



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

JOYCE VIVIANE DA SILVA MESCOUTO

**POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS  
PESQUISADORES NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Belém/Pará

2012

JOYCE VIVIANE DA SILVA MESCOUTO

**POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS  
PESQUISADORES NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito final visando à obtenção do título de Mestre em Educação, produzida sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Belém/Pará

2012

JOYCE VIVIANE DA SILVA MESCOUTO

**POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS  
PESQUISADORES NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito final visando à obtenção do título de Mestre em Educação, produzida sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt (UFPA)  
(Examinador Interno)

---

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (UEPA)  
(Examinador Externo)

À Maria Alice, minha mãe, ao Marcelo meu esposo e à Marcela minha filha, pessoas que tanto amo. Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Muitos são os motivos que me levam a agradecer a tantas pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que fosse possível concluir com êxito a formação no Mestrado, com todas as exigências que lhe são inerentes. Uma dissertação não é fruto de um trabalho solitário, como muitas pessoas pensam. Pelo contrário, é resultado de um trabalho solidário, feito a muitas mãos e muitos cérebros, que compartilham ideias, esclarecem dúvidas; mas despertam tantas outras que precisam ser investigadas de modo mais aprofundado. É momento de agradecer profundamente a todos e a todas estas personagens!

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, sábio orientador, intelectual comprometido com a formação dos pesquisadores, com quem aprendi, dentre tantas outras coisas importantes para um pesquisador, que uma dissertação se constrói com muito estudo, trabalho, disciplina e espírito crítico e, sobretudo, que sempre é possível aprimorar ainda mais a escrita, a análise, a explicitação científica.

À Profa. Dra. Ilda Estela Amaral de Oliveira – pesquisadora ‘nata’, pela amizade, parceria na escrita, apresentação e publicação de artigos durante esse período, mas especialmente, por ter me ensinado a explorar e trabalhar com os dados empíricos com mais propriedade e por tantas outras ideias e *insights* compartilhados.

Ao meu esposo Marcelo que, além de suportar minhas longas ausências, foi o meu interlocutor mais próximo, cujo apoio e acompanhamento ‘de perto’ foi decisivo para levar a termo todo o longo e trabalhoso processo de construção da dissertação.

À minha mãe, Maria Alice, pelo presente da vida, o cuidado, a amizade, por ter me encaminhado à escola e, sobretudo, os valores que me ensinou.

Aos docentes que integraram a banca examinadora de qualificação e defesa da dissertação Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França e Prof. Dr. Cezar Luís Seibt, pela leitura minuciosa e pelas dicas preciosas em cada etapa do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, especialmente com os quais fiz disciplinas, pela valorosa contribuição à minha formação.

Aos colegas de mestrado (Turma 2010) pelo companheirismo, amizade e conhecimentos que construímos juntos no decorrer das aulas, seminários e estudos.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, pela solicitude no atendimento.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida no período de 24 meses, sem a qual não teria sido possível a minha dedicação total ao presente trabalho e por contribuir para a minha evolução, não apenas como estudante, mas também como pessoa. Farei o possível para repassar para a sociedade todo o conhecimento aqui adquirido.

“Não há entrada já aberta para a ciência  
e só aqueles que não temem a fadiga  
de galgar suas escarpas abruptas  
é que têm a chance de chegar  
a seus cimos luminosos”.

Karl Marx

## RESUMO

Esta pesquisa consistiu em analisar a importância assumida pela formação dos jovens pesquisadores em face da política de Pós-Graduação no Brasil, verificando-se os impactos dos investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq na formação desses sujeitos, e a configuração de tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará. Que importância assume a formação dos jovens pesquisadores em face da política de Pós-Graduação no Brasil? Em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos? Como se configura tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará? De que maneira se efetiva o preparo dos jovens pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA? Trata-se de um estudo histórico com apoio na pesquisa bibliográfica e fontes documentais envolvendo a formação dos jovens pesquisadores na educação superior, com destaque às ações implantadas na Universidade Federal do Pará e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação dessa instituição, no período de (1960 a 2009). A formação de pesquisadores implica muito mais do que a concessão de credenciais e/ou treinamento de habilidades passíveis de serem ou não aproveitadas, pois deve se inscrever social e institucionalmente e, para tanto, necessita estar organicamente atrelada a instâncias sociais e institucionais demandárias de pesquisadores. As agências de fomento assumem uma postura relevante diante da política científica do País, com repercussões significativas sobre a pesquisa educacional desenvolvida no interior das universidades por meio dos Programas de Pós-Graduação.

**PALAVRAS –CHAVE:** *Educação Superior – Formação de Jovens Pesquisadores – Pós-Graduação*



## **ABSTRACT**

This research consisted of analyzing the importance assumed by the young researchers' formation in face of the Graduate Programs policy in Brazil, verifying the impacts of the financial investments of CAPES and CNPq funding agencies in the formation of those subjects, and the configuration of such policies in the institutional context of the Federal University of Pará. What importance does the young researchers' formation assume in face of the Graduate Programs policy in Brazil? In what measure the financial investments of CAPES and CNPq funding agencies impact the formation of those subjects? How such policies are configured in the institutional context of the Federal University of Pará? In what way the preparation of young researchers in the Graduate Programs Program of the Institute of Education Sciences of UFPA is conducted? This work is a historical study with support in the bibliographical research and documental sources involving the young researchers' formation in the higher education, with emphasis on the actions implanted in the Federal University of Pará and in the Program of Graduate in the Institute of Education Sciences of that institution, in the period of 1960 to 2009. The researchers' formation implies much more than the concession of credentials and/or training of abilities susceptible to be or not to be used, once it must be both social and institutionally characterized and, for so, it needs to be organically connected to social and institutional instances that demand researchers. The funding agencies assume a relevant posture towards the scientific policies of the Country, with significant repercussions on the education research developed inside the universities through the Graduate Programs.

**KEY WORDS:** Higher Education - Young Researchers' Formation - Graduate Programs

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Tabela 1: Sujeitos da investigação-----	23
<b>Tabela 2:</b> Tabela 2: Currículo <i>Lattes</i> -----	23
<b>Tabela 3:</b> Lista de Programas de Pós-Graduação - Mestrado em Educação-----	55
<b>Tabela 4:</b> Lista de Programa de Pós-Graduação que ofertam Mestrado e Doutorado em Educação -----	56
<b>Tabela 5:</b> Despesas Realizadas-----	70
<b>Tabela 6:</b> Bolsas e recursos concedidos em 2009-----	72
<b>Tabela 7:</b> Metas física e financeira da Ação 0B95 em 2009-----	72
<b>Tabela 8:</b> Distribuição dos recursos financeiros do PROAP por Região em 2009-----	77
<b>Tabela 9:</b> Distribuição de bolsas de Mestrado e Doutorado do PROF por Região em 2009-----	78
<b>Tabela 10:</b> Distribuição de bolsas de Mestrado e Doutorado do PROF/UF/2009-----	79
<b>Tabela 11:</b> Despesas realizadas pelo CNPq no intervalo de 2009 a 2010-----	90
<b>Tabela 12:</b> Número de bolsas concedidas no período de 2009 a 2010 pelo CNPq -----	91
<b>Tabela 13:</b> Bolsistas dos Programas PIBIC/CNPq, PIBIC/UFPA, PIBIC/INTERIOR, PIBIC/PARD/2009, PIBIC/PARD/2010, PIBIC/FAPESPA, PIBIC PADRC, PIBIC/CNPq AF e PIBIC/UFPA AF distribuídos por área de conhecimento -----	100
<b>Tabela 14:</b> Programas de Pós-Graduação ativos em 2011-----	103
<b>Tabela 15:</b> Distribuição de bolsas de Iniciação Científica por Curso 2011-----	112
<b>Tabela 16:</b> Matriz Curricular do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação -----	134
<b>Tabela 17:</b> Matriz Curricular do Curso de Doutorado em Educação-----	134
<b>Tabela 18:</b> Trajetória dos sujeitos no ensino superior-----	137
<b>Tabela 19:</b> Alunos bolsistas que concluíram a Graduação e o Mestrado Acadêmico em Educação na UFPA-----	138
<b>Tabela 20:</b> Demanda de candidatos (Processo Seletivo) para o Mestrado-----	139
<b>Tabela 21:</b> Bolsistas PIBIC/CNPq / PIBIC/UFPA por Curso-----	140
<b>Tabela 22:</b> Bolsistas dos programas PIBIC por Centro (2001-2002 / 2003-2004 / 2004-2005 / 2005-2006)-----	142
<b>Tabela 23:</b> Desempenho dos alunos que foram bolsistas de Iniciação Científica: disciplinas que envolvem a pesquisa no PPGED-UFPA-----	143
<b>Tabela 24:</b> Pesquisadores do Centro de Educação e Bolsistas do Curso de Pedagogia da UFPA envolvidos na Iniciação Científica no período 2001-2005-----	146
<b>Tabela 25:</b> Produção de conhecimento no período de 2003 a 2010-----	149
<b>Tabela 26:</b> Vínculo com Grupo de Pesquisa-----	151
<b>Tabela 27:</b> Docentes efetivos do ICED, Vinculados ao PPGED e que possuem alunos da Graduação em seus Grupos de Pesquisa-----	154
<b>Tabela 28:</b> Vínculo Empregatício-----	157

