷⁸ Para Santos e Silveira (2001), ao abordarem as diferenciações no território definiram como Amazônia somente os estados do Pará, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre e Rondônia.

idades “mantêm relações esgarçadas, tardias e lentas com a hinterlândia⁷⁹” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 273).

A definição completa dos agentes não se faz pela propriedade de um diploma de qualificação, as condições de aquisição do capital de chegada em comparação com o capital de origem, sobrevive no *habitus*.

Novos desafios se apresentam para os cursos *stricto sensu* da UNIR, e o próximo capítulo aborda a nova agenda científica da pós-graduação, como o campo tem se organizado mediante as demandas apresentadas pela sociedade.

⁷⁹ Refere-se à região servida por um porto ou via navegável. Mas, pode referir-se à parte menos desenvolvida de um país, dotada de menos infraestrutura e com rarefações demográficas (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

4 A CONSTRUÇÃO DA “NOVA” AGENDA CIENTÍFICA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO: A REALIZAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO DE SOCIEDADE

O campo da pós-graduação é um espaço determinado por uma estrutura objetiva de produção científica. Estrutura que determina um sistema de classificação no próprio campo. A produção científica credencia os grupos dominantes no campo, explicita a distinção entre os grupos, e determina a força do grupo na constituição da agenda para a pós-graduação.

A construção da política nacional de pós-graduação, apresentada nos PNPG, vem em uma crescente escalada de vinculação entre as políticas de formação e as políticas de ciência e tecnologia. O Estado brasileiro tem promovido essa relação baseada nos modelos difundidos por organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a UNESCO. Subordinando o desenvolvimento das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico (BARBOSA, 2020).

De acordo com o documento *Education indicators focus*, com vistas no bem de suas economias, os países membros da OCDE têm investido pesado em programas de doutorado, expandindo o financiamento público para apoiar a pesquisa na pós-graduação. Também tem estimulado a transição de doutorandos para os setores privados, que podem ampliar suas competências por meio de cursos de gestão elementar e finanças empresariais (OCDE, 2014).

O documento indicou que a tendência para os países membros da OCDE, desde 2012, era de crescimento nas áreas de ciências e engenharias, e que juntas já estavam titulando mais doutores que as áreas de ciências sociais e humanidades. Inclusive, nos países como a Bélgica, Dinamarca, França, Japão, Reino Unido e Estados Unidos, os empregos para doutores estavam ficando mais prevalentes em empresas, onde eles recebiam melhores salários do que em universidades (OCDE, 2014).

O Brasil tem buscado se ajustar às orientações dos organismos internacionais. E os PNPG têm demonstrado estar afinados com a promoção de medidas para consórcios com empresas. A partir do PNPG 2005-2010, com a indução de programas em formatos inovadores, priorizou-se a demanda do mercado, com ênfase na inovação (BRASIL, 2004).

A pauta caracterizada pela inovação se estabeleceu no PNPG 2005-2010, tanto pela indução de programas em formatos inovadores que privilegiavam o mercado quanto pela importância dada ao estímulo de formar profissionais em consórcio com empresas (BRASIL, 2004).

O programa em rede RENORBIO foi caracterizado pelo “objetivo de promover a formação de redes acadêmico-empresariais e promover a interação dos cursos de pós-graduação com a sociedade e o mercado” (BARBOSA, 2020, p. 4). Modelo seguido pelo programa em rede BIONORTE.

Quando o PNPG 2011-2020 foi lançado, o plano fez referência ao modelo Hélice Tríplice, proposto por Etzkowitz, que apresenta um modelo de parceria universidade-indústria-governo. Neste modelo, de acordo com o autor, a universidade passa a assumir o papel primordial de geradora de empresas, propiciando uma base para o crescimento econômico, em vista de uma visão empreendedora por parte da academia baseada no conhecimento de caráter aplicado (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017; ETZKOWITZ, 2013).

Nessa interação universidade-indústria-governo, o papel da universidade seria de proatividade, atendendo a demanda social e do mercado, que seria materializado pelas indústrias, enquanto o governo assume o papel de regulador na interação (ETZKOWITZ, 2013). Para o autor, a relação entre as três esferas na Hélice Tríplice é distinta, ao mesmo tempo em que na relação trilateral proposta pelo modelo ocorre a moderação nas tendências de conflito por introduzir possibilidades de mediação entre as partes pelo fato de reduzir a superidentificação e o superdivisionismo de qualquer um dos representantes que compõem a hélice (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017). Entretanto, a ação conjunta dessas distintas esferas com a prerrogativa embasada na cooperação, apresenta graus variantes de independência e interdependências entre as partes, o que poderá gerar divergência em virtude das confluências de interesses. .

No PNPG 2011-2020, foi esclarecido que a agenda nacional de pesquisa teria como base o modelo de parceria entre universidade, o Estado e as empresas. No primeiro momento as áreas prioritárias definidas foram a agricultura, as tecnologias, a saúde, energia e a exploração de combustível fóssil (BRASIL, 2010a).

Sendo o Estado aquele que regulamenta a interação na Hélice Tríplice, este modelo nos remete ao que Bourdieu (2020), ponderou sobre uma das funções do Estado, que seria a de construir mercados, gerando regulamentos que comandassem

a demanda, a oferta e o próprio mercado. No entanto, o autor refletiu que essa função era diferente de encontrar o mercado no Estado.

Autores que discutem o novo modo de produção de conhecimento científico e tecnológico, argumentam que cabe ao mercado a função do estabelecimento dos termos de troca, o equilíbrio da oferta e da demanda, tendo em vista que é no mercado que os mecanismos de alocação de recursos, trabalho e capital são demandados para a produção de mercadorias advindas dos conhecimentos produzidos pela pesquisa (GIBBONS *et al.*, 1994).

Entretanto, nessa relação tríplice, é somente por meio do Estado, através dos atos do “Estado”⁸⁰, gerados pelos campos estruturados da administração, economia e política, que os regulamentos podem surgir. Os atos de Estado comumente são realizados por agentes dotados de uma autoridade simbólica, seguida de efeitos (BOURDIEU, 2020a).

A política é reconhecida como legítima quando ninguém questiona nada sobre ela ou não apresenta a possibilidade de fazer de outro modo (BOURDIEU, 2020). Ela é introduzida por meio de discursos, palavras que ao se incorporarem ao contexto assume uma proporção maior que o sentido gramatical.

Quando a palavra inovação foi introduzida formalmente no texto constitucional, por meio da EC nº 85, de 26 de fevereiro de 2015, que alterou e adicionou dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciências, tecnologias e inovação, logo essa palavra tomou uma nova dimensão. Explicitada com a promulgação da Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que estimulou a constituição de alianças de cooperação entre o setor privado e o público. Com Decreto nº 9.283 de 07 de fevereiro de 2018, regulamentou-se o novo marco legal da ciência, tecnologia e inovação, reforçando o estímulo da interação entre pesquisadores, universidades e instituições de pesquisa, empresas e Governo.

Recorrendo a Bourdieu (2008), neste campo é o poder político que está em jogo, mediatizadas por sistemas simbólicos existentes através da força do sentido dos discursos, mensagens e representações que ordenam o mundo social e encobrem as condições objetivas e as bases materiais em que se fundamenta tal poder.

As duas primeiras décadas do século XXI, apontaram para a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa para a pós-graduação, com o fortalecimento da

⁸⁰ Bourdieu, ao utilizar a palavra “Estado” entre aspas, referia-se aos atos políticos promovidos pelo Estado com pretensões a ter efeitos no mundo social (BOURDIEU, 2020a) Sobre o Estado.

base científica, tecnológica e de inovação. Com a expansão e abertura econômica mundial, o intuito seria de criar oportunidades no mercado. Assim, a política para a produção de conhecimento sinalizou que a ampliação da importância da pesquisa passa pela associação às empresas privadas. Por esse motivo, a parceria com as empresas é parte dessa nova agenda. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020).

Premissa desenvolvida dentro do arcabouço teórico da Teoria da Inovação, vertente econômica que entende a inovação como motor do progresso econômico dos países, sendo essencial para tal processo a figura do empresário empreendedor (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 7).

Às universidades e institutos de pesquisa, dentro dessa agenda, era permitido o uso de seus laboratórios e equipes com as empresas parceiras para fins de pesquisa. A lógica se fundamentava no fortalecimento da economia pela pesquisa aplicada, que por sua vez, continuaria a expandir a própria pesquisa. Em consequência dessa dinâmica, a pressão de absorver os recursos humanos qualificados pela academia seria aliviado pela absorção nos setores empresariais e industriais (VELHO; CAMPAGNOLO; DUBEUX, 2020).

O ponto focal neste capítulo, não é subestimar a importância de investimento nas pesquisas aplicadas. Afinal, produzir ciência implica em custos, e os recursos econômicos são os meios para se concretizar as atividades científicas, a apropriação dos meios de produção e reprodução na ciência implica em relações sociais de dominação e concentração de capital (BOURDIEU, 2003). E isto não se discute.

A questão é a agenda promovida pelos financiadores de pesquisa, e como ela afeta o campo da pós-graduação nas universidades que não consolidaram os seus cursos, nem em tradição, nem em termos de conceito. As condições estabelecidas pelas sucessivas portarias, decretos e resoluções estabelecidas pela CAPES para concessão de bolsas e para o fomento da pesquisa desenvolvida na pós-graduação afetam diretamente os programas não consolidados.

Os fenômenos que acontecem na sociedade capitalista obedecem a uma lógica econômica, que procura benefícios específicos. Ainda assim, apesar das posições e decisões no campo da pós-graduação serem determinadas por interesses econômicos os pesquisadores não podem deixar de se situar em um universo paralelo do puro desinteresse quando se refere a pesquisa, por se tratar de um ato de resistência à tendência mercadológica e utilitarista (BOURDIEU, 2019).

Todavia, se cabe ao pesquisador, em nome de sua responsabilidade de produção científica, estrategicamente reduzir seu pensamento ao pensamento militante de um ordenamento, o que pode acontecer é o que era um movimento estratégico provisório de posicionamento no campo, tornar-se uma maneira permanente de ser, transmutando-se em um *habitus* (BOURDIEU, 2019).

De acordo com Barbosa (2020), a CAPES está discutindo um modelo de expansão para a pós-graduação em que as propostas submetidas de novos cursos de pós-graduação estejam afinadas com as demandas econômicas e sociais da região, dentro de “um ciclo de planejamento e autoavaliação dos programas [...] Esses processos integrariam o novo modelo de avaliação dos programas a ser implementado no próximo quadriênio” (BARBOSA, 2020, p. 20). Qual o significado tácito dessas afirmações?

No Relatório de 2019, da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, que apresentou a Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-graduação brasileira para o quadriênio 2021-2024 – modelo multidimensional - registrou-se que o país, apesar de ter expandido a pesquisa acadêmica mediada pela pós-graduação, não conseguiu transferir na mesma medida esse conhecimento para os setores empresariais das indústrias, serviços e gestão pública. Em parte, causada pela universidade, que não aproximava o docente destes setores externos à academia, também, por causa dos próprios empresários que não tinham interesse em estabelecer parceria para projetos inovadores com a comunidade acadêmica, e por falta de políticas públicas estimuladas pelo Governo para inovação e desenvolvimento tecnológico.

Em síntese, a mudança desse cenário passa pela CAPES, via sistema de avaliação ao valorizar os programas voltados à inovação, à transferência de conhecimento e seu impacto na sociedade.

O Relatório CAPES frisa que:

Ao longo das últimas décadas o foco da PG brasileira foi, basicamente, a formação de docentes e pesquisadores para o próprio sistema acadêmico nacional. Diante dos novos cenários, o SNPG deve ampliar a sua atuação na formação de pessoal qualificado para todos os segmentos da sociedade, com foco no desenvolvimento econômico, social e ambiental (CAPES, 2020a, p. 7).

E a proposta de avaliação seria um modelo multidimensional com cinco⁸¹ dimensões, onde cada dimensão seria avaliada ao final do ciclo avaliativo, conduzidas por indicadores para cada dimensão.

As mudanças significativas na avaliação são perceptíveis pelos indicadores estabelecidos para as dimensões, Inovação e transferência de conhecimento, Impacto na Sociedade e Internacionalização, nesse novo modelo.

Pontua-se, dentro da discussão desenvolvida neste capítulo, a dimensão Inovação e transferência de conhecimento. De acordo com o Relatório CAPES, os indicadores deverão captar a interação dos programas de pós-graduação com “as entidades públicas, empresas privadas e organizações do Terceiro Setor” (CAPES, 2020a, p. 12), sendo avaliada a capacidade de apoio e de assessoramento oferecidos pelos programas de pós-graduação às empresas para os processos de inovação.

Três grupos de indicadores compõem esta dimensão, o sociocultural, o ambiental e o econômico. Por esse motivo, o conceito para inovação no Relatório CAPES fica amplificado para os aspectos de inovação social. E no indicador sociocultural, o que se espera é a produção de transformação da realidade, evidenciadas nos índices do IDH, na produção de legislação na área ou melhoria na qualidade de vida das comunidades. Como define o Relatório CAPES, “[...] em todos os indicadores, devem ser apresentadas evidências econômicas que permitam aferir ou estimar os valores financeiros envolvidos” (CAPES, 2020a, p. 15).

Aborda-se outros aspectos que devem ser considerados na avaliação da pós-graduação, como a sugestão de reduzir as quarenta e nove áreas de avaliação da CAPES, mudar a classificação dos professores permanentes e colaboradores para uma única categoria, e fazer uma análise na quantidade programas em que os docentes atuam, incluir o plano estratégico institucional da pós-graduação⁸² no processo avaliativo (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020).

De acordo com Barbosa e Oliveira (2020), essas são iniciativas que se adicionaram à Portaria nº 256, de 23 de novembro de 2018, que abordavam a reorganização da pós-graduação por meio da fusão de dois programas ou mais em

⁸¹ As cinco dimensões do processo avaliativo multidimensional são a: Formação de Pessoal; Pesquisa; Inovação e Transferência de Conhecimento; Impacto na Sociedade; Internacionalização.

⁸² Plano estratégico institucional da pós-graduação é o planejamento sistêmico para todos os cursos *stricto sensu* de uma instituição, baseando-se no plano de cada PPG. No plano se estabelece as metas de desempenho, levando em consideração os critérios de avaliação das respectivas áreas da CAPES e as recomendações descritas nas fichas de avaliação pela diretoria de avaliação da CAPES.

um único programa de mesma modalidade, desmembramento ou migração de programas de uma instituição para outra instituição, mantendo suas características.

De qualquer forma, este modelo, na perspectiva da comissão, como não é operacionalizado de forma rígida, poderá considerar as diversidades e diferenças no contexto. Mas a comissão frisa que nos últimos anos, “as principais universidades do país” já apresentam “resultados significativos” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 6) na área de inovação que podiam ser avaliados.

Nesses termos e considerando as demais dimensões avaliativas, esta avaliação conseguirá considerar as diferenças nos contextos regionais?

É fato que, o campo da pós-graduação está em constante transformação. Aos agentes que participam do jogo antever as movimentações no campo é parte do sistema de disposições que compõem o *habitus*. Os *habitus* são os princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que orientam o posicionamento no jogo (SAPIRO, 2017)

A série de produção de instrumentos legais, pinçadas no Quadro 8, demonstra a movimentação no campo. Fazer a comunidade científica-acadêmica integrar-se ao sistema competitivo econômico, exigiu um arcabouço jurídico educacional que a permitisse integrar-se às políticas do sistema econômico mundial e competitivo de mercado.

Quadro 8 – Seleção de Instrumentos Legais produzidos pelo Estado para regulação da Pós-graduação e fomento para pesquisa

Instrumento Legal	Objeto
Portaria nº 156, de 28 de novembro de 2014	Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-graduação – PROAP, que se destina a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação stricto sensu, mantidos por instituições públicas brasileiras.
Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015	Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação.
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.

Instrumento Legal	Objeto
Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016	Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
Portaria nº 237 de 07 de dezembro de 2017	Regulamenta os Projetos de Mestrado Interinstitucional (MINTER), de Doutorado Interinstitucional (DINTER) e de Turma Fora da Sede.
Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017	Dispões sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Lei nº 13.536 de 15 de dezembro de 2017	Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção.
Decreto nº 9.283 de 07 de fevereiro de 2018	Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, o art. 24, § 3º, e o art. 32, § 7º, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, o art. 1º da Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, e o art. 2º, caput, inciso I, alínea "g", da Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e altera o Decreto nº 6.759, de 5 de fevereiro de 2009, para estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional
Portaria nº 256, de 23 de novembro de 2018	Dispõe sobre fusões, desmembramentos e migrações dos programas de pós-graduação stricto sensu.
Portaria nº 150 de 28 de junho de 2019	Regulamenta o apoio da CAPES a cursos novos de pós-graduação stricto sensu na CAPES.
Decreto nº 9.947, de 31 de julho de 2019	Altera o Decreto nº 5.798, de 07 de junho de 2006, que regulamenta os incentivos fiscais às atividades de pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica, de que tratam o art. 17 ao art. 26 da Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005
Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019	Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.
Portaria nº 18 de 20 de fevereiro de 2020	Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências
Portaria nº 20 de 20 de fevereiro de 2020	Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências.
Portaria nº 21 de 26 de fevereiro de 2020	Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências.

Instrumento Legal	Objeto
Portaria nº 34 de 09 de março de 2020	Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> pela diretoria de programas de bolsas no país da capes
Portaria nº 1.122 de 19 de março de 2020	Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023.
Portaria nº 1.319 de 27 de março de 2020	Altera a Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, que define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023
Decreto nº 10.506 de 02 de outubro de 2020	Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.
Lei Complementar nº 177 de 12 de janeiro de 2021	Altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, para vedar a limitação de empenho e movimentação financeira das despesas relativas à inovação e ao desenvolvimento científico e tecnológico custeadas por fundo criado para tal finalidade, e a Lei nº 11.540, de 12 de novembro de 2007, para modificar a natureza e as fontes de receitas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), e incluir programas desenvolvidos por organizações sociais entre as instituições que podem acessar os recursos do FNDCT.
Portaria nº 28, de 12 de fevereiro de 2021	Consolida critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS) e de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), referente ao período de março de 2021 a fevereiro de 2022, e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora.

As probabilidades objetivas das leis se contrapõem às expectativas subjetivas das leis, em virtude das crises, das mudanças sociais, culturais e estruturais. É nesse ponto que a histerese do *habitus* tem o efeito de resistir às mudanças (BOURDIEU, 2009).

É no financiamento da pesquisa na pós-graduação que reside uma contradição, pois não há pesquisa sem financiamento, por outro lado, não há financiamento nos termos determinados pelos financiadores.

Se uma questão a ser superada pelo capital consistia em aproximar a ciência e a tecnologia, isto as instituições multilaterais induziram através de um novo

paradigma universitário, no qual o financiamento da pesquisa ocorre por quem é o proprietário do dinheiro, uma operação de menor risco e mais rentável (SILVA JÚNIOR, 2017). Redefinir a ciência e o conhecimento pela racionalidade econômica, submete a pesquisa e o trabalho do pesquisador a apresentar um “conhecimento matéria-prima” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 130), ponto de partida para a produção das corporações mundiais.

Em uma outra análise, trata-se de refletir sobre quem é o titulado nesta perspectiva de formação abertamente inaugurada no PNPG 2011-2020, que buscou a mudança da cultura universitária, por avaliar, regular, classificar e orientar a produção de conhecimento agregado à materialização de produtos competitivos e valorizados para o mercado. (BRASIL, 2010a).

Para Silva Júnior (2017), os novos formatos de formação que priorizam a instrução técnica em detrimento de uma constituição fundamentada teoricamente, forma uma nova geração de doutores que aceitam esta condição de produção de conhecimento, que naturalizaram este modo operante de se fazer pesquisa e assumem uma postura infundida em um viés empreendedor, uma concepção de ciência esvaziada de crítica e de debate.

Ora, o paradoxo está em, ao mesmo que este processo forma novos doutores, ele também os constitui doutores com novos *habitus*, produzidos de uma experiência desencadeada de estímulos condicionados pelo mercado.

Em resumo, esse doutor, como um novo agente que se integra ao campo, precisa romper com qualquer redução que se faz de sua formação:

[...] porque por não reconhecer a contribuição dada à construção do real pela representação que os agentes têm do real, ele não pode compreender a real contribuição que a transformação coletiva da representação coletiva dá à transformação da realidade. Mas sem esquecer por isso que há uma economia do simbólico que é irredutível à economia (em sentido restrito) e que as lutas simbólicas têm fundamentos e efeitos econômicos (em sentido restrito) efetivamente reais (BOURDIEU, 2020b, p. 130).

A formação da agenda nacional de pesquisa, sendo cada vez mais influenciada pela utilidade mercadológica e em decorrência do próprio posicionamento dos agentes na formulação das políticas de C&T, nos remete aos argumentos de Azevedo (2021) sobre a conceituação do sentido de bem público, ao referir-se ao conhecimento como um bem que ao ser tratado inadvertidamente como mercadoria e sujeito às leis do

mercado, inevitavelmente processar-se-á em mercadorização, sendo a mercadorização, um modo de tornar escasso o acesso a esse bem público.

A partilha do espaço público para a produção de conhecimento como propriedade intelectual não promove o retorno da pesquisa e do conhecimento como um bem público. Esse processo inaugura um conflito entre os valores não científicos, demandados pelo mercado e o valor da educação e sua produção de conhecimento advindo da formação acadêmica.

A ressignificação do conceito do sentido de bem público se aprofundou com o Plano diretor da reforma do Aparelho do Estado, pelo MARE, que ao utilizar o discurso contra os privilégios e a burocracia infundiu a ideia de que as instituições estatais são ineficientes, improdutivas e geram gastos para o Estado.

A gênese da agenda científica para a pós-graduação não começou nos anos de 1990, mas se fortaleceu a partir desta década. Hey (2008), ao destacar um dos momentos chave de influência externa na construção da agenda, referiu-se à formulação da agenda acadêmica, em um evento patrocinado em 1984 pela *Ford Foundation* e pela *Inter-American Foundation* na “Conferência sobre a Evolução Social o Brasil desde 1945”, que resultou na publicação de uma espécie de manual⁸³ sobre os diversos aspectos dos setores da sociedade brasileira.

Entre os setores abordados, a educação foi analisada por Cláudio de Moura Castro⁸⁴, que ao se referir à pós-graduação, mencionou que ela não se instalava nas mesmas estruturas fragilizadas de objetivos organizacionais do ensino superior brasileiro e, por isso, se tratava de um sistema autônomo.

Sendo assim, a tônica da pós-graduação brasileira, a partir dos anos de 1990, segue o caminho das políticas públicas, que naquela altura passam a ser determinadas mais evidentemente pela perspectiva de uma agenda externa ao campo.

É nesse momento que o discurso de uma sociedade mais igualitária é substituído, segundo Hey (2008, p. 31), por outro: “quem vai fazer mais pelos menos favorecidos, por intermédio das políticas públicas nas diversas esferas sociais, mesmo que isso não garanta a mudança da estrutura social que causa a desigualdade”.

⁸³ A autora se referia ao livro “A transição incompleta: Brasil desde 1945”. O compêndio foi organizado por Edmar Bacha e Herbert Klein e publicado em 1986.

⁸⁴ Mencionado nesta tese, na seção 2. Claudio Moura Castro, foi diretor-geral da CAPES entre 1979 e 1982, responsável pela institucionalização da avaliação na pós-graduação (2000).

Se o Brasil precisava responder positivamente às flutuações da economia mundial inserindo a indústria brasileira no mercado internacional e reduzindo o *déficit* público, conforme Bacha e Klein (1986), a questão do financiamento pelo Estado priorizaria a pesquisa na pós-graduação para os setores considerados mais significativos, que conseguissem monetizar o retorno investido. Portanto, se intensificou o financiamento pelo Estado e pelos setores produtivos das tecnologias e inovações.

Nesse momento deter a moeda do capital cultural, acadêmico e político tem sua importância no campo. Serão os agentes que competem pela captação de recurso que projetarão o capital científico e o poder simbólico do grupo de agentes, confirmados pelos processos de avaliação, paritários no campo da pós-graduação.

Todas as etapas do processo acabam por legitimar a agenda científica para a pós-graduação, determinada externamente ao campo. A lógica determinada pelo mercado, imposta pelo Estado e consentida pelos agentes no campo, não abre espaço para a inversão no jogo pelo poder de determinar a agenda. Justamente por esse motivo que o sistema capitalista baseado na produção e na troca de mercadoria não deveria determinar qual conhecimento é prioritário para a sociedade, tendo em vista que suas decisões são definidas pelo lucro.

Quanto ao consentimento, ele se supõe no fato de se seguir as regulações determinadas pelo Estado, pela cooperação de todas as classes em um novo contrato de progresso (BOURDIEU, 2020a; BOURDIEU; BOLTANSKI, 1976). Por outro lado, o conjunto de ordens advindos do Estado é parte do jogo, com pessoas dotadas de poder de inspeção por ele designadas (BOURDIEU, 2020a).

A agenda ideológica dominante requer que ela seja primeiramente aceita ao ponto de ser naturalizada. Portanto, para chegar a esse estado, segue um padrão lento, mas planejado. É a lógica apresentada por Bourdieu e Boltanski (1976, p. 145), “[...]o plano somente produz efeito se o interesse em lhe obedecer suplanta o interesse em lhe desobedecer[...]”.

Para tanto, estratégias de convencimento se apresentam sob a forma da relação linear entre ciência e tecnologia, diminuindo a distância entre a descoberta e a aplicação de conhecimento, ou seja, o conhecimento passa cada vez mais a ser visto como fruto de um processo dinâmico voltado para o contexto de aplicação, conforme a determinação da agenda dos polos dominantes no campo da pós-graduação.

Ao recrutar todos os recursos de uma linguagem otimista e científica que enaltece as dimensões da produtividade e da competitividade, apresentado um caminho para o crescimento econômico, o mercado faz uso dos recursos matemáticos como instrumento de convicção política nos argumentos. O princípio do uso ideológico da estatística é levar à consecução ideais políticos do mercado (BOURDIEU, 2020; BOURDIEU; BOLTANSKI, 1976).

Chhibber (1997), no Relatório do Banco Mundial “O Estado num mundo em transformação”, ao mencionar a relação complementar entre Estado e mercado, indicou o necessário papel do Estado para lançar as bases institucionais para o funcionamento do mercado. Por outro lado, o Estado busca nos mecanismos de mercado a resposta aos fracassos das intervenções estatais, com a finalidade de garantir sua credibilidade ao tornar-se agente do desenvolvimento.

As políticas e programas públicos devem não só gerar crescimento, mas também assegurar que sejam compartilhados os benefícios do crescimento fomentado pelo mercado, particularmente por meio de investimento em serviços básicos de educação e saúde (WORLD BANK GROUP, 1997, p. 4).

Diante de um cenário em que a pesquisa na pós-graduação tem a prioridade de assistir a demanda mercadológica e que a valorização do conhecimento se dá pela materialização em produtos comercializáveis pela indústria, é parte da tarefa institucional refletir especificamente como esta ênfase repercute nos programas *stricto sensu* não consolidados.

É na ciência, por excelência, o espaço em que fica evidente que os cientistas são tratados de maneira dicotômica, ou são glorificados ou são anulados. A difícil entrada no jogo cobra seu preço e obriga a todos jogarem segundo suas regras, independente da experiência apresentada pelo agente no campo (BOURDIEU, 2020).

Pelas exigências dentro do campo de pós-graduação, aqueles que se apresentam no jogo utilizam o capital simbólico que possuem. Sendo o capital simbólico o outro nome da distinção, ele determina os níveis de ordem ou qualquer hierarquia simbólica no campo. As relações de força objetivas reproduzem as relações de força simbólicas e contribuem para permanência dessas relações de força, “[...] os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de grupo” (BOURDIEU, 2020b, p. 149).

Portanto, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores, e os novos posicionados no jogo buscam reverter a ordem simbólica com

os recursos que têm disponíveis. Assim, a permanência no campo se estabelece através da política de debate, diante da produção das ideologias dominantes.

4.1 POSIÇÃO NO CAMPO DA PÓS-GRADUAÇÃO E AS CONDICIONANTES PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

No Brasil, a produção de conhecimento gerado na pós-graduação, na maioria das vezes, se processa dentro de um aparato acadêmico que reflete as temáticas tradicionalmente pesquisadas pelos orientadores-pesquisadores, e a produção acadêmica é a moeda utilizada por excelência nas batalhas no interior do campo.

Aos dominantes cabe a tarefa de impor uma determinada visão de valor científico àquilo que é relevante pesquisar.

Dessa maneira, os grupos de pesquisa são entendidos como constituintes da arena em que as lutas científicas são travadas e que não são separadas da batalha para o domínio dos recursos burocráticos com fins científicos. A acessibilidade ao aparato governamental, composto pelas agências de fomento nacionais, pelos organismos internacionais atuantes no Brasil e por outros mecanismos de suporte burocrático, é condicionada pelo poder simbólico de cada grupo que, por sua vez, é dependente de sua posição hierárquica no campo (HEY, 2008 p.114).

Portanto, a produção de conhecimento no campo da pós-graduação é condicionada por vários fatores alheios à vida acadêmica *stricto sensu* atrelados a um projeto de sociedade do grupo dominante (HEY, 2008).

No contexto do sistema do poder simbólico, a ciência deixa de ser um ocasional instrumento de dominação e forja-se como instrumento de dominação com os agentes em permanente concorrência pelo monopólio da produção. Por esse motivo, a produção científica não é reconhecida apenas como um indicador de qualidade do ensino superior no Brasil, ela é parte componente da qualificação acadêmica do professor universitário, de quem se espera que desenvolva pesquisa e divulgação em publicações.

A universidade é caracterizada, de acordo com a Lei nº 9.394, art. 52, em seu inciso I, pela produção intelectual institucionalizada, relevante do ponto de vista científico, cultural, regional e nacional; e no inciso II, por apresentar um terço do seu corpo docente constituído por membros titulados academicamente como mestres ou doutores (BRASIL, 1996).

Quando uma universidade concede afastamento ao docente do quadro efetivo para qualificação no grau de doutorado, seria para atender essa exigência da Lei nº 9.394? Ao considerar o quadro docente que a UNIR apresentava de acordo com o CENSUP de 2019, mais de dois terços do quadro qualificado no nível da formação exigida pelo MEC, provavelmente não seria esse o fator preponderante que faz a instituição continuar a investir na qualificação docente.

As exigências estabelecidas pelo Decreto nº 9.991/2019 para o afastamento de pessoal do quadro docente para qualificação imprime um princípio para uma formação voltada para atender as demandas institucionais ante a uma demanda individual. Capacitar docentes das IES significa torná-los cada vez mais ajustados ao cumprimento das missões das instituições a que pertencem, estabelecido os parâmetros legais que visam este retorno institucional. É no PDI formulado pela universidade que se instrumentaliza as atividades de retorno do doutor à instituição, relacionado com os objetivos de sua qualificação neste grau de titulação.

No final dos anos de 1990, Guimarães e Caruso (1996) afirmaram que se observava no país um aumento no número de professores doutores. De acordo com os autores, os chamados “[...] *idiots savants* irrecuperáveis” (INFOCAPES, 1996, p. 10). Os autores faziam referência àqueles que depois de obterem o diploma, abandonavam a pesquisa e não produziam materiais relevantes para o campo científico. Mas que, por outro lado, enriqueciam as estatísticas como docentes capacitados.

O modelo quantificável apresentado nos capítulos anteriores da tese cumpriu o objetivo de demonstrar o desempenho numérico resultante das políticas de investimento na capacitação dos docentes da UNIR, promovidas pelos programas específicos da CAPES, e seu impacto na expansão da pós-graduação em Rondônia. Embora a métrica apresentada aponte as metas alcançadas, ela não avalia o *status* do processo ao ponto de revelar os empecilhos institucionais para produção de conhecimento após a titulação de doutorado.

É lugar comum apontar os sucessos em número produzidos pela pós-graduação, na quantidade de formados, na quantidade publicações produzidas, nos valores financeiros investidos, na expressiva expansão de programas *stricto sensu* pelo país. Se um dos objetivos da pós-graduação brasileira, principalmente no PNPG 2005-2010 era formar pesquisadores e titular docentes de nível superior como doutores, a questão se encerra no questionamento se a capacitação dos docentes,

no caso da UNIR, acompanhou o sucesso da pós-graduação ao ponto de atender as exigências da atual agenda científica para a pós-graduação.

A UNIR, enquanto instituição, depois do investimento em afastar a expressiva quantidade de 391 professores entre 2005 e 2020, ainda não conseguiu estabelecer uma pós-graduação sólida de acordo com os preceitos da CAPES.

Na UNIR, ao considerar que em cinco *campi* da universidade não há programas *stricto sensu*, que os programas desenvolvidos fora do eixo de Porto Velho são delimitados nas áreas de avaliação matemática/probabilidade e estatística, e interdisciplinar, de partida, esta já é uma condicionante que dificulta o professor doutor se inserir no campo da pós-graduação.

Os professores que residem nas cidades em que os *campi* da UNIR não têm infraestrutura para pesquisa, ou mesmo àqueles que institucionalmente pertencem a grupos de pesquisa que não desenvolvem produção científica mantida por Órgãos fomentadores, acabam profissionalmente permanecendo num estado de latência profissional. Mesmo que o desenvolvimento de pesquisa independa do envolvimento na pós-graduação, e é próprio da proposta para o ensino superior, na tríade de pesquisa, ensino e extensão, ainda assim, produzir conhecimento requer condições materiais mínimas.

A dificuldade de captação de recursos das agências para o desenvolvimento de pesquisa por grupo de doutores menos tradicionais, a pobreza de meios materiais, o isolamento científico dos *campi* localizado em áreas geográficas de difícil acesso e a sobrecarga com atividades administrativas, conduzem à morte acadêmica do pesquisador, antes mesmo deste começar a produzir academicamente.

Sem conseguir amadurecer como pesquisadores, com dificuldades de resistir à hostilidade do campo de pesquisa, sua qualificação perde substância, ao passo que o indicador de capacitação, nas avaliações institucionais, se baseia praticamente na titulação dos professores. E para as universidades amazônicas de menor porte fica inviabilizada a construção de uma pós-graduação de melhor qualidade, inclusive em parte pela não continuidade de uma geração sucessora de doutores aptos à formulação e solução de problemas cientificamente delineados na pós-graduação.

Mais que titular academicamente os docentes, cabe à instituição demonstrar preocupação com o aprimoramento dos instrumentos de avaliação daqueles que passaram pela capacitação. A exigência de componentes de produtividade científica e tecnológica nas avaliações internas das IES é uma realidade. Ela interfere na

aprovação de novos cursos de pós-graduação e na elevação da nota de conceitos dos programas.

Em razão do fato da ciência produzir conhecimento, espera-se que os resultados alcançados pelas atividades de pesquisa sejam divulgados junto à comunidade científica. E um dos objetivos da ciência é disponibilizar suas descobertas e inovações, independentemente da área.

Porém, com baixa produção acadêmica, moeda que por excelência é utilizada nas batalhas no interior do campo, universo socialmente construído, as relações de força entre os pesquisadores se desequilibram, em consequência da diferença entre os recursos científicos e extra científicos que os agentes apresentam no campo (HEY, 2008).

Em virtude da atual política de distribuição de bolsas, das restrições orçamentárias que interferem no fomento para pesquisa na pós-graduação e as exigências para a produção de conhecimento corporificado em produto, fica mais distante melhorar os indicadores objetivos que reflitam a evolução científica da pós-graduação no estado de Rondônia.

Como essas políticas, por sua vez, são influenciadas pela avaliação dos programas *stricto sensu*, e o sistema nacional de avaliação dos programas é construído pela CAPES, considerando as ações estabelecidas nos PNPG, com a agenda política apresentada pela agência, a tendência é o fortalecimento da parceria academia e indústria.

Em entrevista ao programa Brasil em Pauta, da TV Brasil, exibida no dia 22 de novembro de 2020, ao abordar sobre o novo plano decenal para a pós-graduação, Benedito Guimarães Aguiar Neto⁸⁵, que na ocasião era o presidente da CAPES, destacou que o PNPG 2021-3030 continuaria a enfatizar a importância de agregar valor econômico ao conhecimento por meio de inovação.

Na perspectiva de avançar mais em relação às metas que foram apresentadas no PNPG 2011-2020, Benedito Aguiar, mencionou que as metas e estratégias para o novo PNPG 2021-2030 avançariam dentro do “trinômio educação-ciência-tecnologia”, ampliando a “integração entre a academia, o governo e o setor empresarial”.

Mencionando o volume de pesquisa produzida no Brasil, a preocupação da CAPES é avançar na produção científica de impacto. Portanto, “[...] a aproximação da

⁸⁵ Benedito Aguiar Guimarães Neto, foi presidente da CAPES durante o ano de 2020, ao tomar posse no dia 11 de fevereiro, e foi destituído da coordenação no dia 09 de abril de 2021.

academia com o setor produtivo está no plano decenal”, continuando o que foi apontado no PNPG 2011-2020. Por esse motivo, Benedito Aguiar mencionou que “um grupo de líderes do setor industrial, da academia e também do Governo, que formam o movimento empresarial para a inovação”, que diante do potencial da academia se organizavam para a produção de pesquisa que resultasse em produtos comercializáveis.

De qualquer forma, embora envolva três esferas distintas, como ponderou Benedito Aguiar, “naturalmente esta é uma iniciativa dos dois lados [...] do Governo que fomenta a pesquisa [...], mas o demandante é o setor empresarial nos segmentos organizados na sociedade”, como “o cobertor é curto, não podemos investir em tudo”. Assim deve-se definir “o que é estratégico do país e dentre o que é estratégico, o que é prioritário”. Por sua vez, diante das perspectivas para o próximo decênio do PNPG, o entrevistado indicou que seria preciso atualizar os indicadores de avaliação existentes⁸⁶.

Ao considerar que 60% das pesquisas na pós-graduação se concentram em 15 universidades brasileiras (Brasil em Pauta), pensar que o equilíbrio entre o valor do mérito científico como critério para o fomento está em detrimento às exclusões para o financiamento de programas não nivelados com programas tradicionais e mais desenvolvidos na pós-graduação, é um indício da manutenção do panorama assimétrico nacional na pós-graduação.

A ideia da democratização na qualidade da pesquisa no Brasil, está longe de ser alcançada. Necessariamente, o desenvolvimento da pesquisa para se concretizar na pós-graduação precisa de fomento, de condições acadêmicas e humanas, de disponibilidade de infraestrutura essencial. A avaliação tornou-se o processo que instrumentaliza as decisões para o fomento, ao mesmo tempo, também, o instrumento que baliza a exclusão justificada pela nota dos programas menos estruturados.

Apesar do crescimento do SNPG, a mobilidade política e econômica no campo induz os programas na busca para alcançar os indicadores que vão se estabelecendo ao longo do tempo, porque, pela própria lógica do sistema, maiores recursos são canalizados para os cursos de maior projeção acadêmica, de maior produtividade e, conseqüentemente, para os centros que concentram maior quantidade de pós-

⁸⁶ Cf. Brasil em Pauta entrevista o presidente da Capes, Benedito Aguiar (AGUIAR NETO, 2020).

graduações. Este é o desafio que se coloca às universidades e institutos regionais de pesquisa, de romper com as condições adversas na pós-graduação.

As iniciativas isoladas, que embora não tenham se revelado ineficazes, não foram suficientes para reverter o quadro geral das assimetrias regionais, entre estados e intrarregionais, nas instituições menos tradicionais da Região Norte.

Na construção desta tese, observou-se que o contingente de docentes qualificados em nível de doutores pelos programas específicos da CAPES foi significativo, e mesmo com a sua diminuição para esta demanda, o afastamento continuou crescendo. No levantamento para identificar o quantitativo de professores da UNIR envolvidos com atividades na pós-graduação evidenciou-se uma quantidade reduzida. Todavia, era evidente que a qualificação dos professores da UNIR modificou a pós-graduação em Rondônia, o que ficou perceptível pelo aumento de programas ofertados pela universidade entre 2005 e 2020.

No entanto, a pós-graduação não se faz somente de professores qualificados e ofertas de programas. A produção, que é parte do processo de avaliação, exige dedicação do mestrando ou doutorando, bem como recursos para o fomento de pesquisa, e bolsas para os acadêmicos se dedicarem integralmente no período de formação e, assim, produzirem pesquisa de qualidade.

No quesito de oferta de bolsas de estudo, a CAPES disponibiliza quatro tipos de bolsas. Para as universidades públicas como programas nível A, 2, 3, 4 e 5, o Demanda Social, para aqueles com nota 6 e 7, o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), o Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), e o Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Sendo as universidades responsáveis para dar destino às cotas de bolsas, de acordo, com o programa.