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de bolsas disponibilizadas no período de 2003 a 2009-----	65
<b>Gráfico 2:</b> Número de bolsas disponibilizadas no período de 1998 a 2009-----	67
<b>Gráfico 3:</b> Teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES de 2000 a 2008-----	85
<b>Gráfico 4:</b> Acesso ao Portal 2001-2009-----	86
<b>Gráfico 5:</b> Distribuição de títulos de periódicos por áreas do conhecimento-2009-----	87
<b>Gráfico 6:</b> Conceito dos Programas de Pós-Graduação conforme Avaliação Trienal 2007/2009 da CAPES-----	103
<b>Gráfico 7:</b> Evolução de discentes titulados de 1997 a 2010 (MS) Mestrado e (DR) Doutorado-----	106
<b>Gráfico 8:</b> Evolução da dotação orçamentária do PROF descentralizada para a UFPA nos últimos 11 anos-----	107
<b>Gráfico 9:</b> Investimento em bolsas realizado no período de 2001 a 2010-----	108
<b>Gráfico 10:</b> Distribuição de resumos por área de conhecimento no ano de 2001-----	145
<b>Gráfico 11:</b> A área educação dentro da grande área Ciências Humanas e Sociais-----	146
<b>Gráfico 12:</b> Distribuição de Resumos por área de conhecimento-----	147
<b>Gráfico 13:</b> A área educação dentro da grande área Ciências Humanas e Sociais-----	148
<b>Gráfico 14:</b> Acadêmicos envolvidos nos Grupos de Pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação UFPA 2012-----	154
<b>Gráfico 15:</b> Mestrandos envolvidos nos Grupos de Pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação UFPA 2012-----	155
<b>Gráfico 16:</b> Doutorandos envolvidos nos Grupos de Pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação UFPA 2012-----	156

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Portal CAPES-----	
70	
<b>Figura 2:</b> Concessão de Bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Brasil – 2009-----	81
<b>Figura 3:</b> Concessão de Bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Estado do Pará /2009--	82
<b>Figura 4:</b> Portal CNPq / página de editais-----	89

## **LISTA DE SIGLAS**

- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- CBPF** Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
- CNC** Confederação Nacional do Comércio
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNI** Confederação Nacional da Indústria
- CPDOC** Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil
- CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COPPE** Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
- DASP** Departamento Administrativo do Serviço Público
- FGV** Fundação Getúlio Vargas
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICED** Instituto de Ciências da Educação
- IBBD** Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
- INEP** Instituto Nacional de Pedagogia
- ITA** Instituto Técnico da Aeronáutica
- PNPG** Plano Nacional de Pós-Graduação
- PPGED** Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROF** Programa de Fomento à Pós-Graduação
- PUC** Pontifícia Universidade Católica
- RBEP** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
- SBPC** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- UFRJ** Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFPA** Universidade Federal do Pará
- UnB** Universidade de Brasília

**USP** Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

Introdução -----	16
<b>CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES E A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL -----</b>	<b>27</b>
1.1. A Pós-Graduação como objeto da historiografia educacional-----	28
1.2. Implantação e expansão da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> -----	38
1.3. Institucionalização e consolidação da Pós-Graduação em Educação-----	43
1.4. A pesquisa educacional e a formação científica no Brasil-----	58
<b>CAPÍTULO 2: PARTICIPAÇÃO DAS AGÊNCIAS DE FOMENTO NA PREPARAÇÃO CIENTÍFICA DOS JOVENS PESQUISADORES-----</b>	<b>62</b>
2.1. Papel da agência CAPES na execução das políticas públicas-----	64
2.2. Políticas de investimento por meio de bolsas de estudos e pesquisas existentes na CAPES-----	69
2.2.1 PROCAD Amazônia, PROCAD novas fronteiras e Pró-Amazônia azul-----	71
2.2.2 Programas bilaterais que financiam projetos conjuntos de pesquisa-----	73
2.2.3 Programas que financiam bolsas individuais-----	74
2.2.4 Concessão e manutenção de bolsas de estudos no país-----	75
2.2.5 Programa de Apoio à Pós-Graduação no País – PROAP-----	77
2.2.6 Programa de fomento à Pós-Graduação – PROF-----	78
2.3 Desenvolvimento do ensino da Pós-Graduação e da pesquisa científica - acesso à informação científica e tecnológica-----	82
2.3.1 Portal de periódicos-----	83
2.3.2 Banco de teses e dissertações-----	85
2.3.3 Uso do portal pela comunidade científica-----	86
2.4 Avaliação/acompanhamento de Programas de Pós-Graduação e de fomento-----	88
2.5 Dinâmica no financiamento e concessão de bolsas de estudos e pesquisas no âmbito do CNPq-----	88
2.5.1 Dimensões do Sistema-----	90
<b>CAPÍTULO 3: A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E A INDUÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES-----</b>	<b>96</b>
3.1. O programa institucional de bolsas de Iniciação Científica da UFPA-----	98
3.2. A política institucional de Pós-Graduação-----	102
3.2.1 O fomento à Pós-Graduação-----	106
<b>CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-----</b>	<b>117</b>
4.1. Notas históricas sobre a Pós-Graduação no ICED-----	120
4.2. Recomendação e Reconhecimento do Mestrado Acadêmico em Educação-----	132
4.3. Matriz Curricular aplicada na Formação dos Pesquisadores-----	133
4.4. A política de concessão das bolsas de estudos-----	135
4.5. Perfil acadêmico dos alunos inseridos no PPGED período de 2003/2009-----	136

4.5.1. Alunos com trajetória de bolsistas de Iniciação Científica-----	137
4.5.2. Desempenho dos alunos bolsistas de Iniciação Científica nas disciplinas que envolvem a pesquisa no Mestrado Acadêmico em Educação do PPGED/ICED/UFPA--	142
<b>4.6. Produção Bibliográfica-----</b>	<b>144</b>
4.6.1 Presença da área de educação em relação às áreas de conhecimento-----	144
<b>4.7. Participação em Grupos de Pesquisa-----</b>	<b>150</b>
<b>4.8. Vínculo institucional dos pós-graduandos bolsistas-----</b>	<b>156</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS-----</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	



## INTRODUÇÃO

Martins (2009) declara em seu texto que a maior pretensão dos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil se volta à formação de pesquisadores. Diante disso enfatiza o posicionamento assumido por Saviani apud Martins (2009, p. 2) , quando este afirma que é possível distinguir as finalidades da Pós-Graduação, observando que “diferentemente dos cursos de Graduação que estão voltados para a formação profissional, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* volta-se para a formação acadêmica traduzida especificamente na formação de pesquisadores.” A partir desta pesquisa, observa-se que as discussões envolvendo a área da educação aumentaram significativamente, representando um avanço, cujos créditos devem ser depositados ao surgimento e à expansão desse nível acadêmico.

Seguindo na esteira do pensamento de Saviani (2006), é importante destacar que a implantação da Pós-Graduação atingiu o seu ápice em 1971. Logo após ocorreu a sua consolidação no país, entretanto, passou a se expandir a partir de 1984, sendo retomada tal tendência no ano de 1989.

Foi somente com a implantação e consolidação da Pós-Graduação que se intensificaram as discussões acerca da formação de pesquisadores. Embora se trate de uma reflexão presente nos Programas, essa formação nunca chegou a ser atendida devido à estrutura dos cursos de mestrado que à época raramente propiciavam, de fato, o contato com a pesquisa e com seu exercício Gatti (1987).

Diante desse contexto, considero que a formação de pesquisadores implica muito mais do que a concessão de credenciais e/ou treinamento de habilidades passíveis de serem ou não aproveitadas. Essa formação deve se inscrever social e institucionalmente e, para tanto, necessita estar organicamente atrelada a instâncias sociais e institucionais demandatárias de pesquisadores. É um processo formativo recheado de dificuldades, onde o pesquisador precisa adquirir autonomia para trilhar os caminhos da investigação.

A investigação adota como referência as seguintes indagações: De que maneira se efetiva o preparo dos jovens pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA? Que importância assume a formação dos pesquisadores em face da política de pós-graduação no Brasil? Em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam

na formação desses sujeitos? Como se configura tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará?

Neste estudo lancei-me no desafio de explorar as trajetórias de formação dos alunos pesquisadores inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA. Elegi como principais objetivos: a) analisar a importância assumida pela formação dos jovens pesquisadores em face da Política de Pós-Graduação no Brasil; b) verificar em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos; c) mapear a configuração de tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará. Diante disso, enfatizo que o período investigado neste estudo é de 1960, abordando o histórico da Pós-Graduação no Brasil até 2009, momento em que as agências de fomento CAPES e CNPq disponibilizaram seus relatórios orçamentais.

A partir desses questionamentos, muitas críticas puderam ser feitas a essa nova maneira de fomentar a pesquisa. Dessa forma, esta investigação pode contribuir também no sentido de apontar vários efeitos e/ou impactos das políticas de fomento a pesquisa. Além do que, apoiada em autores que tratam do assunto, tais como Kuenzer e Moraes (2006) e Sguissardi (2006), a proposta é a de que a formação dos pesquisadores tenha um caráter diagnóstico-formativo ao invés de punitivo. Assim, todos esses e outros questionamentos apontam para a necessidade de aprofundar a relação entre formação de pesquisadores iniciantes e políticas de fomento.