O período histórico no Brasil em que foram concedidas mais bolsas estudantis para os programas *stricto sensu* foi o ano de 2015, quando o sistema da CAPES disponibilizou 92.146 bolsas. Como o orçamento global da CAPES, a partir de 2016, passou por cortes sucessivos a cada ano, depois da implantação da Portaria 34/2020, o período anual de 2020 ficou marcado pela concessão do menor quantitativo de bolsas entre 2015 e 2020, com 84.076 benefícios concedidos. Em comparação com 2015, o corte em 2020 atingiu 8.070 bolsas entre os cursos de mestrados e doutorado. Também, depois da publicação da Portaria 34/2020, 10 mil bolsas foram

transformadas em modalidade empréstimo (ANPG, 2020). (Série Exclusiva ANPG – Mapeamento Nacional de Bolsas da CAPES, 16 de julho de 2020).

Quando a CAPES consolidou os novos critérios de distribuição de bolsas, pela Portaria nº 28, de 12 de fevereiro de 2021, referentes ao período de março de 2021 a fevereiro de 2022, apresentando os fatores de ponderação para a concessão de bolsas, eles soaram dissonantes.

Com a utilização do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁸⁷, divididas em seis faixas de classificação, apresentadas no anexo II da Portaria 28/2021, CAPES indicou os municípios com o menor IDHM, teriam maior peso no cálculo para concessão de bolsas para os programas *stricto sensu*.

Entretanto, dos 4.285 programas de pós-graduação ativos no Brasil em 2021, 95% estão localizados em municípios com o IDHM alto ou muito alto, fora do espectro proposto pela CAPES (SALDAÑA, 2020). Outro problema, está na amplitude das faixas, o sistema estabelecido por elas possibilita atribuir fatores multiplicadores diferentes para programas situados em municípios cujo IDHM varia pouco.

Para os programas ofertados em municípios com IDHM menor que 0,600 não haverá limitação de ganho de bolsas. Mas, como as regras para concessão de bolsas são unificadas, não basta ter um IDHM baixo, é necessário que o programa tenha um desempenho acadêmico alto. Portanto, os 5% de programas localizados em municípios dentro das faixas estabelecidas pela CAPES não possuem conceito de excelência exigido pela agência para serem contemplados dentro das exigências da portaria.

Tomando a UNIR como exemplo, que tem programas de pós-graduação em três municípios, de acordo como censo de 2010, respectivamente o IDHM de Porto Velho era 0,736, Ji-Paraná, 0,714 e Rolim de Moura, 0,700, o que significa dizer que ao seguir o parâmetro estabelecido no anexo II da Portaria 28/2021, todo o Estado ficaria classificado na faixa do IDHM 4, que varia entre $0,700 \leq \text{IDHM} \leq 0,749$. Com programas com notas que variam entre 3 e 4, não seria possível ser contemplado para concessão de mais bolsas de acordo com o peso determinado pela faixa, ainda que seus municípios tenham o IDHM dentro do espectro determinado pela CAPES.

⁸⁷ O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1, quanto mais próximo do 1, maior é o IDHM. O índice é calculado em razão milesimal, com três dígitos depois da vírgula. O IDHM é considerado baixo quando ele é menor que 0,600, o IDHM médio é aquele que varia entre 0,600 a 0,700, o alto entre 0,700 a 0,800 e o muito alto é maior que 0,800 (PNUD, 2021).

No final, ao considerar este fator de ponderação estabelecidos pela CAPES, parece não fazer sentido esperar que a pós-graduação com conceitos altos estejam localizadas em municípios com IDHM baixo. Conseqüentemente, municípios com menor IDHM têm os programas com os menores conceitos.

Ao mesmo tempo, a portaria adiciona que se deve considerar no cálculo o valor médio de defesa dos programas, dividindo o número total de defesas realizadas por ano no país, por área do conhecimento. Os programas pequenos nas áreas com muitos programas teriam seu número total de defesas dividido por um fator grande, gerando uma média baixa de defesas, o que resultaria em prejuízo para estes programas em comparação com os programas que já são grandes na respectiva área em avaliação.

Apesar das questões designadas como essenciais para o desenvolvimento econômico e social do país, por meio da pós-graduação, com ênfase em uma agenda enlevada pela parceria Estado, Academia e indústria, o que se tem observado são cortes sucessivos no financiamento das pesquisas e no número de concessão de bolsas de estudos para mestrados e doutorados pelas agências de financiamento.

A única certeza, depois dos cortes orçamentários nos programas de pós-graduação, é que aqueles que não se adaptaram ao modo de produção do conhecimento estabelecido pela nova agenda científica assumem ainda mais riscos da perda de credenciais, bolsas, verbas para pesquisas, ao passo que acumulam desprestígio no campo.

As bolsas empréstimos, são as bolsas excedentes que não atendem aos critérios estabelecidos, mas que ainda estavam em uso durante a redução do quantitativo. Ou seja, essas bolsas serão perdidas pelo programa depois que o pós-graduando concluir seu trabalho. As bolsas empréstimos até poderão ser concedidas mediante solicitação de revisão, mas a decisão final caberá ao presidente da CAPES.

4.2 POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOB ORIENTAÇÃO DO MERCADO OU DOS PRINCÍPIOS DA EQUIDADE?

Tratar das assimetrias na pós-graduação é refletir sobre as condições básicas de acesso a este nível de educação. Dependendo de onde o indivíduo vive, serão reduzidas as chances de ingresso na pós-graduação (GAMA; COLOMBO, 2019). Não admira que falar de pós-graduação no Brasil é trazer as imbricadas desigualdades

existentes neste sistema. Conseqüentemente, estudar como se processa as vias de acesso deste nível de formação auxilia na compreensão dos itinerários educativos abandonados, sejam por vias interrompidas, sejam por possibilidades bloqueadas, que persistem em perdurar no século XXI. O fundamental neste tipo de estudo, é vislumbrar alternativas ou saídas que ajudem na correção desses desvios impeditivos e, por fim, permita a retomada dos percursos que foram desprezados pelas dificuldades impostas pelo sistema (CAMBI, 1999). Conquistar o conhecimento através da educação é justo para sociedade que busca a equidade de direito.

Apoiado no entendimento de que “[...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade” (AZEVEDO, 2013, p. 131), pode-se desvelar com mais nitidez os preceitos apresentados nos documentos internacionais produzidos pelas organizações multilaterais e sua interferência na formulação de políticas educativas. Depois de apresentar o diagnóstico para a crise da educação superior na América Latina e atribuir à dimensão econômica o principal fator da dificuldade, o BM desconsiderou outros aspectos em sua análise. Fazendo uma interpretação muito restritiva, imputou ao ensino superior a principal missão de promover o desenvolvimento econômico sem ressaltar a sua importante função social na sociedade contemporânea (BORGES, 2010).

Vale ressaltar o avanço da hegemonia de universidades operacionais, resultante da política de expansão das IES, inclusive no redimensionamento dos processos por maior qualificação do quadro docente para consolidação da pós-graduação e da pesquisa vinculada às necessidades do mercado, marcada pela redução de recursos e condicionada por pressões econômicas que regulam sua autonomia (DOURADO, 2011).

Na concepção do BM, é das universidades que sairão os futuros dirigentes. Assim, ela passa a se constituir como a base do crescimento econômico, inclusive no fornecimento de mão de obra aplicada aos setores específicos. Por isso, conceitos presentes no seu discurso, se refletem nas recomendações propostas pelo BM na reforma da educação superior nos aspectos da “diferenciação, diversificação, redução do gasto público por aluno, eficiência, qualidade e equidade” (BORGES, 2010, p. 370).

É preciso cuidado para perceber as recomendações do Banco ao associar a equidade às necessidades do mercado de trabalho, especialmente quando sugere que na composição dos conselhos da administração das IES suas cadeiras deveriam

ser ocupadas também pelas indústrias e empresas. Essa orientação, além de diminuir o papel do Estado, aponta que a avaliação da qualidade dos resultados do ensino e o desempenho acadêmico devem atender aos interesses unicamente do mercado. Embora nos documentos da década de 1990 o principal desígnio era diminuir a pobreza, investindo na educação básica, o BM, junto com a UNESCO, retomou nas reformulações de documento posterior o enfoque da educação superior para o desenvolvimento econômico e competitivo numa sociedade globalizada (BORGES, 2010).

Neste contexto, as parcerias entre governo federal, empresas, organizações sociais, governos subnacionais e entidades científicas são os novos marcos regulatórios na reconfiguração da pós-graduação (OLIVEIRA, 2015). Como no Brasil, a produção de conhecimento está relacionada aos programas de pós-graduação, o governo busca redefinir, por meio de suas agências de fomento e avaliação, reconfigurações para o atendimento de setores produtivos e de serviços com mais dinamismo e pouco investimento financeiro (OLIVEIRA, 2015).

Por meio da CAPES, que é responsável pela avaliação e fomento dos programas de pós-graduação, promove-se o enquadramento das instituições, estabelecendo um comportamento e um desempenho que minimize a pressão externa de agências financiadoras. Um dos meios de pressão se apresenta pela disputa dos recursos disponibilizados pelo PROAP, que normalmente a CAPES define de acordo com a área que ela considera de maior prioridade (OLIVEIRA, 2015).

Significa afirmar que as condições mundiais voltadas para a produtividade do mercado de trabalho e do consumo atingem as regiões economicamente desfavorecidas, nas quais os povos não têm representatividade social, e, principalmente, diante do quadro de encolhimento sociocultural que se apresenta e, também, das perspectivas governamentais para as finalidades da pós-graduação direcionadas para atender a expectativa do mercado. Por esses motivos justifica-se ainda mais que essas populações sejam bem formadas e qualificadas, não necessariamente para assumir uma elite cognitiva destinada a governar, mas para serem dotados de sabedoria para responderem aos desafios sociais, econômicos, políticos, tecnológicos e ecológicos, para serem capazes de pensar além da condição atual e refletirem sobre o que almejam para o futuro da sociedade (STEHR, 2000; TRISTÃO, 2004).

Uma vez que o acesso ao conhecimento é uma questão de justiça e equidade social, para Gatti (2001) o sistema de pós-graduação no Brasil precisa ser alterado profundamente, para que segmentos sociais diferentes tenham chance de ingressar nele. A defesa de uma sociedade mais igualitária inclui professores que atuem neste nível formativo, que entendem o mestrado e o doutorado como um requisito confiável de oferecer respostas às questões científicas e sociais de um país. Portanto, é fundamental possibilitar a oportunidade de acesso à pós-graduação, pois ela é o meio para minimizar a excessiva desigualdade entre os grupos (GATTI, 2001).

A desigualdade de conhecimento, por ser menos óbvia, se revela na concretização da desigualdade social pela manutenção hereditária das populações em condições de vulnerabilidade e subordinadas economicamente. Neste percurso, Simmel (*apud* STEHR, 2000, p.109) disse que aos olhos de quem está numa posição inferior não existe nenhuma vantagem que os façam sentirem-se tão desprezados, carentes e desamparados do que a inacessibilidade à educação.

A ideia de que a educação está acessível aos indivíduos e que absorvê-la é uma atividade pessoal, é a concepção disseminada pelo mercado. Sob a ótica de quem não carece de educação, a situação do não acesso à educação se torna invisível abandonando ao próprio acaso àqueles que nem por decreto, nem pela boa disposição dos interessados, conseguem abolir essa condição (STEHR, 2000).

Como a assimetria analisada nesta tese se apresenta também na forma intrarregional e entre estados da mesma região, o debate se expande para além da criação de políticas específicas, demandando a compreensão teórica de como se organizam os atores sociais locais pela reivindicação e aplicação dessas políticas na dosagem proporcional à necessidade endógena.

De acordo com Wilkinson e Pickett (2015), embora as relações numa sociedade sejam construídas sobre fundações materiais, o desenvolvimento humano não é determinado pela riqueza de uma sociedade, mas por quão igualitária ela é.

Para Mészáros (2002), quando se levanta a questão da igualdade é inevitável rever o que fazer com as relações de poder existentes que evidentemente não apenas negam pela ordem social estabelecida a conveniente expressão “igualdade de oportunidades”, mas exclui qualquer expectativa nessa direção. Esperar do sistema, que reforça os mecanismos de retroalimentação das desigualdades, a concessão de “oportunidades iguais”, quando ele próprio é incapaz de oferecer o que apenas utiliza como falaciosa propaganda, seria zombar da ideia de emancipação. Assim o

enfrentamento do funcionamento do sistema estabelecido é a “condição prévia essencial da verdadeira igualdade” (MÉSZÁROS, 2002, p. 289).

Assim, “[...] a justiça social somente é alcançada intermediada pela luta de classes e a luta entre os atores sociais nos seus respectivos campos sociais”, porque o aumento da desigualdade social nasce ao permitir que o destino dos indivíduos fique sujeito ao livre jogo do mercado (AZEVEDO, 2013, p. 134).

Tratar de valores tão caros, promotores de justiça social, nos remete aos critérios levantados por Marx. Para aplicação igual do direito a pessoas diferentes e em distintas situações deve-se considerar qual medida proporcional a utilizar. O não reconhecimento da diferença incorre na desigualdade, assim apenas se assegura o direito igual quando se reconhece a desigualdade dos indivíduos. Sob um aspecto determinado, o termo direito igual fica limitado, portanto, o conceito de igualdade compreende tratamento desigual para os desiguais (MÉSZÁROS, 2002).

Azevedo (2013) indica que tal raciocínio se estende às políticas públicas educacionais e que o direito às oportunidades não prevalece se o Estado continua a tratar todos igualmente, ao contrário, reforça o *feedback* que as contingências sociais, culturais e econômicas existem para serem superadas na busca da aquisição de conhecimento.

A força da ideologia capitalista do igualitarismo não deve ser menosprezada. Baran e Sweezy (1966) descrevem na obra *Monopoly Capital* como desenvolvemos desde a infância a fé no “todos têm oportunidades iguais” sem atribuir as desigualdades às instituições injustas, mas aos dotes naturais particulares. Esta credulidade se torna o meio de subsistência da perversa desigualdade tripudiada em cima do mito “igualdade de oportunidades” e sua vitalidade se perpetua da garantia e da manutenção das desigualdades nos sistemas econômico, político, social e educacional (BARAN; SWEEZY, 1966).

A reprodução de desigualdades sociais se estabelece no monopólio das classes capazes de centralizar e tomar decisões como porta-vozes daqueles que estão inseridos no cerne dos problemas, perpetuando as relações sociais dominantes. Sendo a parcela subordinada da sociedade aquela que recebe o que lhe é ofertado, na pós-graduação não é diferente. Afinal, além dos estratos de classes acadêmicas que esse campo reproduz mimetizando a própria estrutura de classes da sociedade, até a própria identidade regional do sujeito é mais um estrato identificador de sua

posição e do capital de que dispõe, resultante das possibilidades que lhes restaram para constituir sua formação.

Essa condição imposta pelos agentes sociais se infiltra por anos, mascarando seus danos ao ponto de parecer natural e até sequestrar a capacidade da classe de perceber-se num processo excludente, criando um consciente coletivo ilusório da situação. Quando Lukács (2003) aponta que para a “ciência burguesa” os fenômenos sociais sempre são considerados do ponto de vista do indivíduo, e não da sua classe, deixa-se de estabelecer a relação da sociedade como uma totalidade e as classes representam essa totalidade, somente quando os homens se percebem conscientes de sua existência numa classe, poderão compreender sua completude (LUKÁCS, 2003).

Porém, uma inconsciência de sua própria situação econômica, histórica e social tem sido a consciência de classe, consequência da relação estrutural determinada que o autor denomina como “nexo formal definido”. Portanto, é condição a autopercepção de classe para compreender a sociedade na sua totalidade, e a partir de sua consciência de classe mobilizar o conjunto de ações de seu interesse (LUKÁCS, 2003, p. 144).

Fanfani (2008) afirma que o Estado é conivente com o tratamento desigual destinado às diferentes classes sociais ao permitir que uma minoria dite como se constrói um projeto de sociedade. Para alcançar a igualdade e equidade, aqueles que necessitam de atendimento diferenciado deveriam receber de acordo com sua necessidade.

O Estado, um meta-campo social e, ao mesmo tempo, um meta-ator social, possui instrumentos para conferir o nível de desigualdade social e para lançar políticas públicas sociais, universais e focalizadas com a finalidade de promover a igualdade substantiva. O Estado, mesmo tendo sua atuação afetada pela globalização, ainda conserva poder para atuar no combate às desigualdades sociais (AZEVEDO, 2013, p. 144).

Assim, quando avaliado o nível de desigualdade para que ocorra a promoção da equidade e igualdade substantivas nos campos sociais, é fundamental que os atores sociais ajam, em especial o Estado como meta-ator, afinal todo campo social é caracterizado por disputas, alianças e relações, inclusive o campo acadêmico (BOURDIEU, 2004). Quando os atores sociais agem, eles respondem aos desafios de conquistar maior autonomia do campo acadêmico, ao passo que constroem o

reconhecimento pelos seus pares, estabelecem sua autoridade científica e promovem a distinção acadêmica, objetos simbólicos reconhecidamente fundamentais neste campo.

Na conquista pelo espaço do campo acadêmico é importante considerar como forças conservadoras conduzem as ressignificações de valores durante todo processo de luta. Historicamente, qualquer conceito libertador pode ser cooptado e transformado em *slogan*. O cuidado com a apreensão de termos sociais orquestrados com outros sentidos nos quais a realidade é substituída por ilusões é uma preocupação razoável. Então, é essencial que o microcosmo do campo tenha condições de reconhecer suas determinações internas livres das imposições externas, por meio do que Bourdieu denominou de grau de autonomia, que se evidencia no campo pelo quanto este consegue refratar ou retraduzir os problemas políticos que o atinge (BOURDIEU, 2003).

Todo esse debate tem intrínseca conexão com o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, que é considerada uma etapa de acumulação de capital científico, requisito indispensável na ocupação dos espaços sociais no campo acadêmico, é a credencial de mobilidade neste território. Sem esta credencial, determinadas posições que poderiam conferir aos indivíduos equidade dentro do campo acadêmico, acabam conservando mais uma estratificação no meio acadêmico.

Normalmente nas regiões periféricas, sistematicamente é menor a propensão de receber investimento devido ao menor acúmulo de capacidade instalada e ao desenvolvimento mais lento. O território se torna o meio revelador de diferenças agudas, das condições de vida da população, o acesso à diversificação dos consumos imateriais, como os diferentes níveis de educação é um indicador dessa desigualdade (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

Mesmo que o consumo imaterial da educação seja comandado cada dia mais pela lógica do mercado, ele é parte da vocação de consumo da sociedade, e ao ser ofertado se traduz no aumento de capital científico, social e cultural para as populações (SANTOS; SILVEIRA, 2001; BOURDIEU, 2003).

As desigualdades sociais, econômicas e culturais que afetam a trajetória dos sujeitos reduzem ou até excluem suas aspirações educacionais, sendo a desigualdade regional na pós-graduação, parte dos problemas dos territórios de periferia.

Pelo fato de a desigualdade ser marcante, a baixa capacidade educacional e produtiva dessas regiões afeta o desenvolvimento do país, porque inevitavelmente o desenvolvimento está associado à produção de conhecimento. As universidades constituem um dos pilares em suas respectivas regiões para responder às necessidades regionais, não apenas como indutora de mudança para uma sociedade mais permeável à pluralidade de forças que explorem sua diversidade social e cultural, mas também por traçar estratégias para o desenvolvimento regional (ROLIM; SERRA, 2009).

Assim, ao analisarmos argumentos, ponderações, estratégias, resoluções, planos, recursos financeiros, resultados e dados apresentados em documentos oficiais, é fundamental contextualizar com as verdades locais, situando-se em seu território. Porém, não ensimesmado apenas em suas situações prementes. Enquanto a pós-graduação na Região Norte ainda é discutida no âmbito das agências na busca de soluções por acessos perimetrais, o mundo está em outra sintonia, passando pela “revolução tecnológica”, o avanço da internacionalização da Educação Superior e da ciência e a maximização da economia baseada no conhecimento.

À medida que ocorrem essas mudanças, o campo da pós-graduação fica ainda mais complexo, principalmente ao considerar que alianças estabelecidas pelos atores sociais determinam que áreas de conhecimento é de maior ou menor importância dentro da pós-graduação, isso em nome do desafio do avanço do conhecimento e da ciência no país, ocorrendo desvio de fluxo de financiamento para aquelas ciências que gozam do devido reconhecimento desses atores, em detrimento de outras (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016).

O reflexo dessas iniciativas na Região Amazônica é a grande importância dada para a produção de tecnologias, no aumento da produtividade no agronegócio, na descoberta de vacinas e meios de combate a doenças e pragas no campo, muito evidentes nos editais e financiamento das poucas áreas de pós-graduação no Norte do país. Apesar das mudanças globais serem regidas pela velocidade da quarta revolução industrial ou a revolução digital também considerada irreversível, ela tem sido referenciada como baseada no cercamento do conhecimento, porque não altera a relação de submissão da força de trabalho ao controle capitalista (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016).

Diante deste quadro, as agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação têm priorizado nos editais publicados o fator da produção de tecnologias, sejam por

meio de invenções ou criação de materiais, tudo que, de alguma forma, confira vantagem competitiva no mercado. O agraciamento de áreas com investimentos mais generosos gera um desequilíbrio na distribuição de recursos e evidencia, conseqüentemente, o desapareço dos agentes sociais pelas áreas que não são consideradas prioridades e nem compreendidas suas imprescindíveis contribuições no desenvolvimento geral.

A partir de 2016, no cenário nacional de contingenciamento atingindo todos os setores de produção de pesquisa, a definição de prioridades entre as áreas para distribuição de recursos significou uma diminuição da participação dos recursos da área de ciências humanas de 15% do total em 2015, para 5% do total de 2016 (ANPED, 2016).

A matriz de custeio de financiamento da pós-graduação passou a utilizar a metodologia por prioridade de área de conhecimento, classificadas como Grupo 1 (G1)⁸⁸, considerada como prioritária em relação ao Grupo 2 (G2)⁸⁹.

Considerou-se que as áreas de conhecimento têm demandas diferenciadas em relação ao custeio, pois algumas áreas envolvem mais despesas com insumos de pesquisa, manutenção de laboratórios, saídas de campo, entre outras. Considerando essa diferenciação, as áreas G1 recebem um valor do custeio/aluno 40% maior do que os das áreas G2, que estão fora das prioridades eleitas pela CAPES (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020). Significa que algumas áreas de conhecimento vêm historicamente sofrendo perda de recursos maiores a cada ano em relação às áreas prioritárias (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016).

Ao retomar as palavras de Bourdieu, que argumenta sobre o mundo social do campo científico, ele expressa qual a lógica que se espera deste campo:

É preciso escapar da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social, e como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve (BOURDIEU, 2003, p. 21).

⁸⁸ O G1, inclui as Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências exatas e da Terra, Engenharias, multidisciplinar, que inclui a Biotecnologia, Ciências Ambientais, Materiais e Interdisciplinar (Meio Ambiente e Agrárias; Engenharia/Tecnologia/Gestão; Saúde e Biológicas).

⁸⁹ O G2, inclui as Ciências Humanas, as Ciências Sociais e Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar, que inclui Ensino e Interdisciplinar (Sociais e Humanidades) (CAPES, 2020b).

O reflexo da condução da regulação e financiamento da pós-graduação revela-se nos resultados da avaliação que, posteriormente, vão resvalar, novamente, em um dos itens da metodologia do financiamento, a diferenciação do valor de custeio em função da avaliação do curso pela CAPES. Ou seja, perde-se o financiamento duas vezes. Primeiro pela questão da área de conhecimento a que se pertence e, segundo, pela queda do conceito do curso na avaliação. Com menos investimento financeiro, a tendência é a queda da nota, conseqüentemente o encolhimento da pós-graduação. Como indicam estudos recorrentes, essas medidas de gerenciamento dos recursos destinados à pós-graduação, com cortes ou desvios para outras áreas, não são novidade.

Para Boaventura (2019), o neoliberalismo quer direcionar a pesquisa de maneira autoritária para as aplicações tecnológicas, industriais e de serviços. Como em sua visão, as pesquisas em Humanidades não resultam em aplicação tecnológica direta, elas não têm serventia aos seus interesses. Porém, são as Humanidades que são capazes de aprofundar o debate da ciência ao nível da ciência fundamental não aplicada, produzindo conhecimento crítico, livre e independente, que incomoda e causa hostilidade, afinal são conhecimentos que podem questionar o autoritarismo do modelo político e econômico impulsionado pelo neoliberalismo, dominado pelo capital financeiro global que não convive bem com a democracia. Então, obviamente, conhecimentos que questionam não interessam para este modelo político e econômico que se apresenta como única alternativa global (BOAVENTURA, 2019).

O combate à desigualdade tão alardeada nos documentos da CAPES torna-se ainda mais patente, especialmente na Região Norte que apresenta maior quantidade de cursos com conceitos abaixo da nota cinco e sem condições de subir na escala de qualidade. Ainda por cima, as agências de fomento brasileiras, nos editais para difusão do conhecimento, menosprezam a relevância científica e a pertinência local porque o fazem em cooperação internacional, reverberando os contextos dos polos conveniados, sujeitando até a capacidade de produção intelectual do proponente aos critérios de avaliação do “Norte Global”, que exerce poder sobre o campo acadêmico brasileiro “pelo campo do poder, campo das finanças e outros campos sociais” (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 791). Cada agência de fomento seja a CAPES, CNPq ou FINEP, precisa estar alinhada às exigências da política externa com quem firmam cooperação.

As reviravoltas políticas e financeiras na estruturação e manutenção da pós-graduação geram lutas no campo das forças, por impactar os programas não alinhados com as exigências para produção material para o mercado. Programas não classificados como prioritários, deixam de receber recursos suficientes para pesquisa e, por vezes, não têm como manter-se frente às adversidades do próprio campo.

Parece ser um paradoxo, a exigência do produtivismo acadêmico publicável e a falta de recurso material para pesquisa ou para manutenção das bolsas estudantis para a pós-graduação. As dificuldades para financiar pesquisa no Brasil podem resultar na perda de organicidade dos programas, ou até mesmo em encerramentos de programas.

Para as universidades amazônicas, além da dificuldade de se inserir na pós-graduação, outras etapas também são tão desafiantes quanto a primeira, afinal estabilizar-se e alcançar o nível de qualidade suficiente para manter-se como parte do jogo exige mais que a constituição de um quadro de docentes aptos para atuarem na pós-graduação no mesmo grau de competitividade com os grandes centros de pesquisa de outras regiões, onde as condições de trabalho acabam sendo mais favoráveis, não somente no aspecto estrutural como no fator humano, mais experiente e maduro academicamente dos professores dos cursos. É preciso haver uma rede mais densa de colaboração entre seus pares, proximidade de outros grandes centros de pesquisa, tradição em produtividade acadêmica de qualidade e maior possibilidade de participação em eventos de referência em suas respectivas áreas de pesquisa, o que conseqüentemente eleva a formação dos discentes no processo formação e qualificação.

As ações pontuais ou imediatistas não serão suficientes para resolver um problema que não trata apenas de aumentar em número o oferecimento de cursos de pós-graduação na Amazônia. O problema é muito maior, mais desafiante, desgastante e complexo do que aparentemente se apresenta em dados numéricos e estatísticos nos documentos da CAPES e de outras agências.

O enquadramento institucional promovido pela CAPES, responsável pela avaliação e fomento dos cursos de pós-graduação, define um tipo de comportamento institucional na busca pelo desempenho, enquanto nas grandes universidades reconhecidamente fortes na pós-graduação a marcha se estabelece na franca temporada de fortalecimento da mentalidade acadêmica pelo permanente aumento da *performance* e produtividade na pesquisa e na pós-graduação, concretamente

demonstrada pela busca por melhor classificação nos *rankings* nacionais e internacionais e disputa de melhores notas nas avaliações. Oliveira (2015) destaca que universidades menos tradicionais convivem com esta realidade, porém, em um descompasso generalizado:

A fragilidade das universidades e dos programas com menor prestígio acadêmico expressa-se no papel da administração superior das universidades relativo à articulação e à indução de políticas de consolidação, investimento e reconhecimento de cada área. A posição de submissão e de adesão às regras do jogo faz com que haja pouca reação em termos de defesa da qualidade das pesquisas, do tempo necessário para uma formação consistente e de uma avaliação mais ampla, diagnóstica e formativa. A debilidade desse papel está certamente associada à lógica e à estratégia da política do governo federal para a pós-graduação e para pesquisa, ou seja, a ampliação do controle da produção do conhecimento e do desempenho dos programas de pós-graduação pela pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e, ao mesmo tempo, ao incentivo da competição particularizada dos grupos, núcleos, diretórios ou redes de pesquisa e dos pesquisadores em particular (OLIVEIRA, 2015, p. 356).

Diante de cada situação particular, seja da ordem regional, intrarregional ou da área de conhecimento, o *modus operandi* na pós-graduação vai induzindo ao surgimento de novas estratégias de sobrevivência ou de posicionamento no campo (OLIVEIRA, 2000).

A dinâmica de mudanças neste campo reconstitui-se a todo o momento. E este movimento exige uma organização num tempo-espço exíguo que deve ser assumida pelos agentes sociais nas suas respectivas funções de classe. Esse vertiginoso ajustamento ao atendimento às exigências das agências, do mercado, da sociedade, transpõe para Bourdieu como uma apreciação subjetiva do investimento acadêmico-institucional, afinal a possibilidade de retorno advindo do capital intelectual acumulado é ansiada por cada agente investidor, considerando as posições, as disposições e até as imposições do campo científico-universitário (BOURDIEU, 1983).

Ainda que Bourdieu (1983) afirme que quanto mais os campos científicos sejam autônomos mais eles escapam às leis sociais externas, a atividade científica implica custo econômico, assim quanto mais dependente uma ciência for de investimento financeiro para se concretizar, menor será seu grau de autonomia. Assim, o modo de ser e de agir das diferentes áreas de conhecimento vai se moldando pela força e pelas estratégias adotadas pela agência reguladora, o que resulta em alterações no

processo de formação, da produção intelectual, de definição dos tempos e das práticas e rotinas de gestão, de avaliação, dentre outros (CURY, 2011).

Mas, Bourdieu (1983) argumentou que o grau de autonomia do campo científico depende, sobretudo, do quanto este campo está resguardado das intrusões. Refletindo que os campos são lugar de duas formas de poder, o político, que chamou de temporal, e o poder sobre os meios de produção e de reprodução, o autor pontuou que o campo se provaria autônomo quando determinasse imposições mediante o direito de entrada ao recém-chegado que dependesse do capital científico acumulado coletivamente e quando conseguisse imprimir suas sanções positivas ou negativas.

Evidentemente, que a estrutura do campo da pós-graduação é determinada pelo volume de capital que caracteriza seus agentes, proporcional à sua vivência acadêmica, científica, política e institucional e em comparação com os mesmos quesitos com os outros agentes deste campo. O modo como se dá as relações objetivas entre os agentes é o que determina seu espectro de ação, a posição que ocupam na estrutura é o que dita, ou orienta suas tomadas de posições. O dominante, quer na pesquisa, quer como pesquisador, é o que define num dado período, qual o conjunto de objetos importantes, então são estes agentes que conclusivamente instauram os fatos científicos e em parte, até mesmo o campo científico na pós-graduação (BOURDIEU, 2003).

Acessos, influências e permissões são substantivos que rondam o campo acadêmico da pós-graduação. Condições plausíveis ao resguardar o padrão de qualidade dos programas exigidos pela CAPES. Com o intuito de preservar a qualidade da pós-graduação, a dinâmica de apresentar emendas, resoluções, regulações e medidas provisórias acabam originando contradição quando esses instrumentos legais ao invés de dar sustentação às pós-graduações não consolidadas as enfraquece ainda mais.

O orçamento da CAPES em 2020, foi reduzido em 33,1% em relação ao montante do ano de 2019. O discurso imbuído de sentimento de injustiça, desigualdade e iniquidade nasce da negação à conquista social do privilegiado espaço da pós-graduação, pois as populações amazônicas enfrentam maior dificuldade ao seu direito básico a este nível de educação.

O fato é que estratégias se orientam sejam para a conservação da estrutura seja para a sua transformação. Assim, ao invés de ser suficiente na condição de classe reportar-se ao lugar que o agente supostamente ocupa no espaço global,

importante é compreender “de onde” o agente engajado num campo “fala”, deste modo, quando nos referirmos à posição dele compreenderemos o que ele diz e faz. Quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição. As oportunidades que um agente tem de submeter as forças do campo aos seus desígnios são proporcionais ao seu capital de crédito científico, ou seja, sua posição na estrutura da distribuição do capital, nos limites de sua trajetória e origem social (BOURDIEU, 1983).

Como os agentes sociais não são passíveis à condução pelas forças do campo, pelo *habitus*, ou seja, pela disposição adquirida de ser permanente, de resistir e se colocar em oposição às forças do campo, os agentes estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital, ao passo que desenvolvem estratégias que necessitam em grande parte, dessas posições nos limites de suas disposições.

Sendo os campos lugares de relações de forças, o sentido do jogo implica em escolhas antecipadas e compensatórias feitas pelo cientista neste campo de tendências imanentes e probabilidades objetivas, no entanto, o que determinará a capacidade de antecipar tendências conferindo poder deste se apossar de temáticas relevantes no seu tempo, é sua origem social e formação escolar elevada que o coloca na cena dos acontecimentos (BOURDIEU, 1983).

Soa fatalista a coerência de Bourdieu, toda sua argumentação categórica é expressa em:

Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições. (BOURDIEU, 1983, p. 28-29).

Diante do cenário geral da pós-graduação, são necessárias análises e questionamentos, pelos agentes que lutam no campo das políticas educacionais, sobre as condicionantes firmadas pela competição do mercado explicitadas nas exigências avaliativas da CAPES, que por meio de suas ações alcançou resultados positivos até internacionalmente, porém regida pelo princípio de punição e premiação, estimulando a competição e a vaidade entre os entes institucionais. Pelo sistema

organizativo de socialização de informações nas reuniões com os programas mais bem avaliados, os programas mais frágeis perdem ocasiões de discussões que poderiam auxiliar no aprimoramento de suas ações nos seus respectivos programas *stricto sensu*.

Como os pequenos programas na Região Norte podem progredir diante deste cenário desigual de investimento, de qualidade, de produção e de avaliação? Os contrastes nacionais óbvios no desenvolvimento da pós-graduação nacional e as progressivas exigências das agências financiadoras demonstram a seriedade de repensar as diversidades no campo acadêmico das políticas educacionais para a pós-graduação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades na pós-graduação que se prolongam por muito tempo no Brasil, desafiam um prognóstico positivo para este campo no aspecto da minimização das assimetrias. Os vários fatores que impulsionaram mudanças no seu modelo no país, desde o crescimento do sistema, a diversificação de demanda, as assimetrias geográficas, até sua finalidade central, têm exercido influência sobre sua formatação para a sociedade contemporânea.

Como apresentado nesta tese, uma das finalidades da pós-graduação no início do século XXI era a formação de pesquisadores para as universidades brasileiras, principal local de produção de conhecimento neste nível de formação.

A partir desta premissa, este trabalho concentrou-se em apresentar dados referentes à qualificação dos docentes da IFES da Região Norte, com o recorte delimitado na UNIR. A delimitação temporal embasada no período de execução do PNPG 2005-2010 e do PNPG 2011-2020, foi motivada essencialmente porque neste período ocorreu a intensificação da apresentação de programas específicos para qualificação de docentes do ensino superior no país.

Os dados preliminares indicavam que a UNIR, em 2010, depois da execução do PNPG 2005-2010, mantinha um quadro menor de docente doutores em comparação com o quadro de docentes mestres. Também, proporcionalmente era uma das instituições da Região Norte com a menor quantidade de doutores, situação que dificultava a consolidação da pós-graduação em Rondônia, que em 2010 tinha seis mestrados e um programa com doutorado, todos concentrados na cidade de Porto Velho, capital do estado.

Sendo a UNIR, a única universidade pública de Rondônia, compreende-se sua relevante contribuição no oferecimento de cursos *stricto sensu* gratuitos e de qualidade para o estado. No entanto, essa atribuição acadêmica passava necessariamente pela etapa de qualificar seu quadro docente com a titulação de doutores.

Tendo em vista que, no PNPG 2011-2020 o incentivo à qualificação docente permanecia, mas as prioridades do plano estavam relacionadas à continuidade da consolidação do sistema C&T, à intensificação das atividades científicas internacionais, medida pela produção e ao estreitamento da relação da parceria

Governo, universidade e indústria, urgia que a UNIR se organizasse para qualificar os docentes da instituição.

A CAPES, como agência promotora da pós-graduação, por meio dos programas estratégicos específicos, alguns exclusivos para a Região Amazônica, sistematizou estratégias que propiciaram a saída dos professores de suas sedes em busca de qualificação doutoral, de acordo com os projetos apresentados pelas instituições.

Com o advento de retorno dos professores às suas instituições após a conclusão de cursos de doutorado, observou-se pelos dados disponibilizados pela GEOCAPES, que a Região Norte, anualmente entre 2005 e 2019 aumentou o número de programas de mestrados e doutorados oferecidos por seus respectivos estados. Especificamente a UFPA, no Pará, foi uma das instituições que mais cresceu proporcionalmente neste aspecto, inclusive se destacando-se em nível nacional.

No mesmo período, a UNIR apresentou convênio para a realização de 11 DINTER, participou de três programas em Rede para doutorado, liberou docentes por meio de programas de financiamento promovidos pela CAPES, como o PICDT, PRODOUTORAL, PRÓ-AMAZÔNIA, demonstrando estar afinada com a política de qualificação da CAPES.

Apesar da UNIR não ter registrado um plano institucional que orientasse as atribuições para os recém doutores que voltavam à universidade, foi perceptível o impacto da qualificação de docentes no crescimento de mestrados para o estado. Em 2020, a UNIR despontava com 20 mestrados, entre os acadêmicos e profissionais, 03 doutorados, 01 doutorado em Rede, em que ela é polo, e 01 doutorado profissional.

De acordo com os dados registrados na plataforma Sucupira, em 2019, a UNIR tinha 17,4% dos seus docentes doutores desenvolvendo atividades na pós-graduação da instituição. Institucionalmente havia aspirações para o crescimento da pós-graduação que foram apresentadas pela universidade no PDI 2004-2012 e no PDI 2014-2018, como, por exemplo, atender pelo menos com uma pós-graduação *stricto sensu* os cinco campi que ainda não possuíam programas nesse nível, meta que não foi alcançada até 2019, mas que foi reavaliada e rerepresentada no PDI 2019-2024. Uma outra meta estabelecida, está no PDI 2014-2018, estava relacionada com o aumento no número de docentes por programa, que ficou estabelecida em 15 professores permanentes e que ainda não foi alcançada, exceto para os programas de doutorado.

A UNIR tem um caminho a percorrer no aspecto de melhorar a qualidade de seus programas, aumentar a oferta de vagas nos mestrados e doutorados, ter mais professores envolvidos com atividades da pós-graduação e, em termos de pesquisa, conseguir aprovar mais projetos nos editais lançados pelas agências de fomento, bem como, aumentar o número de doutores por produtividade e a produção de material científico de qualidade, de relevância internacional. Em 2021, a Plataforma Carlos Chagas tinha registrado três doutores da instituição por produtividade.

Objetivamente, situações históricas e geográficas interferem no amadurecimento dos docentes que retornam à universidade titulados como doutores. É comum que professores que moram nas cidades em que os *campi* são mais isolados ou distantes da capital não se envolvam com a pesquisa. As evidências aparecem pelos projetos aprovados para financiamento, que ficam praticamente limitados aos grupos de pesquisa da capital do Estado. A ideia de pesquisa parece estar muito relacionada à produção da pós-graduação. No entanto, ao refletir sobre os pilares da universidade, além do ensino e da extensão, a pesquisa é parte da essência acadêmica, e ela não é dependente da pós-graduação, mas precisa de recursos para sua concretização.

Outros fatores que interferem na produção científica dos doutores na UNIR, são o isolamento intelectual, ou a ausência de compartilhamento de projetos com outras pessoas que trabalham em áreas afins, a falta de infraestrutura para o desenvolvimento da pesquisa, o excessivo envolvimento em atividades burocráticas administrativas e, por vezes, até a saída da universidade após sua qualificação como doutor. Desta maneira o *habitus* de pesquisador deixa de se consolidar e vai se perdendo nesse processo.