Também tenho por suposto que, se a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é entendida como locus de pesquisa, necessariamente ela também deveria ser responsável por produzir uma cultura acadêmica, bem como por desenvolver uma série de aprendizagens exigidas dos pesquisadores e com as quais, entretanto, nem sempre os sujeitos em formação podem contar. Então, a quem cabe a responsabilidade pela formação do pesquisador iniciante, uma vez que nem todas as condições estão imediatamente presentes nos mesmos? Tal constatação e dúvida indicam, por um lado, a necessidade de aprofundar a discussão acerca do atual contexto da formação dos pesquisadores iniciantes; e por outro, a urgência de se refletir sobre a política de fomento para a preparação destes profissionais.

Com o desencadear do processo de pesquisa, percebi que, além de instigante, o tema que havia proposto a estudar mostrava-se sobremaneira relevante. O contexto da comemoração (2005) do quadragésimo aniversário da existência reconhecida da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil provocou inúmeros estudos acerca da temática, tais

como os de Cury (2005), Kuenzer e Moraes (2005), Baia Horta e Moraes (2005), Bianchetti e Fávero (2005), Ludke (2005).

Na continuidade, as preocupações com o assunto prosseguiram, gerando outras publicações, dentre as quais estão contribuições de Duarte (2006), Baia Horta (2006), Hostins (2006), Gouvêa e Mendonça (2006), Sguissardi (2006), Machado e Bianchetti (2006), Bianchetti e Machado (2007).

Diante de tão vasta bibliografia existente em torno dos principais dilemas e desafios da Pós-Graduação em nosso país, evidencia-se que a proposta de investigação está inserida num contexto polêmico, bastante complexo e que, por isso, justifica a necessidade de aprofundar a discussão.

Entendemos que o potencial deste estudo está no fato de tornar possível problematizar e explicitar os diferentes aspectos envolvidos na formação de pesquisadores iniciantes do PPGED/ICED/UFPA e, sobretudo, destacar fatos referentes a duas dimensões: formação e políticas de pesquisa. Esse é o cenário no qual se desenrola o processo de formação dos pesquisadores na instituição, cujo campo ainda não está suficientemente explicitado. Outra via perseguida foi apreender as políticas institucionais de pesquisa da Universidade Federal do Pará que potencializa a iniciação científica de seus graduandos para atuar como pesquisadores.

Se começarmos a olhar pela âncora legal, temos a LDBEN no. 9.394/96, que em seu Art. 52 prevê que as universidades se caracterizam por: I - “produção intelectual institucionalizada”; para isso, prescreve que as instituições tenham: II - “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. Além dessa lei, consideramos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGS), que indicam as políticas e metas para os estudos pós-graduados no país; a CAPES e o CNPq, por meio de seus relatórios, que acompanham a implantação dessas políticas, dentre outros documentos e órgãos que dão a direção e disciplinam a educação superior brasileira. Nos documentos legais a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade é preconizada, reafirmando-se a ênfase na formação de pesquisadores.

Ao cotejar entre o que preveem os documentos e como as instituições interpretam/implantam as políticas e normas, verifiquei algumas questões importantes e mesmo reveladoras de uma realidade que, pela sua complexidade e curta história, requer estudos como o que se configura nesta dissertação.

Conforme Hostins (2006), ainda em 1976, quando o I PNPG (1975-1979) estava em vigor, a CAPES criou e implantou a sistemática de avaliação da pesquisa por meio de comissões de consultores, que foi pela primeira vez realizada pelos pares, em 1978. Contudo, transcorridos 20 anos, no final da década de 1990 foi implantado um ‘novo’ modelo de formação que, desde então, está centrado eminentemente na preparação de pesquisadores. Ou seja, nos anos de 1980 o III PNPG (1986-1989) previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, mas esse anúncio foi efetivado apenas no final dos anos de 1990, quando a mudança no sistema de avaliação dos Programas de Pós-Graduação trouxe consequências devastadoras, conforme explicita Moraes (2006), tais como rebaixamento de notas, corte de recursos, diminuição de bolsas para aqueles programas que não apresentaram os resultados de pesquisa esperados.

Relacionado a esse tema, cabe analisar, portanto, de que modo essas mudanças foram incorporadas e assimiladas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

Um ponto de partida na formação do pesquisador da educação é compreender esta como uma prática histórico-social, permeada por intencionalidades que não podem ser investigadas de forma superficial. Por ser uma ação de intervenção social voltada à construção dos sujeitos, ao ser investigada coloca o pesquisador diante de um contexto complexo e desafiador.

Severino ao relatar suas experiências, como orientador de dissertações e teses em educação, lamenta os casos de excessiva dependência do orientando ante o orientador.

(...) o processo de orientação que fundamentalmente deveria ser um processo de discussão, de debate, um processo de leitura conjunta, de leitura em parceria, fica muito sacrificado, uma vez que se passa a maior parte do tempo de trabalho comum procurando resolver problemas do tipo ‘o que fazer’, ‘como fazer’, tratando dessa operacionalidade, uma técnica em si que pudesse suprir a criatividade científica, a capacidade de produção do conhecimento que supõe, necessariamente, um ímpeto criador. (2001, p. 31).

A falta de autonomia na vida acadêmica por parte de muitos orientandos, segundo o autor, se deve em grande parte à ausência de um impulso criador para articular o lógico ao real. Inseguro, em relação ao universo teórico que se propõe a contextualizar, o orientando trabalha a partir de uma teoria teorizada e não teorizante, “apegando-se a um único modelo teórico, que ele assume de uma maneira totalmente escolástica” (SEVERINO, 2001, p. 32).

Para a formação de um pesquisador em nível de Pós-Graduação é muito limitado o conhecimento de procedimentos técnicos isolados, sem o necessário mergulho no universo

da teoria. A Pós-Graduação, enquanto espaço da criação científica, é também ambiente intelectual formador, o qual permite uma rigorosa fundamentação epistemológica exigida pelas investigações educacionais. Decidir sobre os instrumentos e passos operacionais para coletar informações da realidade investigada requer mais que domínio das técnicas, conhecimentos mais aprofundados das maneiras como elas são concebidas em suas relações com interesses ou ideologias predominantes.

A formação do pesquisador, para além da competência técnica requer ampla reflexão acerca das diferentes matrizes teóricas que dão suporte à produção de novos conhecimentos. Para avaliar o alcance de sua opção metodológica na construção de seu objeto de estudo é fundamental que o pesquisador compreenda os vínculos que tais opções mantêm com os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos implícitos na investigação.

No âmbito de abrangência da proposta curricular do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, o espaço propício à discussão desses vínculos são as disciplinas (Seminários de Dissertação I, II e III e Seminários Temáticos Avançados I) que ao centrar-se nas práticas investigativas proporcionam condições para uma reflexão crítica desses aspectos, tendo em vista contribuir com a formação do pesquisador iniciante.

Numa época em que se questiona e avalia a formação na Pós-Graduação, a pesquisa enquanto método científico de conhecimento da realidade pareceu-me de extrema relevância abordar tal temática, pois compreensões e olhares diferenciados, provenientes dos vários domínios que constituem essa área do saber e advindos de experiências de práticas de pesquisa, podem ajudar a situar e compreender o tema em análise: A Formação de Jovens Pesquisadores no contexto institucional da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* é responsável pela formação acadêmica traduzida, especificamente quando se tem por objetivo a formação de pesquisadores. E,

(...) o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (SAVIANI, 2006. p.137).

Destaquei aqui o desempenho que exerce a pesquisa enquanto elemento fundante do ensino e da produção do conhecimento. Mediação que necessita ser feita e estimulada desde os mais tenros anos da infância até os estágios mais avançados da escolaridade

quando o sujeito, já membro integrante da sociedade como cidadão participante, possui a compreensão da importância dessa inserção na construção de um mundo mais justo, fraterno e solidário para toda a humanidade da qual faz parte, não como um ser privilegiado, mas na qualidade de um dos seres humanos que tem direitos iguais a todos os demais, sem nenhuma discriminação de qualquer ordem.

Desta forma, entendo a pesquisa como fundamento e mediação do ensino e de toda a atividade que produz ou transmite conhecimento nas mais diversificadas formas e modalidades, sem a qual estas não passariam de meras atividades obscuras sem sentido e significado para o ser humano que é pensante e possui consciência. Há que cultivá-la no que possui de mais importante que é sua relação com a realidade, a fim de possibilitar a unidade entre teoria e prática.

No alcance dos objetivos que orientaram a produção desta dissertação, trabalhei numa perspectiva metodológica quali-quantitativa. Estes procedimentos pluri-metódicos não se excluem. Compreende-se como “a escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte de um processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2004, p. 20).

Esta abordagem justifica-se pela opção metodológica que se baseia no pressuposto de que não pode ser tratada de forma linear. É preciso buscar as compatibilidades e a complementaridade entre as várias tendências (COOK e REICHARDT, 1995). Assim, as possibilidades epistemológicas, metodológicas e práticas de procedimentos conjuntos só farão enriquecer o estudo, como formas válidas na construção do conhecimento científico.

Desta forma, a busca pelas contribuições pluri-metódicas proporciona novos contornos para clarificar a incursão sobre a temática. Esta multiplicidade de recursos permite que alguns autores como Bogdan e Biklen (1982) refiram-se ao termo triangulação. Pérez Serrano (1994, p. 55) contribuiu significativamente para o esclarecimento deste termo, declarando que “a triangulação implica na complementação de procedimentos quantitativos e qualitativos ou uso de qualquer um deles, pois contribuem para corrigir os inevitáveis erros de cada um”. Esta abordagem assenta-se no pressuposto que sustenta a impossibilidade de conceber a existência isolada de um fenômeno social. A posição de Goetz e LeCompte (1988) esclarece bastante esta questão quando declara que as pesquisas podem se caracterizar como um contínuo objetivo-subjetivo entendido assim, que a subjetividade não é monopólio do paradigma qualitativo, nem a objetividade está relacionada unicamente ao paradigma quantitativo.

Não se pode radicalizar, considerando os procedimentos qualitativos como holísticos, abrangendo toda a realidade e os quantitativos particularistas e segmentados, uma vez que a realidade se transforma a partir do ponto de vista qualitativo e se enriquece, quantitativamente por inovações fundamentadas em fatos reais. Ainda é Cook e Reichardt (1995, p. 26) que nos dizem que “os vazios de um paradigma são as virtudes do outro, um vínculo tão vital e necessário como é a luz em relação com a escuridão”.

Diante disso, enfatiza-se que inicialmente trilhei pelo campo da pesquisa bibliográfica, com vistas a vislumbrar os caminhos percorridos pela Política de Pós-Graduação no Brasil, temática central do Capítulo I deste estudo, com o objetivo de lançar mão de conceitos e discussões travadas pelos autores que debatem acerca deste conteúdo como Guterres (2001).

Na busca de mais informações, pertinentes a todo o corpo desta pesquisa, trabalhei com a pesquisa documental, entendida como um método de investigação da realidade social, que toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do investigador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica.

Na esteira destas informações, faço, ao longo do Capítulo II, uma investigação junto às agências de fomento CAPES e CNPq, com vistas a obter dados consistentes de como se dá a participação destas na preparação dos jovens pesquisadores, por meio das universidades. Para esta finalidade, foram coletados dados dos Portais oficiais destas duas agências.

No Capítulo III também foram coletados dados do Portal oficial da Universidade Federal do Pará, cujo objetivo era perceber a política institucional de pesquisa da mesma, bem como a formação de jovens pesquisadores neste campo.

Com objetivo de analisar a formação de jovens pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em educação da UFPA, foram colhidas informações dos ex-alunos deste Programa, com a finalidade de resgatar vestígios que levassem a entender como se dá a formação destes sujeitos no referido Programa. Para tal, foram inspecionados os endereços eletrônicos da Plataforma Lattes de cada sujeito, bem como informações institucionais destes fornecidas pelo Histórico acadêmico.

Neste contexto, foram examinados os Regulamentos do Programa, relatórios internos de entidades oficiais ligadas à Pós-Graduação e Currículo *Lattes* de alunos do Programa (Turmas de 2003 a 2009), conforme tabelas abaixo.

Tabela 1: Sujeitos da investigação

Nome	Turma de Ingresso	Situação da Dissertação
Mariza Felipe Assunção	2003	Concluída
Fabício Aarão Freire Carvalho	2004	Concluída
Miriam Matos Amaral	2004	Concluída
Amélia Maria Araújo Mesquita	2004	Concluída
Carlos Alberto Amorim Caldas	2005	Concluída
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	2005	Concluída
Sandra Karina Barbosa Mendes	2005	Concluída
Josiane do Socorro Caleja Semblano	2006	Concluída
Adalcilena Helena Café Duarte	2006	Concluída
Leila de Lima Magalhães	2007	Concluída
Maria Celeste Gomes de Farias	2007	Concluída
Vanilson Oliveira Paz	2007	Concluída
Cinara Ciberia Meireles Bahia	2008	Concluída
Lorena Maria Mourão de Oliveira	2008	Concluída
Andréa Silva Vieira	2008	Concluída
Felipe Tavares de Moraes	2009	Concluída
Heloisa helena Meireles Bahia	2009	Concluída
Marcio Oliveiros Aves da Silva	2009	Concluída
Rafaela Paiva Costa	2009	Concluída
Mariléia Pereira Trindade	2009	Concluída

Fonte: PPGED/ICED/UFPA

Tabela 2: Currículo *Lattes*

Nome	Endereço do Currículo Lattes	Última Atualização
Mariza Felipe Assunção	<a href="http://lattes.cnpq.br/8675067656056250">http://lattes.cnpq.br/8675067656056250</a>	25/01/2011
Fabício Aarão Freire Carvalho	<a href="http://lattes.cnpq.br/6240386868511581">http://lattes.cnpq.br/6240386868511581</a>	06/05/2012
Miriam Matos Amaral	<a href="http://lattes.cnpq.br/9276225840734173">http://lattes.cnpq.br/9276225840734173</a>	05/01/2012
Amélia Maria Araújo Mesquita	<a href="http://lattes.cnpq.br/9074927290515299">http://lattes.cnpq.br/9074927290515299</a>	18/05/2011
Carlos Alberto Amorim Caldas	<a href="http://lattes.cnpq.br/0956669284997521">http://lattes.cnpq.br/0956669284997521</a>	21/06/2007
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	<a href="http://lattes.cnpq.br/7426651393268725">http://lattes.cnpq.br/7426651393268725</a>	15/12/2010
Sandra Karina Barbosa Mendes	<a href="http://lattes.cnpq.br/7531027549313471">http://lattes.cnpq.br/7531027549313471</a>	09/01/2012
Josiane do Socorro Caleja Semblano	<a href="http://lattes.cnpq.br/1132411736349762">http://lattes.cnpq.br/1132411736349762</a>	29/03/2011
Adalcilena Helena Café Duarte	<a href="http://lattes.cnpq.br/2145251861129812">http://lattes.cnpq.br/2145251861129812</a>	12/08/2011
Leila de Lima Magalhães	<a href="http://lattes.cnpq.br/2196683431857445">http://lattes.cnpq.br/2196683431857445</a>	10/12/2011
Maria Celeste Gomes de Farias	<a href="http://lattes.cnpq.br/9113215245422371">http://lattes.cnpq.br/9113215245422371</a>	13/11/2011
Vanilson Oliveira Paz	<a href="http://lattes.cnpq.br/6878940157225725">http://lattes.cnpq.br/6878940157225725</a>	16/01/2012
Cinara Ciberia Meireles Bahia	<a href="http://lattes.cnpq.br/0528893279121603">http://lattes.cnpq.br/0528893279121603</a>	16/11/2011
Lorena Maria Mourão de Oliveira	<a href="http://lattes.cnpq.br/1601881843111623">http://lattes.cnpq.br/1601881843111623</a>	07/01/2012
Andréa Silva Vieira	<a href="http://lattes.cnpq.br/8741295348260070">http://lattes.cnpq.br/8741295348260070</a>	14/12/2011
Felipe Tavares de Moraes	<a href="http://lattes.cnpq.br/7447036708299893">http://lattes.cnpq.br/7447036708299893</a>	28/10/2011
Heloisa helena Meireles Bahia	<a href="http://lattes.cnpq.br/2852631425521208">http://lattes.cnpq.br/2852631425521208</a>	26/12/2011



Marcio Oliveiros Aves da Silva	<a href="http://lattes.cnpq.br/9823936439342229">http://lattes.cnpq.br/9823936439342229</a>	16/01/2012
Rafaela Paiva Costa	<a href="http://lattes.cnpq.br/1361716767716263">http://lattes.cnpq.br/1361716767716263</a>	27/10/2011
Mariléia Pereira Trindade	<a href="http://lattes.cnpq.br/7281880448361077">http://lattes.cnpq.br/7281880448361077</a>	15/10/2011

Fonte: Plataforma *Lattes* <http://lattes.cnpq.br>

A documentação, no entender de Ekman (1989), representa um processo dinâmico que consiste, essencialmente, na obtenção, classificação e análise da informação. Para Lancaster (1990) a documentação constitui um sistema de elementos interligados que buscam um fim determinado, ou seja, proporcionar informação selecionada e sistematizada de forma dinâmica.

Para proceder à análise das informações provenientes dos documentos trabalhei com os procedimentos específicos de análise de conteúdo como propõem Bardin (1977) e Franco (2005). Conceitua-se este procedimento como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Na opinião de Franco (2005, p. 13) “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocativa. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido”. A autora ainda revela que deve haver uma relação entre as evidências e um corpo teórico, visto que fica reduzido o valor quando trabalhado apenas com a descrição, porque a oralidade permite várias interpretações. Sendo assim, de acordo com Franco (2005, p. 16) “toda análise de conteúdo, implica comparações contextuais”.

Neste estudo inspecionei os documentos inicialmente a partir da pré-análise e, posteriormente, com a análise a partir do critério de categorização que Bardin (1977) chama de léxico, ou seja, a classificação das palavras de acordo com o seu sentido. Apesar de trabalhar com critérios eles não irão aparecer *a priori*, e sim a partir do texto, pois eles revelarão o caminho a ser percorrido.