De qualquer forma, cabe salientar que a comunidade científica tem sido exacerbadamente cobrada em sua produção, principalmente de artigos. Por esse motivo as exigências relativas à produção acadêmica geraram um surto produtivista, em que o que conta é publicar. E, por enquanto, o quantitativismo instituiu-se como meta. Essa tendência pode induzir à produção de um grande volume de material de baixo impacto científico, bem como a reapresentação de versões pouco modificadas de um mesmo produto.

Portanto, a consequência é a perda em qualidade da produção acadêmica, que deveria ser a mais relevante para a ciência. Por outro lado, pontua-se que a qualidade dificilmente pode ser metrificada, principalmente quando está relacionada com a

melhoria do contexto social das populações, o que normalmente leva muitos anos para se observar um impacto a esse nível.

Mudanças céleres no campo da pós-graduação têm ocorrido com a promulgação de sucessivas portarias emitidas pela CAPES, toma-se como exemplo, a publicação da Portaria nº 34/2020, que em um prazo inferior a um mês alterou as Portarias nº 18, 20 e 21, de 2020. E, em 2021 a Portaria nº 28, com uma nova política para distribuição de bolsas, que inaugurou indicadores atrelados à nota do programa para a concessão de bolsas, como o IDHM e o número de titulados por programas anualmente, critérios que nunca haviam sido utilizados pela CAPES. Essas portarias afetaram negativamente os cursos com nota 3 e 4, pelos parâmetros estabelecidos para o teto de bolsas. Ressalta-se que a modalidade das bolsas empréstimos inseridas nesse processo, se tornou mais um obstáculo no planejamento da oferta de bolsas para os ingressantes nos programas com notas 3 e 4.

Na UNIR, o programa mais antigo da instituição completa vinte anos de existência em 2021 sem ter conseguido mudar sua nota de conceito, outros cursos *stricto sensu* da universidade também têm mantido as notas de avaliação. Os argumentos da Portaria nº 34/2020, de conferir maior concretude à avaliação da pós-graduação e maior prioridade aos cursos mais bem avaliados, explicita lógica mercadológica de enxugamento de investimentos para as regiões que mais necessitam destes. Afinal, a remoção das bolsas estudantis desses programas não contribuirá com a sua melhoria.

A Região Norte ilustra esse paradigma, dos seus sete estados, quatro não têm programas nota 5, ou seja, suas notas variam entre 3 e 4. O estado do Tocantins tem um programa nota 5, seus demais programas possuem conceito abaixo desta nota. Somente Amazonas e Pará, possuem programas com nota 5 e 6. Todavia, 83% dos cursos do Pará têm notas variando entre 3 e 4, e o Amazonas têm 89% dos seus cursos para o mesmo perfil de notas.

O fato da CAPES financiar, regular e avaliar a pós-graduação não a exime de elaborar um plano de fortalecimento desses PPG. Financiar a qualificação dos docentes das instituições é um passo importante para a expansão da pós-graduação no Brasil, mas não é suficiente para mudar outras assimetrias firmadas neste campo. Quando se trata da oferta de programas, a CAPES tem abordado, nos PNPG, além das assimetrias regionais, as assimetrias intrarregionais e entre estados. Mas, seus planos não abordam as assimetrias na qualidade dos programas. Portanto, é

corresponsabilidade da CAPES, da comunidade científica e das próprias instituições iniciar um debate para este significativo percentual de programas avaliados com notas 3 e 4.

O processo recorrente do ciclo das desigualdades inicia-se na entrada nos cursos menos prestigiados, considerando o parâmetro nota, e posteriormente é certificada nos diplomas de pós-graduação como parte do currículo e da identidade da formação do indivíduo. É a vitrine do suposto capital que o indivíduo dispõe por meio do certificado.

Somam-se a esses aspectos, as mudanças mundiais que cobram maior protagonismo da pós-graduação no processo de desenvolvimento socioeconômico, envolvendo setores extra-acadêmicos que exigem inovações tecnológicas, baseadas nos modelos difundidos pelos organismos internacionais. O neoliberalismo tem demandado educação e qualificação que atenda ao mercado, requerendo que a pós-graduação desenvolva conhecimento que venha à atender este processo.

Discutir as assimetrias da pós-graduação e garantir o crescimento de um sistema mais equânime, igualitário e de qualidade dos programas de pós-graduação em condições justas, requer o uso da voz e da publicidade das condições amazônicas para a produção de conhecimentos.

Por ora, este estudo apontou que as políticas formuladas pela CAPES para reduzir as assimetrias no aspecto da qualificação docente das IES têm cumprido seu objetivo. Por outro lado, como a pós-graduação não se faz apenas pela qualificação dos docentes, outros fundamentos relacionados às assimetrias intrarregionais e estaduais no campo não foram minimizados. Pelo contrário, novas assimetrias estão se apresentando no campo e, por enquanto, não são mencionadas nos planos como um problema a ser debatido.

Frisa-se, também, que a garantia de afastamento como direito estabelecido por lei tem sido fundamental para assegurar a liberação de professores para capacitação.

Por fim, considerando que o caráter de cientificidade postulada pela pesquisa é a centralidade da pós-graduação, a formação deve ser compreendida como um processo de educação, pressuposto para alcançar e manter um nível elevado na produção de conhecimento dos doutores já titulados. Do ponto de vista estrutural imediatamente veem-se as diferenças distintivas que tendem a se manterem caso não sejam abordadas. Assim, para o estabelecimento de uma estrutura orgânica menos desigual na pós-graduação, com reais e justas perspectivas de crescimento

no campo, exigem-se estudos mais aprofundados das assimetrias no sistema nacional da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos. Brasília, DF: Senado Federal, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- AGUIAR NETO, Benedito Guimarães. Brasil em Pauta entrevista o presidente da Capes, Benedito Aguiar. [Entrevista cedida a]. *Brasil em Pauta*, EBC, Brasília, 2020. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/brasil-em-pauta/2020/11/brasil-em-pauta-entrevista-o-presidente-da-capes-benedito-aguiar>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- ALBUQUERQUE, Eva da Silva; MAIA, Moacyr Boris Rodrigues. *A trajetória do Ensino Superior público em Rondônia*. Rondônia: Edufro, 2008.
- ALMEIDA, Karla Nazareth Correa de. *A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada*. 2017. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330450>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- ALMEIDA. Paulo Roberto. O Brasil e o FMI de 1944 a 2002: um relacionamento feito de altos de baixos. *Revista História Hoje*, São Paulo, n. 1, 2003. ISSN 1806-3993. Disponível em: http://www.pr.anpuh.org/resources/download/1214831752_ARQUIVO_Brasil-FMI.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
- AMPARO, Paulo Pitanga do. Os desafios a uma política nacional de desenvolvimento regional no Brasil. *Interações*, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 175-192, junho 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122014000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1518-70122014000100016>.
- AQUINO, Yara. Sem bolsas para graduação, Ciência sem Fronteiras terá foco no ensino médio. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 25 jul. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/sem-bolsas-para-graduacao-ciencia-sem-fronteiras-tera-foco-no-ensino-medio>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPED]. *Ofício Anped-33, de 8 junho de 2016*. Rio de Janeiro: ANPED, 2016. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/oficio_anped_033_2016_metodologia_distribuicao_recursos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS [ANPG]. Série exclusiva ANPG – Mapeamento Nacional de Bolsas da CAPES. ANPG, 16 jul. 2020. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/16/07/2020/mapeamento-nacional-de-bolsas-da-capes/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

AVELLAR, Sérgio Oswaldo de Carvalho. Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações. *RBPG*, Brasília, DF, v. 11, n. 24, p. 429-457, junho 2014.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School?* Maringá: EDUEM, 2021. 230 p.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. *Revista eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v.13, n. 3, p. 873-902, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3591/885>. Acesso em: 12 jul. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772013000100008>. Acesso em: 8 jul. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. *Universidade e neoliberalismo: o Banco Mundial e a Reforma Universitária na Argentina*. Londrina: Práxis, 2004.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 783-803, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68576>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BACHA, Edmar; KLEIN, Herbert. *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. v. 2.

BAENINGER, Rosana. A população de mestres e doutores no Brasil. *In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS [CGEE]. Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científico brasileira*. Brasília: CGEE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/poder-e-participacao-politica/dados/dados/doutores2010.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO [BIRF]; BANCO MUNDIAL [BM]. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BARAN Paul; SWEEZY Paul M. *Monopoly Capital: an Essay on the American Economic and Social Order*. New York and London: Modern Reader Paperbacks, 1966.

BARBOSA, Gabriela da Rocha; OLIVEIRA, Claudio Celso Soares de. *Relatório Técnico da DAV. Egressos da pós-graduação: áreas estratégicas*. Brasília, DF: CAPES, 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. *O caminho da prosperidade*: proposta de Plano de Governo. Brasília, DF: Tribunal Superior Eleitoral, 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BORGES, Maria Creuza Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *RBPAE*, v. 26, n. 2 p. 367-375, maio/ago. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. Cursos no Collège de France. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020a.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. História e Sociedade. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2020b.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. São Paulo: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Lingüísticas: O que Falar Quer Dizer. Tradução de Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Barbara Catani, Paula Montero, José Carlos Durand. 2. ed. São Paulo: USP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Os Usos Sociais da Ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004. 86 p.

BOURDIEU, Pierre. *Usos sociais da ciência*. São Paulo: Unesp, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, SP: UNESP, 2002.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic J. D. *Um convite à Sociologia Reflexiva*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. 328 p.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 314 p.

BOURDIEU, Pierre. Algumas Propriedades do Campo: *In: Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 1983. 288 p.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. La production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 2, n. 2-3, p. 3-73, juin 1976.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação*: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUCRIO, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020: sumário executivo*. Brasília, DF: 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.991, de 28 de agosto de 2019*. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010a. v. 1. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010b. v. 2. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 10, de 11 de março de 2002*. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_02.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Acelera Amazônia é tema de aula inaugural da UFMT*. Brasília, DF: CAPES, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Acelera Amazônia repassa R\$ 2 milhões para a Região*. Brasília, DF: CAPES, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Formação de Recursos Humanos na Amazônia é Prioridade para a CAPES*. Brasília, DF: CAPES, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Audiência pública debate recursos humanos para a Amazônia*. Brasília, DF: CAPES, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/blank-75574240>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2005-2010*. Brasília, DF: CAPES, 2004. 91 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial da Fazenda. Brasil assina com FMI acordo que disponibiliza mais de US\$ 41 bilhões. Brasília, DF: SEF, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/assuntos/noticias/1998/r981113>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979)*. Brasília, DF: CAPES, 1975.

BRASIL. *Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968*. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63343-1-outubro-1968-404704-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20%20Centros%20%20Regionais%20de%20P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.&text=CONSIDERANDO%2C%20%20ainda%2C%20que%20%20a%20%20exist%C3%Aancia,Art.\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63343-1-outubro-1968-404704-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20%20Centros%20%20Regionais%20de%20P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.&text=CONSIDERANDO%2C%20%20ainda%2C%20que%20%20a%20%20exist%C3%Aancia,Art.)). Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASÍLIA (DF). EDITAL Nº 21/2018 - RESULTADO FINAL. [Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD]. *Brasília*: CAPES, jun. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15102018-edital-21-procad-resultado-final-pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BULHÕES, Miguel Guimarães de. *Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. v. 2, tomo 1 (Região Norte).

CADERNOS ANDES. Florianópolis, SC: ANDES, n. 2, 3. ed., outubro, 2003.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CAPITAL Humano. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 9 jul. 2021.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO, Nelson Amaral. Autonomia e Financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; CABRAL NETO, Antônio; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. A expansão e a qualidade da Pós-graduação no Brasil no contexto do PNE. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela de Costa Britto Pereira (org.). *Políticas de Educação Superior e PNE (2014-2024): Expansão, qualidade e tendências*. Goiânia, GO: ANPAE, 2019.

CASTRO, Claudio de Moura. Institucionalização da pós-graduação no Brasil, depoimento de Claudio de Moura Castro. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343p. p. 94-103. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CEMIN, Arneide Bandeira. *Colonização e Natureza: análise da relação social do homem com a natureza e a agricultura em Rondônia*. 1992. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS [CGEE]. *Mestres e Doutores 2019*. Brasília, DF: CGEE, 2020. (Ano 3, n. 3). Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS [CGEE]. *Mestres e Doutores 2019*. Brasília, DF: CGEE, 2019. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS [CGEE]. *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científico brasileira*. Brasília: CGEE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/poder-e-participacao-politica/dados/dados/doutores2010.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS [CGEE]. *Mestres e Doutores 2015: estudo da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: CGEE, 2016.

CHHIBBER, Ajay. O Estado num mundo em transformação. *Finanças & Desenvolvimento*, v. 17, n. 3, p. 17-20, 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fdesenvolvimento/article/view/62992/61091>. Acesso em: 12 jul. 2021.

COELHO, Maria Célia; WANDERLEY, Luiz Jardim; COSTA, Reinaldo. Garimpeiros de Ouro e Cooperativismo no século XXI. Exemplos nos rios Tapajós, Juma e Madeira no Sudoeste da Amazônia Brasileira. *CONFINS revista franco brasileira de geografia*, n. 33, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/12445#quotation>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CLOSS, Darcy. 1974-1989 A institucionalização da pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343p. p. 68-83. Disponível em:

<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO [CNPq]. Apresentação BIONORTE. 2019. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao-bionorte/>. Acesso em: 17 set. 2019.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO [CGU]. *Relatório de Auditoria Anual de Contas*. Brasília, DF: CGU, 2010.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO [CGU]. *Relatório de Auditoria Anual de Contas*. Brasília, DF: CGU, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. *Relatório 2019*. Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional. Brasília, DF: CAPES, 2020a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Ofício Circular nº 21/2020-GAB/PR/CAPES*. Brasília, DF: CAPES, 1 jun. 2020b. Assunto: Concessão de recursos de custeio em 2020 – PROAP e PROEX.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Programa de Demanda Social (DS)*. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programa-de-demanda-social-ds>. Acesso em: 9 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Relatório de Gestão 2018*. Brasília, DF: CAPES, 2018. 192 slides.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Portaria nº 237, de 7 de dezembro de 2017*. Regulamenta os Projetos de Mestrado Interinstitucional (Minter), de Doutorado Interinstitucional (Dinter) e de Turma Fora da Sede. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2017&jornal=515&pagina=37>. Acesso em: 9 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Relatório de atividades 2º/2016-2017*. Brasília, DF: CAPES, 2016-2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Plataforma Sucupira – Programas de Pós-Graduação da UNIR*. Brasília, DF: CAPES, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. Edital nº 047/2012. Programa Pró-Amazônia: biodiversidade e sustentabilidade. Brasília, DF: CAPES, 2012. Disponível em: https://www.ascom.ufpa.br/links/editais/Edital_047-2012_PRO-AMAZONIA.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. CAPES 60 anos: seis décadas de evolução da pós-graduação. *Revista CAPES 60 anos*, Brasília, DF, jul. 2011. (Edição comemorativa). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf#:~:text=Ao%20completar%2060%20anos%2C%20a%20Capes%20passa%20e%20revista%20sua%20hist%C3%B3ria%2C&text=Para%20recuperar%20e%20aperfei%C3%A7oar%20o,quando%20da%20cria%C3%A7%C3%A3o%20da%20Capes>. Acesso em: 7 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Portaria nº 36, de 5 de fevereiro de 2010*. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria36de22fev10-pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Relatório de Gestão 2006*. Brasília, DF: CAPES, 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. GEOCAPES, Dados Estatísticos. *Quantidade de programas de doutorado na Região Norte (2006)*. Brasília, DF: CAPES, 2021a. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso: 8 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. GEOCAPES, Dados Estatísticos. *Quantidade de programas de doutorado na Região Norte (2013)*. Brasília, DF: CAPES, 2021b. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso: 8 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. GEOCAPES, Dados Estatísticos. *Alunos matriculados em cursos de doutorado na Região Norte*. Brasília, DF: CAPES, 2009. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso: 8 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. GEOCAPES, Dados Estatísticos. *Concessão de Bolsas de pós-graduação da CAPES no Brasil*. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso: 8 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. *Programa de Qualificação Institucional*. Instruções para Apresentação de Propostas ao Programa de Qualificação Institucional – PQI. Brasília, DF: CAPES, 2002. Disponível em: <https://www.foar.unesp.br/Home/Pesquisa/PQI-Instrucoes.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

COSTA, Iris Santiago. *Programa de Qualificação Institucional – PQI: uma experiência de avaliação da CAPES*. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3438>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CUNHA, Elton Alves da. A recente ocupação: migração e territorialização em Rondônia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 18., 2015, Florianópolis, SC.

Anais [...]. Florianópolis, SC: SNH, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434397453_ARQUIVO_ARECE_NTEOCUPACAO-editado.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 25, n. 1, mar. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325/11225>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DANTAS, José de Arimatéia. *A Nossa Geografia*. [S. l.]: Sawa, 2010.

DINIZ, Cristovam W. Picanço. Ciências do Meio Ambiente. In: INFOCAPES, *Boletim Informativo*. Brasília, DF: CAPES, v. 9, n. 2, 3, abril/setembro 2001. ISSN 0104-415X.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. *RBPAE*, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA [EDUCANORTE]. Universidade Federal do Pará. *O programa*. Belém, PA: Educanorte, UFPA, 2021. Disponível em: <http://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 31, n. 90, p. 23-48, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/137883>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ETZKOWITZ, Henry. Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. *Social science information*, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003.

FANFANI, Emílio Tendo (org.). Introducción: mirar la escuela desde afuera. In: *Nuevas temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FERNANDES, Estevão Rafael. Como, e por quê, derrubamos o reitor em Rondônia. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 32-36, abril, 2012. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/revistas/52/r52_a4.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

FERREIRA, Luciana Rodrigues, CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão e Financiamento da pós-graduação no novo plano nacional de educação. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO, 5.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 8., 2016, Goiânia, GO. *Anais [...]*. Goiânia, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343p. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FONSECA, Dante Ribeiro da; RABELLO, Antônio Cláudio Barbosa. Formação Socioeconômica do Estado de Rondônia. In: CASTRO, Edna Ramos de; CAMPOS,

Índio (org.). *Formação socioeconômica da Amazônia*. Belém: NAEA, 2015. v. 2. (Coleção Formação Regional da Amazônia). ISBN: 978-85-7143-133-1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios*. Brasília, DF: Escola SA, CNTE, 1994, 1996.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GESTÃO DE PESSOAS [FORGEP]. *IFES*. 2019. Disponível em: <http://www.forgepe.andifes.org.br/page/5/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO [FOPROP]. *Institucional*. 2019. Disponível em: <http://www.foprop.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ [FIOCRUZ RONDÔNIA]. *Conheça a Fiocruz Rondônia*. Porto Velho, RO: Fiocruz Rondônia, 2019. Disponível em: <https://www.rondonia.fiocruz.br/conheca-a-fiocruz-rondonia/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GAMA E COLOMBO, Daniel. A trajetória dos estudantes de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, Brasília, DF, v. 3, p. 40-40, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3996/3579>. Acesso em: 13 jul. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VNxVvMMhkF85GQntx3s3P6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2021.

GUERRA, Yolanda D. A pós-graduação em Serviço Social no Brasil um patrimônio a ser preservado. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 125-158, jul./dez. 2011.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHAWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. *The New production of knowledge: The Dynamics of science and reserva in contemporary societies*. California, EUA: SAGE, 1994.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Jorge Guimarães: “Os avanços da ciência brasileira estão diretamente relacionados com o processo de formação de novos recursos humanos na pós-graduação”. [Entrevista cedida a]. *Revista Rio Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 3, ano 1, 2008. Disponível em: http://www.faperj.br/downloads/revista/Rio_Pesquisa_3_2008.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

GUIMARÃES, Reinaldo; CARUSO, Nádia. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. In: *Discussão da pós-graduação brasileira*. Brasília, DF: CAPES, 1996. v. 1.

HEY, Ana Paula. *Esboço de uma Sociologia do Campo Acadêmico a Educação Superior no Brasil*. São Carlos, SP: Edufscar. 2008.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. 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.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. *Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*. Tradução de Francisco G. Heidemann. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. 305 p.

INFOCAPES, Boletim Informativo. Brasília, DF: CAPES, v. 10, n. 4, outubro/dezembro 2002. ISSN 0104-415X.

INFOCAPES, Boletim Informativo. Brasília, DF: CAPES, v. 9, n. 2, 3, abril/setembro 2001. ISSN 0104-415X.