Não poderia deixar de anunciar neste texto de introdução os caminhos que me levaram a perscrutar sobre a temática em questão. Tal encontro se deu a partir de minha inserção no Grupo de Pesquisa NEPEC, cujo Líder é o Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, que no biênio 2009-2011 desenvolveu o Projeto de Pesquisa *Entre a Gangorra e a Ampulheta: a produtividade científica como arquétipo de poder acadêmico*, o qual pretendia como objetivo Geral 1) compreender as políticas avaliativas efetivadas pela

CAPES e as inserções que elas conseguem imprimir nas organizações curriculares dos projetos pedagógicos dos programas de pós-graduação em educação, assim como na produção científica da comunidade acadêmica, visando identificar possíveis vulnerabilidades nessas propostas formativas e seu fim específico consistia em 1) Analisar as conformações paradigmáticas que orientam as políticas avaliativas implantadas pela CAPES com intuito de aferir o desempenho dos Programas de Pós-Graduação vinculados ao Sistema Nacional de Pós-Graduação. A preocupação de tal investigação me levou a refletir sobre a Pós-Graduação nesta perspectiva e mais adiante sobre a formação do pesquisador inserido em tal contexto acadêmico.

Justifico a relevância desta pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, bem como para o Grupo de Pesquisa NEPEC, considerando a finalidade do programa – Formação do educador-pesquisador e a ênfase das discussões no NEPEC voltada ao campo do currículo e da formação de professores, o seguinte conjunto de fatores: 1) o Brasil precisa aumentar o seu contingente de pesquisadores; 2) a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é o caminho para formar tais profissionais; 3) a existência de investimentos na formação dos jovens pesquisadores, que provêm de iniciativas tais como CAPES, CNPq, Fundações de Pesquisa, editais específicos das universidades e programações científicas, revelam a atenção dada à formação inicial do pesquisador desde a educação básica à pós-graduação.

No Capítulo I denominado **Formação de Jovens Pesquisadores e a Política de Pós-Graduação no Brasil**, a Pós-Graduação será contextualizada considerando o seu caminho historicamente percorrido, onde foram tratadas questões acerca da importância da formação dos jovens pesquisadores, mediante a política de Pós-Graduação adotada no país.

O Capítulo 2 foi chamado de **Participação das Agências de Fomento na Preparação Científica dos Jovens Pesquisadores**, está destinado ao estudo sobre as agências de fomento que subsidiam as pesquisas realizadas por jovens pesquisadores, o objetivo esteve voltado para identificar em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos.

O Capítulo 3 recebeu o título **A Política Institucional de Pesquisa da Universidade Federal do Pará e a Formação de Jovens Pesquisadores**, trabalhei com as políticas institucionais da UFPA voltadas para a pesquisa, com vistas a refletir sobre a configuração da política de pesquisa visando a formação de jovens pesquisadores no

contexto dessa Instituição de Ensino Superior, uma vez que ao se falar em formação de pesquisadores, faz-se, necessariamente, referência à universidade.

Em relação ao Capítulo 4 nomeado de **A Formação de Jovens Pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará**, observei os processos de construção dos pesquisadores em formação no Programa.

As considerações finais retratam o cenário da Pós-Graduação no Brasil, em se tratando das discussões acerca da formação de jovens pesquisadores, resgatando o seu histórico no país. Tratou-se também a respeito da necessidade de se dar maior consistência a política institucional para a pesquisa da Universidade Federal do Pará, voltando o seu olhar para os Grupos de Pesquisa e, sobretudo, aos alunos que ficam de fora desta experiência. Na esteira destas evidências, foram vislumbradas informações acerca da formação para a pesquisa, objetivo este definido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES E A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo será abordada a formação de pesquisadores e a política de Pós-Graduação no Brasil com o objetivo de analisar a importância da formação destes sujeitos, mediante a política de pós-graduação adotada no país. Para dar conta desta discussão, realizei pesquisa bibliográfica, buscando instrumentos para enriquecer as inferências acerca do assunto proposto.

Discorrer sobre a história da Pós-Graduação no Brasil certamente é uma tarefa difícil, uma vez que, de acordo com Guterres (2001) não há ainda, no sentido *lato*, uma História da pós-graduação no país, sendo necessário buscar em vários autores, textos, documentos, fragmentos que possam auxiliar na composição dessa trajetória. A maioria dos textos que faz esse histórico o realiza “como elemento introdutório da questão específica de que o autor pretende tratar” (p. 152). Dessa forma, faz-se necessária uma revisão de literatura no sentido de examinar textos e documentos, buscando as informações e interpretações em diversos autores que abordam o assunto questão.

Ainda assim, o grande desafio que se coloca na interpretação histórica da Pós-Graduação é procurar fazê-lo não de forma linear, mas buscando captar e explicitar os conflitos e contradições existentes nesse processo. Embora concebida muito antes dos anos de 1960, a Pós-Graduação foi oficialmente criada em 1965, com o Parecer Sucupira, 977/65. O contexto político, econômico-social é o da ditadura militar e nesse clima de autoritarismo, de restrições à liberdade, de imposição de ideias e princípios, ocorreu a política de expansão da Pós-Graduação no país. Daí ser necessário, na medida do possível, apreender os propósitos explícitos e implícitos na oficialização e expansão dessa

importante etapa de formação de um conjunto, embora reduzido, de homens e mulheres brasileiros e de estrangeiros que se beneficiaram do sistema nacional de Pós-Graduação.

Destarte, o estudo histórico da concepção, implantação, expansão e consolidação da Pós-Graduação no Brasil possibilita compreender alguns aspectos de permanência e de mudança sofridos por tal nível de ensino com o passar dos anos, identificando os objetivos de sua origem, bem como as inovações e desafios que cercaram essa etapa de formação – também conhecida como *Stricto Sensu* – no decorrer dos anos.

### **1.1. A Pós-Graduação como objeto da historiografia educacional**

Ainda que houvesse algumas iniciativas de pesquisa no país, as quais não podem ser ignoradas, a Pós-Graduação foi instituída oficialmente com o Parecer 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965, documento este que, de acordo com Guterres (2001, p. 153),

[...] aparece como um divisor de águas em que o período anterior a 65 é visto como assistemático, incipiente, confuso e marcado por múltiplas tendências, enquanto que o período pós 65 é visto como sistemático, uniforme e crescentemente rígido e rigoroso. A descrição do período anterior a 65 tem levado os pesquisadores a menosprezá-lo de tal maneira que os comentários são rápidos e repetitivos sem uma avaliação mais aprofundada. Em consequência disso a maior parte da literatura se atem ao período posterior.

Concordo com o autor quando aponta que ainda são insuficientes os estudos sobre a Pós-Graduação anterior a década de 1960. Autores como Guterres (2001), juntamente com Cunha (1980 e 1983), Cordova et al (1986) e Schwartzman (2001), estão entre os pesquisadores que procuraram captar os movimentos pretéritos da criação de espaços para a formação da comunidade científica até a emergência da Pós-Graduação propriamente dita. Desse modo, considere importante, em perspectiva preliminar, apontar alguns momentos marcantes, algumas fases pelas quais passou a história da pós-graduação e da formação de pesquisadores no país.

No período do Brasil Colônia, segundo Cordova et al (1986), os sistemas culturais dominantes, influenciados pelos jesuítas, não tinham espaço para a geração de conhecimentos de fronteira. O ensino era limitado aos níveis elementares, com a finalidade de socializar as gerações mais jovens, a saber, os filhos da elite, tornando viável essa socialização por meio da catequese. Schwartzman (2001, p. 28), por sua vez, desenha o quadro científico brasileiro deste período, quando declara:

No princípio, a ciência conforme era praticada no Brasil não passava de uma pálida imagem da ciência européia, refletida por Portugal. Faltavam as estruturas, instituições e forças sociais que davam vida a ciência no Velho Mundo, e no passado quaisquer realizações científicas do Brasil

devem ser associadas necessariamente as condições européias, não as brasileiras.

Segundo esse autor, distintamente do que faziam países como França, Holanda e Inglaterra, que transferiram alguma forma de “ciência colonial” para os territórios e as nações ocupadas por eles, não se podia esperar o mesmo de Portugal, que não tinha desenvolvido uma tradição científica própria. O colonialismo português era predatório e espoliativo e não tinha a intenção de criar no Novo Mundo uma sociedade complexa, com instituições para produzir e transmitir o conhecimento. Alguns procedimentos tecnológicos foram desenvolvidos para a mineração do ouro e a produção de açúcar, as principais atividades econômicas durante os quatrocentos anos de ocupação colonial no Brasil.

Durante todo o século XVI, Portugal disputou com outras potências marítimas da Europa a posse do território brasileiro, sendo que entre 1630 e 1661, a Holanda manteve o controle do Nordeste, região mais lucrativa desse território, tendo como base a cidade do Recife. Nesse sentido, de acordo com Cordova et al (1986), a partir da vinda de Maurício de Nassau, no ano de 1637, com vistas a dirigir o experimento colonial holandês na região Nordeste do país – com a missão de instalar um centro de produção açucareira mais eficiente do que os dominados por seus compatriotas no Caribe – foram responsáveis pelo surgimento de importantes inovações nos processos de cultivo, extração e beneficiamento dos produtos de exportação. Diante disso, foi necessária a adoção de novas técnicas na agroindústria do açúcar responsáveis pela abertura de novas frentes de diversificação agrícola, bem como de manufatura de embalagens, equipamentos de transporte e embarcações.

Com a instalação do novo aparato de administração colonial, surgiu a necessidade de trazer pessoas de fora para coordená-lo, pessoas estas que reivindicavam um ambiente social e cultural semelhante àquele que estavam acostumadas na Metrópole em que viviam. Diante disso, foram criadas algumas academias, escolas e empreendimentos científicos.

Esse crescimento seria semelhante ao promovido anos depois no início do século XIX, no momento em que chegava ao Rio de Janeiro a Corte Portuguesa. Sob o comando de Dom Pedro II foram implantadas inúmeras instituições educacionais e científicas neste período, que mais tarde se transformariam nos centros de gestão da comunidade científica do país. Nesse sentido, esclarece Schwartzman (2001, p. 71)

O apogeu da ciência imperial foi marcado pela presença ativa do próprio Imperador em todos os assuntos relacionados com a ciência, a tecnologia e a educação. Fazendo o papel de Mecenas, o interesse de Dom Pedro II pelas ciências o levou a buscar a companhia de cientistas, tanto no Brasil

como no exterior, e a participar de todos os acontecimentos culturais e científicos mais importantes do país.

Na segunda metade do século XIX ocorreram vários ‘surto’ de transformação econômica, inclusive com tentativas de implantação de indústrias, mas que se depararam com necessidades críticas de domínio das técnicas, de conhecimento do acervo de recursos naturais e de competência econômica administrativa que acabaram desafiando e estimulando as instituições da época.

Entretanto, como havia dificuldade por parte da elite dirigente, que era de origem rural, no sentido de compreender o papel dessas instituições; por várias décadas tanto a implantação quanto a expansão dos processos de pesquisa científica e tecnológica ficam limitadas, conforme explicitam Cordova et al (1986, p. 4)

Saída deste contexto, a instituição de ensino superior brasileira do Império e da Primeira República se mostrara permanentemente resistente a inclusão das atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores entre suas missões e objetivos. Aqui e ali, não obstante, algumas cadeiras (ou Cátedras) dedicar-se-ão, além da docência tradicional, a empreendimentos investigatórios ou ao aprofundamento e extensão do contato, no exterior, com as correntes científicas afins a seu campo de ensino. Sempre, porém, como iniciativa autônoma de catedrático, admitida ou tolerada pela Escola, mas raríssimas vezes chancelada por ela.

Essa situação, em que os únicos laços mais efetivos entre a educação superior feita nas instituições formais de ensino e aquela que se desenvolveria quase que ‘subterraneamente’ em institutos científicos independentes, permaneceu vigente por mais de um século.

Para Schwartzmann (2001), até o início da República, a atividade científica no Brasil era extremamente precária. “De um lado, precisava lidar com iniciativas instáveis, empreendidas segundo os impulsos do Imperador. Por outro, tinha que enfrentar as limitações das escolas profissionais burocratizadas, sem autonomia e com objetivos puramente utilitários” (p. 85-86). Compreende-se melhor essa situação precária quando se lembra que o Brasil não tinha setores sociais significativos que julgassem a atividade científica suficientemente valiosa e importante para justificar o interesse e o investimento por parte da nação.

Contudo, uma nova fase teve início em fins do século XIX, sendo que o começo desse período foi marcado pela criação de várias instituições, principalmente em São Paulo, algumas das quais existem até hoje: o Instituto Agrônomo de Campinas, para pesquisa agrícola (1887); o Instituto Vacinogênico, para o desenvolvimento de vacinas

(1892); o Instituto Bacteriológico (1893); o Museu Paulista (1893); o Museu Paraense (1866); e o Instituto Butantã, um centro para pesquisa de venenos e produção de antídotos (1899). Em 1900 foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Manguinhos, para a pesquisa biomédica. Com exceção do Instituto Vacinogênico (incorporado ao Butantã, em 1925, juntamente com o Instituto Bacteriológico), essas organizações assumiram a responsabilidade por grande parte do que foi produzido pela ciência brasileira até a década de 1930.

Além disso, Schwartzman (2001) acrescenta que surgiram ainda novas instituições dedicadas à educação. Em São Paulo, a Escola Politécnica, fundada em 1893 e a Escola de Engenharia Mackenzie, em 1896. Nesse mesmo ano também nasceu a Escola de Engenharia de Porto Alegre; em 1898, a Escola Livre de Farmácia de São Paulo e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro; em 1901, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, na cidade de Piracicaba e em 1902, as Escolas de Comercio do Rio de Janeiro e de São Paulo.

No que diz respeito às primeiras décadas do século XX no Brasil, o autor citado afirma que podemos ver o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da educação superior no país como a interação entre duas tendências: uma visando a aplicação de princípios científicos, com resultados a curto prazo; a outra, voltada para noções européias do papel da ciência e da educação acadêmica. À medida que decaíam as antigas instituições científicas, a primeira tendência era a mais fácil de se materializar e a que contava com maior apoio, levando a criação de centros de pesquisa e institutos dedicados a agricultura, biologia aplicada, medicina tropical, geologia e engenharia. Para Schwartzman (2001, p. 100),

[...] as instituições científicas criadas nos primeiros anos da República focalizavam principalmente a aplicação dos seus resultados ao que era visto como as necessidades mais prementes do Brasil: a exploração dos recursos naturais, a expansão da agricultura e o saneamento dos principais portos e cidades.

Conforme Machado & Alves (2009) no período que compunha o final do século XIX até o início dos anos trinta do século XX, a ciência era feita artesanalmente, por grupos de intelectuais independentes, cujo objetivo era desenvolver o conhecimento por área e, também em subáreas específicas, juntando-se a diferentes correntes teóricas e metodológicas e engajando-se a uma ou outra linha de pesquisa. Para esses autores,

[...] não obstante estas limitações e dificuldades, será da evolução destas equipes e organizações científicas que nascera a comunidade científica.



É, pois, as bases do primeiro surto de desenvolvimento da ciência brasileira nos anos 30 e 40. Sem a contínua e persistente formação de discípulos em duas ou três gerações, não se teria gerado a massa crítica que permitira a eclosão da Pós-Graduação mais tarde (p. 05).

Desta forma, Machado & Alves (2009) apontam ainda o Instituto Manguinhos como uma das instituições-matrizes formadoras de pesquisadores, instituto este, criado no Rio de Janeiro, respeitando as diretrizes do Instituto Pasteur. A partir desta Instituição originou-se um número significativo de produções científicas nas áreas de Ciências Biológicas e Médicas e a correspondente formação de novas gerações de professores, laboratoristas e pesquisadores. Por meio destes foram formadas as equipes básicas de São Paulo, responsáveis por atuar no Instituto Bacteriológico daquele estado, anos depois o núcleo do Butantã, e no Instituto Ezequiel Dias de Minas Gerais, formado pelo Instituto Manguinhos, que vinha desenvolvendo importantes investigações e campanhas de profilaxia, além da formação de pessoal.

Neste contexto, os catedráticos das disciplinas básicas das escolas de Medicina, Farmácia e Odontologia passaram a receber uma formação avançada, ao participarem das atividades de pesquisa desses institutos, o que fez com que se tornassem discípulos dos pesquisadores. Nestes termos, existiu uma exceção, a Escola de Medicina de São Paulo, uma vez que, ao receber apoio da Fundação Rockefeller encaminhava seus professores e instrutores ao exterior para formação e especialização.

Em se tratando das outras áreas, foram criadas instituições para o desenvolvimento científico. Nas Ciências Exatas, foi instituído o Observatório Nacional, o Museu Nacional e o Serviço Geológico e Mineralógico; nas Ciências Agrárias e em algumas subáreas das Biológicas, tem papel importante o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o Instituto Agrônomo de Campinas (SP), inclusive com espaço para as pesquisas em genética agrícola de Krugg e J. Mendes. Para Cordova et al (1986, p. 6),

[...] estes implantes precursores têm na década de vinte uma espécie de divisor de águas na história brasileira de ciência. Sacodem o ambiente cultural brasileiro com a Semana de Arte Moderna, de São Paulo, com a fundação da Associação Brasileira de Educação, que junto com a Academia Brasileira de Ciências fará agitação intelectual e científica.

Nesse sentido, a opinião de Moraes (2000) é de que, além da Semana de Arte Moderna (1922), da fundação da Academia Brasileira de Ciências – ABC (instituída em 1922 como desdobramento da Sociedade Brasileira de Ciências, fundada em 1916), e da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924), o ambiente cultural brasileiro desde os anos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), dos anos vinte e trinta foi abalado por

vários outros fatores, inclusive pela ascensão do movimento nazi-fascista na Europa. Citam-se ainda as pressões sociais, sobretudo as greves operárias de 1917 e 1918, que agitaram o Rio de Janeiro e São Paulo; o acirramento dos conflitos entre as oligarquias regionais explicitados na difícil eleição e no repressivo governo de Artur Bernardes (1922 a 1926); o avanço da acumulação capitalista com a implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção e, conseqüentemente, a transformação do pólo urbano-industrial no eixo dinâmico da economia; a Depressão de 1929; a tendência a uma maior centralização do poder ao nível do governo federal, em detrimento dos Estados da federação; a divisão dos militares e o movimento tenentista que irrompeu em julho de 1922, com a rebelião no Forte de Copacabana.