INFOCAPES, Boletim Informativo. Brasília, DF: CAPES, v. 5, n. 1, trimestral 1997. ISSN 0104-415X.

INFOCAPES, Boletim Informativo. Brasília, DF: CAPES, v. 4, n. 1, janeiro/março 1996. ISSN 0104-415X.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Estimativa da população por estado*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Amazônia Legal*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. 1 mapa, color. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=downloads>. Acesso em: 26 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Estimativa da população por estado*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Divisão Regional do Brasil em Regiões geográficas imediatas e Regiões geográficas intermediárias 2017*. Brasília, DF: IBGE, 2017. 82 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Amazônia Legal*. Brasília, DF: IBGE, 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/vegetacao/15819-amazonia-legal.html?edicao=16194&=sobre&t=sobre>. Acesso em: 25 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Atlas do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 156p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_capa_sum.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO [IFES]. *Processo Seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional – Turma 2020*. Vitória, ES: 2019. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/selecao/16426-edital2>. Acesso em: 26 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Rio de Janeiro:

INEP, 2020a. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *IDEB – Resultados e Metas*. Rio de Janeiro: INEP, 2020b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Rio de Janeiro: INEP, 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2019.zip. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Censo da Educação Superior 2010*. Rio de Janeiro: INEP, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2006*. Rio de Janeiro: INEP, 2006. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse_EducacaoSuperior_2006.zip. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2003*. Brasília, DF: INEP, 2005. 478 p. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2003.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Projeções da População*. Brasília, DF: IBGE, [2004]. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?edicao=17996&t=resultados>. Acesso em: 8 jul. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. *Conheça o IpeaData*. Brasília, DF: IpeaData, 2021. Disponível em:
<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 26 ago. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. IPEADATA, PIB Estadual per capita (1985-2011). Brasília, DF: IPEA, 2016. Disponível em:
<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ISONOMIA. In: DireitoNet, Dicionário Jurídico, 30 nov. 2009. Disponível em:
<https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/888/Isonomia-Novo-CPC-Lei-n-13105-15>. Acesso em: 26 ago. 2021.

LEAL, Aluizio Lins. *Uma Sinopse Histórica da Amazônia: uma visão política. Cadernos do Centro de Estudos do Terceiro Mundo*, 1991. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/49097040/UMA-SINOPSE-HISTORICA-DA-AMAZONIA-1>. Acesso em: 26 abr. 2019.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANFRINI, Sandra. FHC fechou três acordos com o FMI; confira o histórico. *Folha de S. Paulo* (Folha Online), Brasília, 7 ago. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u53074.shtml>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILAGRE econômico brasileiro. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/milagre-economico-brasileiro>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES [MCTI]. Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia [INPA]. *Pós-Graduação*. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/rede-mcti/inpa/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Confirmação de Fechamento do Protocolo 4012459*. Destinatária: Leonir Santos de Souza. [S. l.], 20 ago. 2019. 1 mensagem eletrônica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). *O que é o REUNI*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Reuni 2008 – Relatório do Primeiro Ano. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2021.

MONTEIRO, Viviane. Especialistas destacam avanços da Capes na gestão de 10 anos de Jorge Guimarães. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, ano 27, n. 753, p. 6, 21 fev. 2014. Disponível em: <http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/4842/1/JC753.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MONTEIRO, Jorge Luiz Fontes. *Memória do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras: vinte e um anos de história (1985-2006)*. Rio de Janeiro, 2006.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. *Pesquisa em educação e transformação*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019.

MOURA, Elci Vieira. *Avaliação do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica PROCAD*. 2016. 97 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI. *Pós-Graduação*. 2019. Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/assuntos/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao>. Acesso em: 12 jul. 2021.

NOBRE, Carlos. A Amazônia. [Entrevista cedida a] Heraldo Pereira, André Trigueiro, Natuza Nery, Cris Lôbo, Merval Pereira e Gerson Camarotti. *Programa Lugar de Debate é Aqui, GloboNews*, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://marsemfim.com.br/amazonia-por-carlos-nobre-bom-senso-afinal/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

NOMA, Amélia Kimiko; BARBIERE, Aline Fabiane. Estado, Governo e Políticas na Transição do Século XX para o XXI. In: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de (org.). *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*. Maringá: Eduem, 2017. (Coleção Políticas e Gestão da Educação).

OLIVEIRA, João Ferreira. O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 7-18, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira. 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, PR, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul. dez. 2015.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. *As dimensões ensino e pesquisa enquanto premissas institucionais da formação acadêmica no arquipélago*. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]. *Education Indicators in Focus*. OCDE, out. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsxvp1g2-en>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PESQUISA FAPESP. Morre Newton Sucupira. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, ed. 140, out. 2007. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/morre-newton-sucupira/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO [PNUD]. *Índice de Desenvolvimento Humano*. [Site, 2021]. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>. Acesso em: 26 ago. 2021.

PRYJMA, Marielda Ferreira. *A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior*. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16042010-100923/en.php>. Acesso em: 8 jul. 2021.

RAWOLLE, Shaun; LINGARD, Bob. Bourdieu and doing policy sociology in education. In: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (ed.). *Education policy and contemporary theory: implications for research*. England: Routledge, Abingdon, 2015. p.15-26. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30074751>. Acesso em: 8 jul. 2021.

REDE DE BIODIVERSIDADE E BIOTECNOLOGIA DA AMAZÔNIA LEGAL [BIONORTE]. Programa de Pós-Graduação da Bionorte. São Luis, MA: Bionorte, 2021. Disponível em: <https://www.bionorte.org.br/bionorte/ppg-bionorte.html>. Acesso em: 9 ju. 2021.

REDE DE BIODIVERSIDADE E BIOTECNOLOGIA DA AMAZÔNIA LEGAL [BIONORTE]. Programa de Pós-Graduação da Bionorte. São Luis, MA: Bionorte, 2019. Disponível em: <https://www.bionorte.org.br/bionorte/ppg-bionorte.html>. Acesso em: 9 ju. 2021.

RIBEIRO, Marcelo Batista. *As relações entre a agropecuária e o desmatamento no Estado de Rondônia*. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Núcleo de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1178> . Acesso em: 13 jul. 2021.

ROLIM, Cássio; SERRA, Maurício. Instituições de ensino superior e desenvolvimento regional: o caso da região Norte do Paraná. *Revista de Economia*, v. 35, n. 3, 2009.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão [SEPOG]. Gerência do Observatório. *Produto interno Bruto de Rondônia 2018*. Rondônia, 2018.

SALDAÑA, Paulo. Pesquisadores questionam critérios da Capes em novo modelo de concessão de bolsas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1 mar. 2020. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/pesquisadores-questionam-criterios-da-capes-em-novo-modelo-de-concessao-de-bolsas.shtml>. Acesso em: 7 set. 2021.

SANTANA, Angela; MARTINS, Humberto Falcão. Gestão estratégica de políticas públicas: a CAPES e a política de formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país. CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 5., Brasília, DF 4, 5, 6 de junho de 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos, conferencista de abertura da 39ª Reunião Nacional da ANPED. [Entrevista cedida a] João Marcos Veiga, Maria Luiza Sussekind. ANPED, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-boaventura-de-sousa-santos-conferencista-de-abertura-da-39a-reuniao-nacional-da>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos, AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*,

Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set/dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SANTOS, Milton; SILVEIRA María Laura. *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

SAPIRO, Gisèle. Senso Prático (O). In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.324-327.

SARAMAGO, José. José Saramago: formas de ser feliz. In: BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude. Conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando Souza; PIRES, Valdemir. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 3. ed. Curitiba: Cengage, 2019. 200 p.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, Jan. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2021.

SEKI, Lucy. A linguística Indígena no Brasil. *Revista DELTA*, nº Especial, v. 15, p. 257-290, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu-MG. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, set. 2000. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/23/1111t.htm>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, ago. 2005. Semestral. ISSN 0102-5473, ISSN 2175-795X.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru: Canal 6, 2017. 285p.

SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. *Autonomia Universitária ou Liberalização do Mercado de Ensino Superior Brasileiro? A política educacional superior no governo Fernando Henrique Cardoso*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2009.

SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha; MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior em Rondônia 1991-2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (org.). *Educação Superior Brasileira:1991-2004*. Brasília: INEP/MEC, 2006. 28 v. cap. 1, p. 21-62.

SOUZA-FILHO, Theófilo Alves. *O agronegócio da fruticultura em Rondônia: custos de transação e os arranjos produtivos locais. A Cadeia Produtiva do Cupuaçu e o Processo de Incubação da Industrialização*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências

Sócioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

STEHR, Nico. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. *RBCS*, v. 15, n. 42, fev. 2000.

STREMEL, Silvana. *A Constituição do Campo Acadêmico da Política Educacional do Brasil*. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SUSEN, Simon; TURNER, B. S. *Preliminary reflections on the legacy of Pierre Bourdieu*. Londres: Anthen Press, 2011.

SWARTZ, David. *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University Chicago Press, 1997. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=wvtv6upysjigC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 8 jul. 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO [TCU]. *Contas*. Brasília, DF: TCU, 2021. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/contas/contas-e-relatorios-de-gestao/contas-de-exercicios-anteriores.htm>. Acesso em: 9 jul. 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE RONDÔNIA [TJR]. *Justiça decreta extinção da Fundação Rio Madeira*. Jusbrasil, 2013. Disponível em: <https://tj-ro.jusbrasil.com.br/noticias/100509710/justica-decreta-extincao-da-fundacao-rio-madeira>. Acesso em: 7 set. 2021.

TRISTÃO, Martha. *A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes*. São Paulo: Annablume, 2004.

TOURINHO, Emmanuel Zagury; BASTOS, A. V. B. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. *Revista: Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, v. 23, Supl. 1, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE [UFCG]. Assessoria de Imprensa. *Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior da Região Norte (Foprop-Norte) divulga Carta de Belém*. Campina Grande, PB: UFCG, 2006. Disponível: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=2200. Acesso em: 9 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ [UFOPA]. *Histórico e localização*. Santarém, PA, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/historico-e-localizacao/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ [UNIFESSPA]. *Histórico*. Marabá, PA, 2021. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/historico>. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO [UNEMAT]. *Unemat tem dois novos projetos aprovados por meio do Programa Acelera Amazônia*. 2007.

Disponível em:

<http://portal.unemat.br/?pg=noticia/3029/%3Cb%3EUnemat%20tem%20dois%20novos%20projetos%20aprovados%20por%20meio%20do%20Programa%20Acelera%20Amaz%F4nia%3C/b%3E>. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Página inicial*. [Site institucional, 2012]. Disponível em: <https://www.unir.br/index.php>. Acesso em: 8 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Rondônia – PDI 2019-2024*. Rondônia, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Portal do Servidor*. Boletim de serviço. Porto Velho, RO: UNIR, 2016. Disponível em: <https://servidor.unir.br/boletim>. Acesso em: 26 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Rondônia – PDI 2014-2018*. Rondônia, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Rondônia – PDI 2013-2017*. Rondônia, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Mestrado*. Porto Velho, RO: UNIR, 2012a. Disponível em: <https://www.unir.br/index.php?pag=submenu&id=3163&titulo=Mestrado>. Acesso em: 26 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Doutorado*. Porto Velho, RO: UNIR, 2012b. Disponível em: <https://www.unir.br/index.php?pag=submenu&id=3163&titulo=Mestrado>. Acesso em: 26 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA [UNIR]. *Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Rondônia – PDI 2004-2012*. Rondônia, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA [UFRR]. *História*. [Site institucional, 2015]. Disponível em: <https://ufrr.br/historico>. Acesso em: 8 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE [UFAC]. *Reitoria*. [Site institucional, 2021]. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ufac/institucional>. Acesso em: 8 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ [UNIFAP]. *Histórico da Unifap*. [Site institucional, 2015]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/reitoria/historico-da-unifap/>. Acesso em: 8 ju. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS [UFAM]. *História*. [Site institucional, 2021]. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 8 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS [UFAM]. Pós-Graduação. 2019. Disponível em: <https://ufam.edu.br/pos-graduacao.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ [UFPA]. *Histórico e Estrutura*. [Site institucional, 2019]. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/universidade>. Acesso em: 8 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS [UFT]. *Histórico*. [Site institucional, 2021]. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/acessoainformacao/institucional/historia>. Acesso em: 8 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS [UFT]. *Histórico*. [Site institucional, 2021]. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/acessoainformacao/institucional/historia>. Acesso em: 8 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS [UFT]. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Tocantins (UFT) 2007-2011*. Palmas, TO: UFT, 2007. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=342a3b3b-dd93-4030-bed1-716c5e1520c0;1.0:PDI%202007-2011.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

VAL, Adalberto Luis. Amazônia – Reflexões para o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPg 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010b. v. 2. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

VAL, Adalberto Luís. Formação e Fixação de Recursos Humanos: Ações Essenciais para a Amazônia. *Ciência Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 41-44, Jul/Set 2006.

VAL, Adalberto Luiz; GUIMARÃES, Jorge Almeida. *Um novo momento para a pesquisa e a pós-graduação na Amazônia*. Brasília, DF: CAPES, 2005.

VALIM, Terezinha Oliver Gonçalves. REAMEC: Aspectos históricos e processos auto-organizativos. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. Águas de Lindóia, SP: ENPEC, 2015.

VECCHIO, Angelo Del. Política e potência no regime Militar brasileiro. *Proj. Histórico*, São Paulo, p.169-196, dez. 2004.

VELHO, Sérgio Roberto Knorr; CAMPAGNOLO, Jorge Mario; DUBEUX, Rafael Ramalho. O regulamento do novo marco legal da inovação. *Parcerias Estratégicas*, v. 24, n. 48, p. 83-102, 2020.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. *O nível: Por que uma Sociedade mais Igualitária é melhor para todos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 374 p. ISBN 978-200-0922-2.

WORLD BANK GROUP. *World Development Report 1997: The State in a Changing World*. New York: Oxford University Press, 1997. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5980>. Acesso em: 13 jul. 2021.

WREGGE, Aline. *Informações adicionais sobre DINTERs*. Destinatária: Leonir Santos de Souza. [S. l.], 19 maio 2021. 1 mensagem eletrônica.

ANEXOS

**ANEXO A – EDITAL Nº 01/2020-EDUCANORTE PROCESSO DE SELEÇÃO AO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE,
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE DOUTORADO – TURMA 2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE**

**Edital Nº 01/2020-EDUCANORTE
Processo de Seleção ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia – EDUCANORTE,
Associação Plena em Rede
Doutorado - Turma 2021**

RELAÇÃO DE CANDIDATOS/AS COM INSCRIÇÕES HOMOLOGADAS

- | | |
|--|--|
| 1. ADÃO ROGÉRIO XAVIER SILVA | 38. ANDRÉA DOS SANTOS CARDOSO |
| 2. ADARLINDO VASCONCELOS DA SILVA JUNIOR | 39. ANDREA IMBIRIBA DA SILVA |
| 3. ADELENE MENEZES PORTELA BANDEIRA | 40. ANDREA LINS TEIXEIRA DE MOURA |
| 4. ADENILDA RIBEIRO DE MOURA | 41. ANDRÉIA DE SOUSA NEVES LEAL |
| 5. ADKETLEN QUEIROZ PINTO | 42. ANDREIA NUNES DE CASTRO |
| 6. ADRIANA CARLAS SOUSA CRUZ | 43. ANDRESSA DA SILVA GONÇALVES |
| 7. ADRIANA LUCENA DE SALES | 44. ANGEL PENA GALVÃO |
| 8. AGERDANIO ANDRADE DE SOUZA | 45. ANGELA CUTOLO |
| 9. AGNALDO DA SILVA SILVEIRA | 46. ANGELA MARIA MOREIRA SILVA |
| 10. AILA OLIVEIRA SERPA | 47. ÂNGELA ROCHA DOS SANTOS |
| 11. ALBERTO MAGNO MOREIRA MARTINS | 48. ANILDA CARMEN DA SILVA JARDIM |
| 12. ALCIANE MATOS DE PAIVA | 49. ANNA CAROLINE DOS SANTOS MOURA |
| 13. ALDA DANTAS DO RÉGO | 50. ANNA LÚCIA DA SILVA |
| 14. ALESSANDRA DE ALMEIDA SOUZA | 51. ANNE ARIADNE ALVES MENEZES PONCE DE LEÃO |
| 15. ALESSANDRA LIMA AGUIAR | 52. ANTONOR CARLOS PANTOJA TRINDADE |
| 16. ALESSANDRA PEDROZO DA CRUZ | 53. ANTÔNIA MARIA DA SILVA |
| 17. ALEXSANDER LUIZ BRAGA SANTA BRÍGIDA | 54. ANTÔNIA MARIA RODRIGUES BRIOSO |
| 18. ALEXANDRE SANTOS DA SILVA | 55. ANTONILDO SENA RODRIGUES |
| 19. ALINE COSTA FERREIRA | 56. ANTONIO ALENCAR FILHO |
| 20. ALINE EVELLYN MACIEL DE OLIVEIRA E SILVA | 57. ANTONIO ALISON PINHEIRO MARTINS |
| 21. ALINE GONÇALVES BATISTA DA SILVA | 58. ANTÔNIO GOMES |
| 22. ALINE SANTANA PUREZA MACIEL | 59. ANTÔNIO LEMOS RÉGIS |
| 23. ALTEMAR LIMA DE SOUSA | 60. ANTÔNIO PÁDUA SALES COSTA |
| 24. ALYSSON BRABO ANTERO | 61. APARECIDA ELIANE DA SILVA |
| 25. ALYSSON ROBERTO GARCIA AZEVEDO | 62. ARACY DE SOUZA ANDRADE |
| 26. ANA CARLA DOS SANTOS SOUZA | 63. ARIANE DE NAZARE CUNHA AMORAS DE ARAÚJO |
| 27. ANA CAROLINA NOGUEIRA FALCÃO | 64. AROLD DE MELO VASCONCELOS |
| 28. ANA CAROLINE RIBEIRO SILVA | 65. AURINETE SILVA MACEDO |
| 29. ANA CELY DE SOUSA COELHO | 66. BENEDITO DE BRITO ALMEIDA |
| 30. ANA CLÁUDIA FERREIRA OLÍMPIO | 67. BENEDITO NUNES SACRAMENTO |
| 31. ANA CRISTINA MOTA DA COSTA CUNHA | 68. BIANCA MORAIS MENDES |
| 32. ANA FLÁVIA SOUZA AGUIAR | 69. CAMILA RODRIGUES NEIVA |
| 33. ANA KEILA DA SILVA CASTRO | 70. CARINA ALVES TORRES |
| 34. ANA LETÍCIA COVRE ODORIZZI MARQUEZAN | 71. CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO |
| 35. ANA PAULA MANICA | 72. CARLOS WAGNER FERREIRA FARIAS |
| 36. ANDERSON CLAY RODRIGUES | 73. CARMEM LÚCIA MEIRA ARCE |
| 37. ANDRÉ LUIS DOS SANTOS TAVARES | 74. CARMEN ÉRICA LIMA DE CAMPOS GONÇALVES |