Cordova et al (1986) concordam que esses movimentos, além de seu impacto no desenvolvimento do ensino superior, tiveram um efeito importante sobre a formação intelectual de vários jovens oficiais – os ‘tenentes’ – procedentes das escolas militares positivistas e sobre aqueles que tinham contato e atração por essas novas idéias. Estes estiveram nas linhas de frente da Revolução de 1930, lutando contra as oligarquias e, logo depois, foram colocados em importantes postos dos organismos técnicos e administrativos do novo regime. Um exemplo é o de Juarez Távora, um dos tenentes de formação mais sólida e firme liderança política, que assumiu a direção de um dos órgãos do Ministério da Agricultura. Ele transformou o antigo Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil no Departamento Nacional de Produção Mineral, exercendo grande influência no avanço das áreas de Química, Mecânica, Mineralogia, entre outras; bem como transformou a Estação Experimental de Combustíveis e Minérios, criada em 1921, no Instituto Nacional de Tecnologia, em 1934. Em ambos, muitos cientistas brasileiros, juntamente com outros especialistas vindos do exterior, encontraram espaço para trabalhar e formar novos pesquisadores e professores.

Em 1934, ano da promulgação da nova Constituição do Brasil, foi aprovado o Código de Minas, o que proporcionou muitas frentes de trabalho relacionadas à mineração e a exploração do petróleo, deixando descoberta a real inadequação das escolas superiores diante das necessidades do país. Com a finalidade de suprir a carência de formação de recursos humanos para tratar do assunto, o Departamento Nacional de Pesquisas Minerárias (DNPM) contratou o cientista alemão Viktor Leinz, cuja missão era oferecer ajuda aos programas de trabalho desse órgão, exercendo notável papel na formação de novos especialistas na área, deixando outro núcleo para seu futuro desenvolvimento.

Para Cordova et al (1986), essas movimentações na área técnico-burocrática, sem dúvida, influenciaram as atividades científicas sediadas nas escolas superiores, somando-se ao impacto exercido pela criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, ao lado da já existente Universidade do Rio de Janeiro (URJ), datada de 1920, e da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Na opinião dos autores, tanto no Rio como em São Paulo, esses projetos deixaram um considerável lastro de desenvolvimento pelo fato de haverem concentrado um grande contingente de professores estrangeiros trazidos para apoiar sua implantação, em um período curto de tempo. Muitos deles permaneceram por longos anos no Brasil, contribuindo para a mudança no estilo de trabalho, das concepções metodológicas e dos padrões de engajamento teórico e científico vigentes, além de formarem novos talentos, encaminhados posteriormente aos melhores centros de treinamento nos países centrais.

Outro fato importante para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, segundo os autores citados, ocorreu, contraditoriamente, com a eclosão da II Guerra Mundial (1939-1945). Por um lado, o conflito bélico criou condições para o avanço da industrialização e a mudança no alinhamento político do governo brasileiro, ativando pretensões nacionalistas de progresso autônomo. Por outro, ao produzir um impacto nas forças armadas, acendeu nos oficiais o desejo de aprofundar a formação técnico-científica, uma vez que necessitavam atualizar a inteligência militar e seus meios de ação. Isso levou o governo a patrocinar a participação de professores, cientistas, técnicos e militares em programas de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, sendo que algumas áreas importantes da Física, Química e Tecnologia recebem maior atenção e meios de expansão.

Essa maior disposição do governo brasileiro em apoiar o desenvolvimento científico tecnológico fez com que vários pesquisadores nacionais aproveitassem as novas ações de cooperação técnica americana para estudar e trabalhar nos Estados Unidos da América, sendo que uma das áreas de maior destaque, nesses contatos, foi a da energia nuclear. Esse intercâmbio produziu efeito significativo sobre os valores e métodos de trabalho e de atuação sócio-política dos cientistas brasileiros, pois se travava de um amplo debate naquele país sobre a identidade e os papéis sociais e culturais do cientista, por causa das repercussões das explosões atômicas e do uso militar da inteligência acadêmica. Além disso, eram intensas as discussões sobre o impacto que os avanços científicos e tecnológicos, acelerados durante a guerra, teriam no desenvolvimento econômico, nas relações sociais e na ordem internacional.

Essas discussões chegam ao Brasil e exercem influência tanto sobre os cientistas e professores, como na formação de muitos militares que comporão, em seguida, os grupos nacionalistas e os grupos voltados para o desenvolvimento científico e tecnológico. Para Cordova et al (1986, p. 11),

[...] dessas múltiplas vertentes de auto-desenvolvimento, de convivência com mestres estrangeiros, de lutas pela conquista de espaços, de agregação socioprofissional, de intercâmbio externo e de formação de grupos e tendências e de correntes de idéias políticas e educacionais, é que se forma o caudal de forças atuantes no desenvolvimento da comunidade científica das décadas seguintes, e nos primeiros surtos de implantação de estudos pós-graduados.

Entretanto, um aspecto que chama a atenção dentre essas iniciativas de pesquisa e de formação pós-graduada é que todas elas estavam direcionadas às áreas da Física, Química, Tecnologia, Mineralogia, Engenharia, Biologia, Medicina, Saúde. Não se encontra registro de investimento no que se refere às Ciências Humanas, mais especificamente ao campo da Educação, em nosso país, pelo menos até a década de 1960. Uma explicação possível, apoiada em Schwartzman (2001), é que a legislação de Francisco Campos, nos anos de 1930, pretendia que as faculdades de filosofia se orientassem para a formação de professores secundários, adiando as atividades de pesquisa científica para um futuro distante.

Em contraste, no caso da Universidade de São Paulo, havia a intenção clara de criar uma separação rígida entre a Faculdade de Filosofia e o Instituto de Educação, destinado à formação de professores. A Faculdade de Filosofia teria estudantes com conhecimentos sólidos, e aqueles interessados no ensino precisariam dirigir-se ao Instituto de Educação para estudar pedagogia e poder licenciar-se. Os professores seriam, assim, um produto secundário da nova instituição. Em outras palavras, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras devia ser uma escola de formação de professores, uma instituição para treinar os mestres, especialmente os de nível primário e secundário, não havendo intenção explícita de investir na formação de pesquisadores na área de ciências humanas.

Não obstante a existência dessas políticas, que procuravam relegar a universidade – especialmente aquelas que ofereciam cursos na área das ciências humanas – meramente a atividade de ‘ensino’, havia um esforço explícito, de fazer com que os institutos isolados de ensino superior, e, sobretudo as universidades, se tornassem um importante espaço de pesquisa e de formação da comunidade científica brasileira, principalmente a UFRJ e a USP. Criadas tardiamente no país, as universidades, aos poucos, iam ocupando um importante papel na institucionalização da pesquisa.

Contudo, entendemos que, não foi na universidade que a pesquisa começou. Anterior e paralelamente a ela, o Brasil organizou alguns outros institutos e órgãos não-universitários, voltados ao desenvolvimento científico e tecnológico, que cumpriram importante papel na institucionalização da pesquisa. Nesse sentido, cabe citar a criação, em 13 de janeiro de 1937, por lei, do então Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), que iniciou seus trabalhos, de fato, somente no ano de 1938, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, que regulamentou a organização e a estrutura da instituição e modificou sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho (1897-1970). Segundo o Decreto-Lei, cabia ao INEP

[...] organizar a documentação relativa a história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União.

No ano de 1944, o INEP lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Todas as informações educacionais produzidas pela autarquia passaram a ser publicadas nesse veículo, atendendo aos gestores, pesquisadores e estudiosos da Educação. Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais. Dentre eles podemos citar o Censo do Professor (1997), Censo Escolar da Educação Indígena (1999), Censo da Educação Profissional (1999), Censo da Educação Infantil (2000), Censo dos Profissionais do Magistério (2003), Censo Escolar 2005, Censo da Educação Superior (coleta anual).

Ainda no ano de 1944, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com a finalidade de contribuir para a formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal para funções administrativas e pesquisa socioeconômica.

Segundo Cordova et al (1986), a criação de outros dois órgãos teve importante contribuição para a pesquisa: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundada em 1948; e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), criado no ano de 1949.

De acordo com Guterres (2001), é preciso ainda destacar a fundação de outros órgãos importantes, durante os anos de 1950. Dentre eles estão: A Escola Nacional de

Ciências Estatísticas do IBGE, fundada em 1952, que tinha por finalidade ministrar o ensino estatístico em diferentes níveis: o de Formação (nível universitário com duração de quatro anos), o Técnico (ensino médio com duração de três anos), e o Livre (para formação e aperfeiçoamento de funcionários do sistema estatístico brasileiro, com duração de um ano), além de cursos de pós-graduação e cursos intensivos especiais para funcionários do IBGE; o Instituto Técnico da Aeronáutica (ITA), concebido no plano de criação do Centro Técnico da Aeronáutica pelo Brigadeiro Casimiro Montenegro Filho, da FAB, e pelo professor Richard H. Smith, do *Massachusetts Institute of Technology* dos Estados Unidos. Embora o ITA tenha começado a funcionar em 1947, sua ativação completa se deu somente a partir de 1952. Segundo Cunha (1983, p. 154-155), as inovações introduzidas pelo Instituto foram: ausência de cátedras vitalícias; carreira estruturada com base no desempenho; organização departamental; dedicação exclusiva ao ensino e a pesquisa; disponibilidade dos professores aos alunos inclusive fora do período de aulas; flexibilidade curricular; divisão das séries (cinco) em duas partes: fundamental, com duração de dois anos e profissionalizante com duração de três anos; estímulo ao auto-governo e a disciplina; estímulo a pesquisa e a Pós-Graduação visando a formação de docentes e pesquisadores.