1



75. CAROLINE ALMEIDA DE ANDRADE
76. CÁSSIA ARAÚJO MORAES BRAGA
77. CECILIA CREUZA MELO LISBOA HOLANDA
78. CELINA LEILA CHAGAS DE OLIVEIRA COELHO
79. CESAR MARTINS BARBOSA
80. CHARLES DOS SANTOS BARROS
81. CHARLES NAY NOBRE CAVALCANTE
82. CHARLESTON SILVA DE SOUZA
83. CINTHYA MADURO DE LIMA
84. CINTIA AURORA QUARESMA CARDOSO
85. CLAUDENE SOUZA DA SILVA
86. CLAUDIA CRISTINA PINTO GIRARD
87. CLAUDIA DOS SANTOS OLIVEIRA
88. CLÁUDIA MARQUES DE OLIVEIRA
89. CLAUDIA REGINA BEZERRA FERREIRA
90. CLAUDILÉIA PEREIRA GALVÃO BUCHI
91. CLAUDIUS VINICIUS SOUZA OLIVEIRA
92. CLÉBIA DO SOCORRO SALVADOR MACIEL
93. CLEDINEI OLIVEIRA DA SILVA
94. CLEDINEIA CARVALHO SANTOS
95. CLELINDA COSTA DA SILVA
96. CLENYA RUTH ALVES VASCONCELOS
97. CLERISLENE DA ROCHA MORAIS NOGUEIRA
98. CONCEIÇÃO DE MARIA RIBEIRO DOS SANTOS
99. CRISTIANE DA COSTA LOBATO
100. CRISTIANE MACHADO CORRÊA FERREIRA
101. CRISTIANE PEREIRA DE OLIVEIRA
102. CRISTINA NUNES DE OLIVEIRA
103. CRISTINA SOUSA DA SILVA
104. CYNTHIA SOUZA OLIVEIRA
105. CYNTHIA FRANÇA CAVALCANTE DE ANDRADE DA SILVA
106. DAGMAR FONSECA SOUZA
107. DANIEL DE SOUZA NEGRÃO
108. DANIELA CRISTINA PANTOJA NEVES
109. DANIELE CRISTINA SALGADO GARCIA
110. DANIELLE DO SOCORRO CASTRO MOURA
111. DANIELLE RODRIGUES DIAS
112. DANIELLY DA SILVA LOPES
113. DANILO MALATO SANTOS
114. DANILO PARANHOS BATISTA
115. DANILO PESSOA FERREIRA DE SOUZA
116. DARLENE DO SOCORRO DEL-TETTO MINERVINO
117. DARLISÂNGELA MARIA MONTEIRO
118. DARLLEN ALMEIDA DA SILVA
119. DAVID GENTIL DE OLIVEIRA
120. DEBORA LISBOA CORREA COSTA
121. DELNANDINA MARIA MACEDO MONTEIRO
122. DENILSON ELIAS LIMA SILVA
123. DENIR SILVA DE SOUZA
124. DENISE RAMOS CARDOSO
125. DÉRCIO COELHO PINTO
126. DEUSANETE PINTO MACHADO
127. DIANA BARBOSA GOMES BRAGA
128. DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO
129. DIEGO MARADONA DA HORA MENDES
130. DIEGO SAIMON DE SOUZA ABRANTES
131. DIERIMI LUIZ FERREIRA DA SILVA
132. DILMA COSTA FERREIRA
133. DINA CARLA DA COSTA BANDEIRA
134. DIOVANI FURTADO DA SILVA
135. DIRNO VILANOVA DA COSTA
136. DORIVAL DOS SANTOS
137. EDER JACSON DIAS PEREIRA
138. EDILEUZA DE SARGES ALMEIDA
139. EDILSON FERREIRA CALANDRINE
140. EDINA LUCIA CORREIA AZEVEDO
141. EDINALDO GONÇALVES COELHO
142. EDINEIDE RODRIGUES DOS SANTOS
143. EDMILSON MEDEIROS DE SOUZA
144. EDNA MACHADO DA SILVA
145. EDNA MARIA CRUZ PINHO
146. EDUARDO ANDRÉ DUARTE DE ARAÚJO
147. EDUARDO AOKI RIBEIRO SERA
148. ELANIESE DO SOCORRO LIMA DA SILVA
149. ELCILENE NEVES DE ARAUJO RIBAS
150. ELDER TÂNIO GOMES DE ALMEIDA
151. ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA
152. ELIANA CÁSSIA DE SOUZA PINHEIRO
153. ELIANE LEITE BARBOSA BRINGEL
154. ELIANE OLIVEIRA SANTOS ARAÚJO
155. ELIANIA PEREIRA PINHEIRO
156. ELIEZER NUNES SILVA
157. ELISANGELA LEITAO DE OLIVEIRA
158. ELISEU DA ROCHA MARINHO FILHO
159. ELISVÂNIA NUNES BRAZ
160. ELIZABETH CONDE DE MORAIS
161. ELIZABETH CRISTINA NASCIMENTO BRANCH
162. ELIZETE CARDOSO ASSUNÇÃO
163. ELLEN BELMONTE BARROS
164. ELMA DANIELA BEZERRA LIMA
165. ELSILENE LAVAREDA NOGUEIRA
166. ELY CARLOS SILVA SANTOS
167. ELZIENE SOUZA NUNES NASCIMENTO
168. ERILENE MARIA MOURÃO SOLART
169. ERLANDE DÁVILA DO NASCIMENTO
170. EUDEIR BARBOSA DE OLIVEIRA
171. EULER RUI BARBOSA TAVARES
172. EURICLÉIA DO ROSÁRIO GALÚCIO
173. EVANI LARISSÉ DOS SANTOS
174. EVANILDA FIGUEIREDO GONÇALVES DA SILVA
175. EYREN NEY DA SILVA JEAN
176. FÁBIA MICHELINE DUARTE ALVES
177. FABIANO REIS DA SILVA
178. FABIANO SALES DE AGUIAR
179. FÁBIO BOMBARDA
180. FÁBIO REIS FERREIRA
181. FÁBIO DE FÁTIMA IGREJA
182. FABRÍCIA DE JESUS SILVA FERRAZ
183. FABRÍCIO VIANA ALMEIDA
184. FERNANDA CARDOSO ALMEIDA
185. FERNANDA CRISTINA CORREA LIMA COIMBRA
186. FERNANDA VALESKA MENDES DA SILVA
187. FERNANDO FARIAS CAVALCANTE
188. FLÁVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO
189. FLÁVIO NEVES PINTO
190. FRANCINARA SILVA FERREIRA
191. FRANCINEIDE LIMA ABREU
192. FRANCISCA MÁRCIA LIMA DE SOUSA
193. FRANCISCA MARIA DA SILVA COSTA
194. FRANCISCO EGON DA CONCEIÇÃO PACHECO
195. FRANCISCO MIGUEL DA SILVA DE OLIVEIRA
196. FRANCISCO ORINALDO PINTO SANTIAGO
197. FRANCISCO ROBSON ALVES DA SILVA
198. FRANCISCO RODRIGO DAS CHAGAS PALMA
199. FRANÇOAN DE OLIVEIRA DIAS
200. FRANKLEN DOS SANTOS CODOVIL
201. FRED JUNIOR COSTA ALFAIA
202. FREDSON DA COSTA RIBEIRO

203. GABRIEL PINHEIRO COMPTO
 204. GEANICE RAIMUNDA BAIÁ CRUZ
 205. GEANNE FERREIRA LEITE
 206. GELCIANE DA SILVA BRANDÃO
 207. GERALDO ALVES LIMA
 208. GERALDO BRUNO COSTA DE ANDRADE
 209. GERALDO GROSSI JUNIOR
 210. GERCINA FERREIRA DA SILVA
 211. GERLÚCIA NASCIMENTO DE OLIVEIRA
 212. GERNEI GOES DOS SANTOS
 213. GILDON CÉSAR DE OLIVEIRA
 214. GILSENE DAURA DA SILVA BARROS
 215. GILVANO CHAVES TEIXEIRA MORAES
 216. GIOVANNI PAULO VENTURA COSTA
 217. GISELLA CRISTINA DE MENDONÇA FERREIRA
 218. GIZELIA MARIA DA SILVA FREITÁS
 219. GLAUCIENE DUTRA SILVA
 220. GLAYDSON EVANDRO DA SILVA CANELAS
 221. GLEBSON MOISÉS ESPÍNDOLA DA SILVA
 222. GLEIDSON JOSÉ MONTEIRO SALHEB
 223. GLEIVA GIUVANNUCCI ALVES
 224. GLEIDIANE BRITO DE ARAÚJO ROCHA
 225. GRACE KELLY SILVA SOBRAL SOUZA
 226. GRACIENE REIS DE SOUSA
 227. GRAZIANE DE ARAÚJO PITOMBEIRA CARVALHO
 228. GREICY OLIVEIRA NASCIMENTO
 229. HANDERSON DA COSTA BENTES
 230. HEBE SOUZA DE OLIVEIRA
 231. HÉLIO VASCONCELOS FRANÇA GÓES
 232. HELOISA DOS SANTOS BRASIL
 233. HELVES BELMIRO DA SILVEIRA
 234. HENNA GILSA PEREIRA BARROS
 235. IDGLAN SOUZA MAIA
 236. IGORA IRMA SANTOS DACIO
 237. IRANILDO DA SILVA OLIVEIRA
 238. ISAIAS DOS SANTOS DA CUNHA
 239. ISALU CAVALCANTE MUNIZ MAULER
 240. ISRAEL SEWANOU HOUNSOU
 241. IVANILDES DA GLÓRIA NUNES CRUZ
 242. IVETE ANTUNES CORRÊA
 243. IVETE SOUSA DA SILVEIRA
 244. JACQUELINE RODRIGUES PAIVA
 245. JANAYNA RIBEIRO DE SOUSA BARBOSA
 246. JANIO DI PAULA CAVALLEIRO DE MACEDO DOS SANTOS
 247. JAQUELINE CONCEICAO MEIRELES GOMES
 248. JARDILENE GUALBERTO PEREIRA FÓLHA
 249. JARDINELIO REIS DA SILVA
 250. JEFFERSON FELGUEIRAS DE CARVALHO
 251. JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO
 252. JEMIMA QUEIROZ DA SILVA
 253. JERSON SANDRO SANTOS DE SOUZA
 254. JÉSSICA ANASTÁCIA MEDEIROS DOS REIS
 255. JESSIK KAREM CUSTÓDIO PEREIRA
 256. JESSIKA VILLALON SOUSA CRUZ
 257. JESUS DE NAZARÉ DE LIMA DA COSTA
 258. JEYSE SUNAYA ALMEIDA DE VASCONCELOS
 259. JHONATAN LUAN DE ALMEIDA XAVIER
 260. JOÁDSON RODRIGUES DA SILVA FREITAS
 261. JOÃO ALUIZIO PIRANHA DIAS
 262. JOÃO BATISTA WANZELER
 263. JOÃO SOCORRO PINHEIRO FERREIRA
 264. JOELMA SUELY DE OLIVEIRA DA SILVA SANTOS
 265. JOELTON REZENDE GOMES
 266. JONATHA ROSPIDE NUNES
 267. JOSÉ ÂNGELO ALMEIDA FERREIRA
 268. JOSÉ DALVO SANTIAGO DA CRUZ
 269. JOSÉ DE RIBAMAR LEONEL DIAS NETO
 270. JOSÉ FÉLIX DA COSTA FILHO
 271. JOSÉ ROBERTO AFONSO PANTOJA
 272. JOSEMARE DE NAZARÉ SOUSA DA SILVA
 273. JOSENILDA DOS SANTOS VASCONCELOS GOUVÊA
 274. JOSENIER DE ARAÚJO CALIXTO
 275. JOSIAS FERREIRA DE SOUZA
 276. JOSILENE MORAES QUARESMA PIRES
 277. JOZAFÁ BATISTA DO NASCIMENTO
 278. JOZEILA BERGAMO
 279. JUÇARA DOS SANTOS CARDOSO
 280. JUCICLEIDE PEREIRA MENDONÇA DOS SANTOS
 281. JUDITE DA ROCHA
 282. JULIAN KARLA DINIZ NERIS
 283. JULIANE GOMES DE SOUSA
 284. JUNIOR PERES DE ARAUJO
 285. JUSSARA MARIA OLIVEIRA DE ARAÚJO
 286. KACIA NETO DE OLIVEIRA FONSECA
 287. KARINY DE CÁSSIA RAMOS DA SILVA
 288. KARLA ANDREA CÂNDIDO DA SILVA
 289. KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES
 290. KÁTIA DE OLIVEIRA LIMA
 291. KÁTIA MARIA ABREU DA SILVA
 292. KATRIANA JACAUNA FARIAS
 293. KEILA SIMONE DOS ANJOS
 294. KELINE DO SOCORRO RODRIGUES DE SOUZA ARAUJO
 295. KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO
 296. KENNEDY PINHEIRO DOS SANTOS
 297. KETTYUSCIA COELHO E OLIVEIRA
 298. LAIO LOPES
 299. LARISSA DE NAZARÉ CARVALHO DE AVIZ
 300. LEANDRO JUNIOR MACHADO
 301. LEANDRO NICOLINO DE SOUZA
 302. LEANDRO NOGUEIRA BATISTA
 303. LEIDIANE VAZ DOS SANTOS
 304. LEIDIDAINA ARAÚJO E SILVA
 305. LEILA CRISTINA SILVA DA SILVA
 306. LÉIVA RODRIGUES DE SOUSA
 307. LEONARDO VICTOR DOS SANTOS
 308. LEONI RAMOS SOUZA NASCIMENTO
 309. LEONILDA DO NASCIMENTO DA SILVA
 310. LEONOR BERNADETE ALEIXO DOS SANTOS
 311. LÍANA EIDA MARQUES DOS REIS
 312. LÍDIA SARGES LOBATO
 313. LIGIA RAQUEL RODRIGUES SOARES
 314. LÍLIA BATISTA DA CONCEIÇÃO
 315. LILIA CAMPOS DOS SANTOS
 316. LÍLIAN AQUINO OLIVEIRA
 317. LIVIA AMANDA ANDRADE DE AGUIAR
 318. LÓREN GRAZIELA CARNEIRO LIMA
 319. LUANNA CARDOSO OLIVEIRA
 320. LUCIANE DE SENA CAMÕES
 321. LUCILÉA DA SILVA SANTOS
 322. LUCIMAR DE FREITAS NOVAIS
 323. LUCIVANIA SILVA DE MELO
 324. LUISETE DO ESPÍRITO SANTO SOUSA
 325. LUIZ CARLOS RABELO VIEIRA
 326. LUIZ FERNANDO CARNEIRO GUIMARÃES
 327. LUIZ FERNANDO RAMOS E NUNES
 328. LUIZ HENRIQUE DE VASCONCELOS CAVALCANTE
 329. LUZANI CARDOSO BARROS
 330. LYSNE NÓZENIR DE LIMA LIRA

331. MADMA LAINE COLARES GUALBERTO
332. MADSON PINTO DOS SANTOS
333. MAIARA SOBRAL SILVA
334. MANOEL PINTO SANTOS
335. MANOELA FRANCO DA SILVA
336. MANUELLE ESPINDOLA DOS REIS
337. MARCELA DOS SANTOS BARBOSA
338. MARCIA CRISTINA BORGES BARNABE
339. MÀRCIA DOS SANTOS DA SILVA
340. MÀRCIA OLIVEIRA COSTA
341. MÀRCIA REGINA RIBEIRO GOMES SOMMER
342. MARCIETE DAS NEVES SILVA
343. MARCILENE CALANDRINE DE AVELAR
344. MÀRCIO ANDRÉ SANTA BRÍGIDA LIMA
345. MARCOS EVANGELISTA DE SOUSA OLIVEIRA
346. MARCOS JOSÉ PEREIRA BARROS
347. MARIA ANDRÉA DE OLIVEIRA VIANA
348. MARIA APARECIDA DOS REIS
349. MARIA AUXILIADORA GOMES DE FREITAS
350. MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA
351. MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA
352. MARIA DE FATIMA FERREIRASEABRA
353. MARIA DE LOURDES LEONCIO MACEDO
354. MARIA DO LIVRAMENTO GALVÃO DA SILVA
355. MARIA DO SOCORRO ALVES DE MACÉDO
356. MARIA DO SOCORRO ROCHA SARMENTO NOBRE
357. MARIA EUNICE COSTA RODRIGUES
358. MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA
359. MARIA GLEICY GURGEL CORREIA BATISTA
360. MARIA GORETE CRUZ PROCÓPIO
361. MARIA ISABEL BATISTA RODRIGUES
362. MARIA JOSÉ DA SILVA MORAIS
363. MARIA KARINA MENDONÇA DE MORAES
364. MARIA LEDA MELO LUSTOSA PEREIRA
365. MARIA LUZIA FERREIRA SANTOS
366. MARIA SOUSA AGUIAR
367. MARIANA CUNHA BHERING
368. MARIANA SOUZA DA CUNHA
369. MARILDA LEITE PEREIRA
370. MARILDA VINHOTE BENTES
371. MARILENE ALVES DA SILVA
372. MARILENE KREUTZ DE OLIVEIRA
373. MARILENY DE ANDRADE DE OLIVEIRA
374. MARILEY SIMONE CORRÊA TAVARES
375. MARILIA ROSS DOS REIS PANTOJA MARTINS
376. MARINALDO PANTOJA PINHEIRO
377. MARINEIDE DA SILVA RIBEIRO
378. MARINILDA CORREA SARDINHA
379. MÁRIO JÂNIO MAIA NERY JÚNIOR
380. MARIO TEIXEIRA DE MENDONÇA NETO
381. MARK CARVALHO DA SILVA
382. MARLON ASSIS PASTANA
383. MARLON JORGE SILVA DE AZEVEDO
384. MARTA MACEDO MATOS DE ARAÚJO
385. MARTA MARTINS PEDERIVA
386. MATEUS DE SOUZA DUARTE
387. MATEUS DOS SANTOS GALÚCIO
388. MAYARA CRISTINY SOUZA MARTINS RODRIGUES
389. MAYARA QUEIROZ DOS SANTOS
390. MELISSA ELOÁ SILVEIRA NASCIMENTO
391. MICHELA ALESSANDRA FRAGA MENDES
392. MICHELLE NAVARRO FERREIRA PAOLINO
393. MICHELLY SILVA MACHADO
394. MÍDIÁ BARBOSA PIMENTEL DE ANDRADE
395. MIKAELA MORENO VASCONCELOS ARAUJO
396. MILENA CRISTINA RABELO DE ARAÚJO
397. MILENE VASCONCELOS LEAL COSTA
398. MILIANA AUGUSTA PEREIRA SAMPAIO
399. MILTON PEREIRA LIMA
400. MIRIA DEISE CALDAS ALBUQUERQUE
401. MIRIAN MIRNA BECKER
402. MIRIAN ROSA PEREIRA
403. MOEMA DE SOUZA ESMERALDO
404. MOISÉS DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA
405. MURILSON BAIA MONTEIRO
406. MYRNA FREIRE DA CUNHA
407. NADIA FLAUSINO VIEIRA BORGES
408. NAIR ROST DE LIMA
409. NAIRE GOMES DE SOUSA
410. NARA RAIMUNDA DE ALMEIDA SANTOS
411. NATALY CHAVES PINHEIRO
412. NAZARENO ARAUJO BARBOSA
413. NELCIREMA DA SILVA PUREZA FERREIRA
414. NELIANE MOTA RABELO
415. NELMA LIMA E SILVA CAMPOS
416. NELSON RAMOS BASTOS
417. NETIE IZABEL DA SILVA DE OLIVEIRA
418. NEY FERREIRA FRANÇA
419. NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA
420. ODIVALDO COSTA FERREIRA
421. OSCARINA ALVES DE LIMA
422. OSMAIR CARLOS DOS SANTOS
423. OYATAGAN LEVY PIMENTA DA SILVA
424. PÂMELA ANDRADE VASCONCELOS
425. PAULA FERNANDA PIO MACÉDO BENARROSH
426. PATRICIA MARQUES FREIRE HOSTERNO
427. PATRÍCIA MASCARENHAS DOS SANTOS
428. PATRÍCIA SÁ BATISTA COIMBRA
429. PATRÍCIA SOCORRO DA COSTA CUNHA
430. PATRÍCIA SORAYA CASCAES BRITO DE OLIVEIRA
431. PAULA JUCÁ DE SOUSA
432. PAULA OROFINO MOURA COSTA
433. PAULO CESAR CARVALHO RIBEIRO
434. PAULO CESAR ROMÃO BOMFIM
435. PAULO FERNANDO DE LUCENA BORGES FERREIRA
436. PAULO UBIRATÁ FERREIRA MARTINS
437. PEDRO LADINILSON DO ROSÁRIO PANTOJA
438. PETERSON FRANCISCO DE ALMEIDA PANTOJA
439. PETERSON MEDEIROS COLARES
440. PLACILENE CARDOSO DAS CHAGAS
441. POLIANA FERNANDES SENA E SOUSA
442. QUENIZIA VIEIRA LOPES
443. QUÉZIA FRAGOSO XABREGAS
444. RAFAEL AUGUSTO DOS ANJOS ROSA
445. RAFAEL DE OLIVEIRA RODRIGUES
446. RAFAEL PEREIRA PINTO
447. RAFAEL RICARDO FRIESEN
448. RAIMUNDO BARBOSA DA SILVA FILHO
449. RAIMUNDO FERREIRA RODRIGUES
450. RAIMUNDO JORGE DA CRUZ COUTO
451. RAIMUNDO JOSEDI RAMOS VELOSO
452. RAIMUNDO NONATO BACHA LOPES
453. RAQUEL MAIA MATTOS
454. RAYLSON DOS SANTOS CARNEIRO
455. REGIANE FARIAS NEVES
456. REGINALDO DO SOCORRO MARTINS DA SILVA
457. REINALDO DA COSTA SACRAMENTO
458. REINALDO EDUARDO DA SILVA SALES

459. RENATA DA SILVA ANDRADE SOBRAL
 460. RENATA DO MONTE RODRIGUES
 461. RICARDO DANIELL PRESTES JACAUNA
 462. RITA DO SOCORRO RIBEIRO QUARESMA OLIVEIRA
 463. RIZIA MARIA GOMES FURTADO
 464. ROBSON VILA NOVA LOPES
 465. RODRIGO DE SOUZA
 466. RODRIGO FERREIRA DE MORAES
 467. RONALD ROSA DE LIMA
 468. RONALDO DA COSTA CUNHA
 469. RONARA VIANA CORDOVI
 470. RONICLEI BATISTA VIEIRA
 471. RONIELSON SANTOS DAS MERCÊS
 472. RONILSON AQUIINO SILVA DE SANTANA
 473. RONILSON MOURA CAVALCANTE
 474. ROSA MARIA FERREIRA DOS SANTOS
 475. ROSANA CLEIA DE CARVALHO CHAVES
 476. ROSANA MARGARETH DA SILVA FEITOSA
 477. ROSANGELA COELHO COSTA
 478. ROSÂNGILA DOMINGOS GUALBERTO
 479. ROSEANE CADETE FIDELIS
 480. ROSEANE DE NAZARÉ LUZ GUIMARÃES
 481. ROSEANE SOUSA OLIVEIRA
 482. ROSENILDA BOTELHO GOMES
 483. ROSENILMA BRANCO RODRIGUES
 484. ROSIANE BARBOSA FERREIRA
 485. ROSIANE MORAIS PEIXOTO
 486. ROSIEL CAMILO SENA
 487. ROSILDA DO SOCORRO FERREIRA VAZ
 488. ROSILEI CARDOZO MOREIRA
 489. ROSINEIDE DE BELÉM LOURINHO DOS SANTOS
 490. ROSINETE SILVA MACEDO
 491. ROSSINI PEREIRA MADURO
 492. ROVILJO DE LIMA NICACIO
 493. ROZINALDO RIBEIRO DA SILVA
 494. RUBENS DA SILVA CASTRO
 495. RUBNILSON SOUSA SILVA
 496. RUTH ARAUJO DA CUNHA
 497. SANDRA MARA DE PAULA DIAS BOTELHO
 498. SANDRA MILENA PALOMINO ORTIZ
 499. SANDRA SANTOS DA COSTA
 500. SEBASTIÃO CONSTANTINO BRITO DA SILVA
 501. SHIRLEY DOS SANTOS SILVA
 502. SILVANE LOPES CHAVES
 503. SILVINO MARQUES DA SILVA JUNIOR
 504. SIRLEI ADRIANI DOS SANTOS BAIMA ELISIÁRIO
 505. VANDELEY JOSÉ DE OLIVEIRA
 506. SONIA REGINA COLARES D ALMEIDA MARTINS
 507. SUELEN COELHO LIMA DE ANDRADE
 508. SUELEY CARVALHO COSTA
 509. SUELLEM MARTINS PANTOJA
 510. SULAMITA ROSA DA SILVA
 511. SUZIANNE SILVA TAVARES
 512. TALYTA SOARES DA SILVA
 513. TAMIrys ADRIANE MENDES MACIEL
 514. TÂNIA CASTRO GOMES
 515. TÂNIA NÚSIA DA COSTA SILVA
 516. TARCISIO DO ROSÁRIO DE SOUZA TAVARES
 517. TATIANE DE FÁTIMA WANZELER MEIRELES
 518. TELMA REJANE PINHEIRO DA COSTA
 519. TERESINHA DE JESUS DE SOUSA COSTA
 520. TEREZINHA DO SOCORRO LIRA PEREIRA
 521. THAÍS DA SILVA MENDONÇA COPELLI
 522. THAIS LIMA TRINDADE
 523. THAYS CRISTINE SOARES DE CARVALHO
 524. THELMA LIMA DA CUNHA RAMOS
 525. THIAGO GIORDANO DE SOUZA SIQUEIRA
 526. TIAGO AQUIINO SILVA DE SANTANA
 527. TIAGO PEREIRA GOMES
 528. MARIA DURCILENE FREITAS CORREA
 529. VALDILEIA CARVALHO DA SILVA
 530. VANDERLEI PORTES DE OLIVEIRA
 531. VANDERSON LUIS MORO
 532. VANESSA NUNES DA SILVA
 533. VANÊSSA XAVIER SILVA SOUSA
 534. VÂNIA LEITE LEAL MACHADO
 535. VANIELY CORRÊA BARBOSA GUMARÃES
 536. VANJA ELIZABETH SOUSA COSTA
 537. VANNESSA RIBEIRO DA SILVA
 538. VICTOR HUGO LAURINDO
 539. VIRGINIA MARNE DA SILVA ARAUJO DOS SANTOS
 540. VIVIAN DE APARECIDA OLIVEIRA CARREIRO
 541. VIVIAN DE LIMA CABRAL
 542. WALDEMAR HENRIQUE VIANA ÁLVARES
 543. WANDERSON DIOGO ANDRADE DA SILVA
 544. WANDERSON GOMES DA SILVA
 545. WANESSA REIS FILGUEIRAS
 546. WELLEN CRYSTINNDE ARAUJO SOUSA
 547. WENDELL ROCHA SÁ
 548. WERNER VILAÇA BATISTA BORGES
 549. WESLEY SANTOS DE MATOS
 550. WILMAHELENA DA ROCHA FALCÃO
 551. YEDA DOS SANTOS SILVA CABRAL
 552. YLANA PRISCILA DA COSTA MELO CARVALHO
 553. ZENETE RUIZ DA SILVA
 554. ZIAN KARLA VASCONCELOS BARROS
 555. ZILMENE SANTANA SOUZA

Belém, 26 de outubro de 2020

Dinair Leal da Hora

Prof. Dr. Dinair Leal da Hora
 Coordenadora Geral do Programa de Pós-Graduação
 de Educação na Amazônia – PGEDA/NEB/UFPa
 Portaria nº 2432/2019

Prof. Dr. Wilma de Nazaré Baía Coelho
 Vice coordenadora Geral do Programa de Pós-
 Graduação de Educação na Amazônia –
 PGEDA/NEB/UFPa
 Portaria nº 2432/2019

5



ANEXO B – IDEB – RESULTADOS E METAS

3ª série EM

Estado ↕	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ACRE	3.2	3.5	3.5	3.4	3.4	3.6	3.8	3.9	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
ALAGOAS	3.0	2.9	3.1	2.9	3.0	3.1	3.5	3.9	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
AMAPÁ	2.9	2.8	3.1	3.1	3.0	3.3	3.2	3.4	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
AMAZONAS	2.4	2.9	3.3	3.5	3.2	3.7	3.5	3.6	2.4	2.5	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
BAHIA	2.9	3.0	3.3	3.2	3.0	3.1	3.0	3.5	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
CEARÁ	3.3	3.4	3.6	3.7	3.6	3.7	4.1	4.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
DISTRITO FEDERAL	3.6	4.0	3.8	3.8	4.0	4.0	4.1	4.5	3.6	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4
ESPÍRITO SANTO	3.8	3.6	3.8	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
GOIÁS	3.2	3.1	3.4	3.8	4.0	3.9	4.3	4.8	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
MARANHÃO	2.7	3.0	3.2	3.1	3.0	3.3	3.5	3.8	2.8	2.9	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.6
MATO GROSSO	3.1	3.2	3.2	3.3	3.0	3.2	3.5	3.6	3.1	3.2	3.4	3.7	4.0	4.4	4.7	4.9
MATO GROSSO DO SUL	3.3	3.8	3.8	3.8	3.6	3.7	3.8	4.2	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
MINAS GERAIS	3.8	3.8	3.9	3.9	3.8	3.7	3.9	4.2	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
PARÁ	2.8	2.7	3.1	2.8	2.9	3.1	3.1	3.4	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
PARAÍBA	3.0	3.2	3.4	3.3	3.3	3.4	3.5	4.0	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
PARANÁ	3.6	4.0	4.2	4.0	3.8	3.9	4.0	4.7	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
PERNAMBUCO	3.0	3.0	3.3	3.4	3.8	4.0	4.1	4.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
PIAÚÍ	2.9	2.9	3.0	3.2	3.3	3.4	3.6	4.0	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
RIO DE JANEIRO	3.3	3.2	3.3	3.7	4.0	4.0	3.9	4.1	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
RIO GRANDE DO NORTE	2.9	2.9	3.1	3.1	3.1	3.2	3.2	3.5	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.7
RIO GRANDE DO SUL	3.7	3.7	3.9	3.7	3.9	3.6	3.7	4.2	3.8	3.9	4.0	4.3	4.6	5.1	5.3	5.5
RONDÔNIA	3.2	3.2	3.7	3.7	3.6	3.6	4.0	4.3	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
RORAIMA	3.5	3.5	3.4	3.6	3.4	3.6	3.5	3.9	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
SANTA CATARINA	3.8	4.0	4.1	4.3	4.0	3.8	4.1	4.2	3.8	3.9	4.1	4.4	4.7	5.2	5.4	5.6
SÃO PAULO	3.6	3.9	3.9	4.1	4.1	4.2	4.2	4.6	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
SERGIPE	3.3	2.9	3.2	3.2	3.2	3.2	3.7	3.7	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
TOCANTINS	3.1	3.2	3.4	3.6	3.3	3.4	3.8	4.0	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Obs:

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

ANEXO C – MEMORANDO 05/2015 DA: REPRESENTANTE ESTADUAL DA REAMEC EM RONDÔNIA PARA: PROPESQ / UNIR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZÔNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MEMORANDO 05/2015

Porto Velho, 02 de dezembro de 2015.

DA: REPRESENTANTE ESTADUAL DA REAMEC EM RONDÔNIA

PARA: PROPESQ / UNIR

CC. REITORIA

Exmo. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Dr. Ari Miguel Teixeira Ott
Magnífica Reitora Dra. Maria Berenice Alho da Costa Tourinho

Na condição de Representante da UNIR e do estado de Rondônia na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (**REAMEC**), com assento no Colegiado do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), respondendo pela Coordenação do PPGECM na UNIR, considerando documentação anteriormente tramitada entre esta coordenação e a atual administração da UNIR, a seguir discriminada, vem ao final, apresentar requerimento, junto com outros abaixo assinados.

Considerando:

1. As dificuldades financeiras para apoiar os deslocamentos dos quatro professores da UNIR que ingressaram no PPGECM da REAMEC doutorandos na primeira turma em 2010, durante a integralização dos créditos do programa (disciplinas, seminários de pesquisa, participação em eventos e sessões de orientação), bem como de suas bancas de qualificação e defesa, o que levou cada um a arcar com seus próprios salários a maioria das despesas citadas;
2. Que o terceiro edital de seleção, em 2014, exigia no ato da inscrição uma carta da Pró Reitoria de Pós-Graduação se comprometendo em custear as despesas relativas ao curso para cada candidato, sem que a UNIR tivesse qualquer aporte de recursos pela CAPES ou outro órgão de financiamento;
3. A decisão da atual administração tomada em reunião conjunta com esta coordenadora de que a UNIR não poderia assumir tal compromisso sem uma fonte orçamentária e financeira para garantir tais despesas;
4. O Memorando no. 223/2014 da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESq) à Reitoria solicitando o distrato do Convênio de adesão à REAMEC, justificando e alertando sobre a ausência de financiamento por parte da CAPES para as IES Associadas custearem despesas com seus professores, doutorandos do programa;
5. Memorando 01/2015 de 11/03/2015, da representante estadual da REAMEC em Rondônia, encaminhado por despacho do chefe de Gabinete a esta PROPESq para conhecimento e manifestação, solicitando por parte da coordenação a revisão da decisão de distrato, uma

1. de distrato, uma vez que a FAPERÓ passou a financiar bolsas de doutorado, a partir de demanda da própria UNIR e outras IES estaduais;
2. A resposta da PROPESq argumentando que as razões apresentadas pela Coordenadora Local do REAMEC são razoáveis, especialmente quanto a demanda de docentes da UNIR junto ao PPGECEM/REAMEC, com eventuais 14 candidatos, em sua maioria na área de Ensino de Ciências;
3. O argumento desta coordenação das dificuldades encontradas por muitos destes potenciais candidatos ao PPGECEM / REAMEC para cursar doutorado em outras regiões do país e que, na maioria das vezes, aqueles que se afastam para pós-graduação em outras regiões tendem a não fixar-se na Amazônia, sendo este um desafio para qualquer gestor de IES da região e um dos objetivos da REAMEC ser a fixação de doutores na área, considerando que os mesmos já estão inseridos em IES da região atuando em licenciaturas da área;
4. Que este desafio vem sendo alvo de políticas públicas de todos os governos e órgãos de financiamento nos últimos anos, mesmo com certa incoerência na execução dos programas;
5. Que o PPGECEM/REAMEC deverá atingir a meta originalmente estabelecida de formar 100 doutores em Educação em Ciências e Matemática antes do prazo planejado (2020), sendo que no caso da UNIR, 04 (quatro) já concluíram o programa e 02 (dois) estão com previsão de conclusão até 2016, sendo 01 na área de Educação em Ciências e 05 (cinco) em Educação Matemática;
6. Que os novos doutores em Educação Matemática propuseram a criação de um polo do Mestrado Profissional em rede na área de Ensino de Matemática a ser ofertado pela área de Ensino da CAPES a partir do próximo ano, uma vez que na UNIR se qualificaram cerca de 15 docentes com doutorado nesta área, na última década, em diversos programas, inclusive no PPGECEM/REAMEC e em um DINTER firmado com a UNESP;
7. O entendimento do Pró Reitor de que a oferta de bolsas de doutorado por parte da FAPERÓ, conforme argumento desta coordenação para a suspensão do distrato do convênio da UNIR com a REAMEC, não resolve o problema crucial de financiar deslocamento e permanência de alunos e docentes nas cidades de oferta de disciplinas, ou qualificação e defesa das teses;
8. A capacitação de vários docentes da UNIR que já se encontram em condições de credenciamento junto ao programa, para contribuir com a oferta de disciplinas e orientação em nossa IES, o que certamente pode diminuir as despesas com deslocamentos, uma vez que, atualmente, sou a única docente da UNIR credenciada no programa, bem como a existência de vários grupos de pesquisa que vêm se consolidando na UNIR na nova área de Ensino da CAPES, à qual o programa se vincula para fins de avaliação;
9. O avanço das novas tecnologias de comunicação que têm permitido a realização de qualificações, orientações e defesas nos programas de pós-graduação da UNIR com participação de docentes de outras IES e certamente podem evoluir para oferta de disciplinas e outras atividades, de forma virtual *on line*, conforme iniciativa dos reitores da região, reunidos em 23 de setembro de 2015 em Santarém / PA e expressa na Carta de Santarém, em anexo;
10. E POR ÚLTIMO, considerando o encerramento do convênio já assinado em meados de 2015, o que implica que a UNIR não precisa mais oficializar o distrato e o encaminhamento do Colegiado do programa aos reitores das IES Associadas de minuta de novo Convênio a ser assinado para garantir a continuidade do programa em rede (Memorando 04/2015 de 10/07/2015 encaminhado à Reitoria em 14/08/2015) e a defesa dessa coordenação como representante do Estado de Rondônia na REAMEC da proposta da PROPESq à Reitoria de que seria mais pertinente negociar com a CAPES a formatação de um novo programa, que V.S. denominou provisoriamente de “REAMEC II”, que conte com financiamento daquela e/ou outras agências;

Pelo exposto, os professores abaixo assinados, vêm solicitar o apoio desta PROPEsq e da Reitoria para a necessária negociação junto à CAPES, CNPq e FAPERO para a concretização do programa REAMEC II, a fim de que os docentes da área possam melhor exercer as funções que desempenham formando professores para a educação básica, realizando e orientando pesquisas nos sistemas escolares da região visando seu aprimoramento e melhoria da qualidade da educação básica de nossa população, o fortalecimento de grupos de pesquisa organizados em rede na região visando superar a discrepância regional e intrarregional de desenvolvimento científico e tecnológico da Amazônia.

Para isto, já apresentamos proposta tanto à PROPEsq, à Reitoria e à FAPERO de que sejam feitas gestões junto ao Ministério de Ciência e Tecnologia para reconhecimento da Rede REAMEC, como foi feito para a RENORBIO e para a BIONORTE, com abertura de Edital próprio pelo CNPq para financiar as pesquisas dos doutores credenciados no programa PPGECEM/REAMEC, com abertura de novos polos ou descentralização de oferta de atividades curriculares nas IES Associadas (como já vem acontecendo) para minimizar as despesas com deslocamento e garantia de bolsas e recursos para os doutorandos e professores se deslocarem quando necessário para participar das atividades curriculares, nos moldes dos DINTER / MINTER.

Com este encaminhamento esperamos somar forças com o Fórum de Reitores da Região Norte, que à pedido de nossa Magnífica Reitora encaminhou medidas visando a manutenção e aperfeiçoamento de programas como o PPGECEM/REAMEC, que está sendo tomado como um novo modelo de formação de docentes para o ensino superior no país, o qual pode contribuir decisivamente para a fixação de doutores na região amazônica e a superação das desigualdades historicamente constituídas entre as regiões do país, em termos de desenvolvimento político, sócio-econômico, científico e tecnológico.

Cordialmente,

Dra. Elizabeth A. L. M. Martines
Coordenadora
PPGCEM / REAMEC / UNIR

Dra. Ana Carolina Garcia de Oliveira
Adjunta na Representação Estadual
PPGCEM / REAMEC

Professores com condições de credenciamento na REAMEC para docentes permanentes ou colaboradores no PPGECEM

Dra. Ana Carolina Garcia de Oliveira
Dr. Claride Henrich de Barba
Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Dra. Laudilene Olenka
Dra. Juracy Machado Pacífico
Dr. Orestes Zivieri Neto
Dra. Aparecida Augusta da Silva
Dr. Kécio Gonçalves Leite
Dr. Marlos Gomes de Albuquerque
Dr. Emerson Silva Ribeiro
Dra. Liliane Coelho da Silva Jacon
Dra. Maria Cândida Müller
Dra. Rosângela França

Doutorandos
 Márcia Rosa Uliana
 Nério Cardoso
 Eliana Leite

PROFESSORES DA UNIR PARA O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
 E MATEMÁTICA/ REAMEC

Professores	Licenciaturas		*Q	*F	*B	*M	*P	Assinatura
Andreia Dias de Almeida	Biologia	Biologia			X			
Leonir Santos de Souza	Biologia	Biologia			X			
Gean Carla da Silva Sganderla	Biologia	Biologia			X			
Caio Palla Marques	Química e Biologia	Química	X					
Cristyane Maria Guilherme	Biologia	Pedagogia					X	
Reginaldo Tudéia dos Santos	Matemática, Estatística e Física	Matemática					X	
Vania Correa Mota	Matemática e Estatística	Matemática					X	
Alessandra Bertasi Nascimento	Pedagogia	Psicologia					x	
Richéli Timm dos Passos da Silva	Pedagogia	Pedagogia					x	
Josiane Brolo Rohden	Pedagogia	Pedagogia					x	
Kelly Jessie Marques Queiroz	Pedagogia	Pedagogia					x	
Claúdia Justus Torres Pereira	Pedagogia	Pedagogia					x	
Giovana Alexandra Stevanato	Pedagogia	Pedagogia					x	
Renata Aparecida Carbone Mizusaki	Pedagogia	Pedagogia					x	

* QUÍMICA, FÍSICA, BIOLOGIA, MATEMÁTICA, PEDAGOGIA

ANEXO D – ANEXO VI – MODELO CARTA ASSINADA PELO PRÓ-REITOR DA IES DE ORIGEM DO CANDIDATO

ANEXO VI – MODELO CARTA ASSINADA PELO PRÓ-REITOR DA IES DE ORIGEM DO CANDIDATO

Declaro para os direitos e fins legais que a
..... (IES Associada do candidato) reafirma os
compromissos assumidos necessários à capacitação do(a) doutorando(a)
....., caso seja
aprovado(a), no curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática/REAMEC
durante os quatro anos do curso, conforme Convênio nº 001//2010, Termo Aditivo
001/2010 e Termo Aditivo 002/2010, assinados em 25 de novembro de 2010.

Local, data

Assinatura do Pró-Reitor(a) de Pesquisa e/ou Pós-Graduação