O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), órgão oficial criado pelo Decreto 35.124 de 27 de fevereiro de 1954, pelo Conselho Nacional de Pesquisas, por sugestão da UNESCO e com a colaboração da Fundação Getúlio Vargas e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), do centro nacional de documentação e informação para a ciência e tecnologia. Na mesma linha de orientação do CNPq foram criados os seguintes espaços de pesquisa e de produção do conhecimento: o Instituto de Energia Atômica, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, e o Instituto de Pesquisas Rodoviárias.

Indiscutivelmente, a criação da CAPES e do CNPq, no ano de 1951, representou um marco na organização da pesquisa no Brasil, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento, avaliação e fomento. De acordo com Cunha a Campanha Nacional (depois Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, foi criada pelo Decreto no. 29.741, de 11 de junho de 1951, para a distribuição de bolsas de estudo no Brasil e no exterior, no sentido de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país” (1983, p. 159).

No que diz respeito ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Oliveira (2003) afirma que sua criação deu-se em 15 de janeiro de 1951, pela Lei nº 1.310. Inicialmente denominado Conselho Nacional de Pesquisa, este órgão tinha o Almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva como um dos líderes fundadores, que também passou a ser o primeiro presidente do CNPq. Embora tivesse por finalidade a promoção e o estímulo ao desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento, Cordova et al (1986) explicitam que o objetivo dessa agência não era somente apoiar e estimular a pesquisa científica fundamental, mas também desenvolver e controlar todas as atividades relacionadas a energia atômica no Brasil.

Segundo Oliveira (2003), formal e sistematicamente, este foi o primeiro órgão de fomento a pesquisa e de coordenação da política de Ciência e Tecnologia, criado no país.

Após realizar este breve estudo acerca da pós-graduação enquanto objeto de uma historiografia educacional foi possível pontuar questões pertinentes para incitar reflexões tais como:

É diminuta a produção científica abordando estudos sobre a historiografia da pós-graduação, deixando um lacuna nas discussões que envolvem esta temática; um fator que vale destacar é o fato de as iniciativas de implantar a pesquisa e a formação na pós-graduação eram monopolizadas pelas áreas da Física, Química, tecnologia, Mineralogia, Engenharia, Biologia e Medicina, deixando clara a falta de investimentos na área das Ciências Humanas, a qual abrange a educação.

A universidade não foi o berço da pesquisa, pois mesmo antes das universidades os intelectuais do país começaram a se organizar para criar institutos e órgãos não-universitários, com vistas ao desenvolvimento científico, foi o caso do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) criado em 13 de janeiro de 1937.

Ressalta-se a falta de iniciativas que centrassem no investimento a pesquisa e na formação do pesquisador, que salvo alguns estudiosos da área, tais como Lourenço Filho, não haveria grande preocupação por parte do Estado, entretanto tal situação começou a demonstrar sinais de mudança no momento em que foram criadas a CAPES e o CNPq, uma vez que traziam em seu bojo propostas de fomento a pesquisa e conseqüentemente a formação de pesquisadores.

## 1.2 . Implantação e expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*

A primeira tentativa de implantação da Pós-Graduação no Brasil foi desferida ainda no começo da década de trinta do século XX, na proposta do Estatuto das Universidades

Brasileiras, Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Schwartzman (2001) considera que a promulgação desse Estatuto para as universidades brasileiras deu autoridade ao Ministro da Educação e ao Conselho Nacional de Educação para aprovar os regulamentos internos de qualquer universidade que viesse a ser criada no país. Em 116 artigos o estatuto define a responsabilidade dos reitores; a organização e funções dos conselhos universitários, das assembleias e institutos; a organização do ensino, com os direitos, deveres e regras para a promoção dos professores; os procedimentos de admissão; as normas disciplinares; e até mesmo as atividades sociais previstas, incluindo a organização de associações estudantis.

Ainda segundo mencionado autor (2001), a Reforma Francisco Campos não admitia a possibilidade de que as universidades tivessem a iniciativa de se organizar de forma diferente, competindo entre si para oferecer um ensino da melhor qualidade. O ordenamento detalhado de todas as formas de operação, e a necessidade de obter aprovação do governo federal para qualquer mudança deu as universidades brasileiras uma rigidez que só excepcionalmente seria abalada. A “pesquisa científica” como ideal teve o mesmo destino da “autonomia universitária”. A aparente simpatia de Francisco Campos pela ciência não passava de uma ilusão. Ele reunia a investigação científica à arte – uma decoração indispensável, mas que não era urgente. No que diz respeito à autonomia, o Estado pretendia agir como guardião e educador da universidade para que, algum dia, essa autonomia se tornasse uma conquista do espírito universitário, quando já amadurecido e experiente.

Nessa Reforma, Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação seguindo o modelo europeu, passando a ser adotado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. De acordo com Saviani (2002), com base nesse Estatuto e nas normas por ele estabelecidas organizam-se as universidades no Brasil.

Até então, os cursos oferecidos se situavam no nível de graduação, onde a formação dos pesquisadores e dos professores da própria universidade se dava por um processo espontâneo, geralmente por meio da agregação, pelo catedrático ou responsável pelas diferentes cadeiras, de acadêmico recém-formado que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para assumir a regência da cadeira como livre-docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. Tratava-se de uma espécie de formação em serviço associada, em muitos casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, depois, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras. Além disso, recorreu-



se, também, a contratação de professores estrangeiros, especialmente europeus, como foi o caso da USP, criada em 1934, que se serviu desse dispositivo, de forma ampla e sistemática, para constituir o seu quadro docente inicial. Continua Saviani (2002, p. 140)

Em seguida os estatutos e regimentos das universidades tenderam a instituir o grau de doutor obtido mediante a elaboração e defesa pública de uma tese perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade sob a presidência do orientador, registrando-se também alguns casos isolados e episódicos de oferta de cursos do tipo *lato sensu*. Essa situação perdurou até a década de 1960.

Em relação ao termo ‘Pós-Graduação’, cabe destacar que ele foi pela primeira vez usado formalmente na década de 1930, mais precisamente no Decreto 19.851, de 11 de abril, de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário.

Segundo Guterres (2001), o Artigo 71 do referido Decreto distingue os tipos de curso na seguinte ordem: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de Pós-Graduação; e) cursos de doutorado. Entretanto, a distinção é apenas nominal e não conceitual, de tal maneira que se pode deduzir que a expressão “Pós-Graduação” se refere aos cursos restritos aos graduados, distinguindo-se dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, cuja terminologia era empregada no sentido amplo como no treinamento de profissionais ou funcionários públicos.

Guterres (op. cit.) chama a atenção ainda para um elemento a ser considerado no final da década de quarenta, cujas repercussões se dão de forma mais sistemática nos anos 1950. Trata-se do acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em 1947, decorrente das preocupações norte-americanas com a Guerra Fria e a possível influência dos países comunistas sobre os países subdesenvolvidos. Esse acordo implicava uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Em consequência, inúmeros alunos foram para os Estados Unidos cursar Programas de mestrado e doutorado e vários professores e pesquisadores americanos vieram ao Brasil ministrar formação nos cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Para compreender melhor o funcionamento das universidades existentes no país nesse período, nascidas da agregação de cursos e nas quais a pesquisa não era parte integrante do trabalho da maioria dos docentes, podemos citar Mendonça (2003, p. 297), quando afirma que “o modelo de universidade que se firma no Brasil, ao longo dos anos 1940, e que prevalece até os anos 1960, é o modelo de universidade federação de escolas

profissionais, no qual a pesquisa científica tem um espaço bastante limitado”. Foi sob esse paradigma, segundo a autora, que o ensino superior se expandiu lentamente, até 1945. A partir daí, o processo se acelera impactado pela redemocratização do país e do grande crescimento urbano com a consequente ampliação das camadas médias, mas o modelo, inicial, se mantém predominante. Por esse motivo, concorda com os autores Cordova et al (1986, p. 1) quando afirmam que os estudos pós-graduados no Brasil foram gerados “por movimentos predominantemente exógenos aos processos que movem o sistema de ensino superior”. Para eles,

[...] a gênese dos estudos pós-graduados se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira, e pela constituição dos seus espaços institucionais; e só mais tarde se entrelaça a Universidade com o surgimento da consciência de que o País se embaraçava nas teias da dependência tecnológica.

Nos anos de 1950, sob a influência da política desenvolvimentista, assinala Mendonça (2003), esse modelo de universidade começou a entrar em crise diante do avanço do processo de industrialização e das mudanças que ocorreram nos canais de ascensão social, fazendo com que a questão da reforma da universidade se colocasse com certa urgência. Entretanto, as forças de resistência na própria burocracia estatal e nas lideranças conservadoras do Congresso foram muitas e nenhum projeto de reforma universitária foi encaminhado naquele decênio.

Não obstante, conforme a autora, a comunidade científica se desenvolveu, ampliou a sua organização e adquiriu maior articulação política, especialmente com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em 1948, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949. No seio da SBPC, desenvolveu-se uma vertente de pensamento mais política, que passou a liderar, no âmbito da comunidade científica, o movimento pela reforma global da universidade a ponto de ampliar as suas condições de trabalho e promover um avanço científico mais sólido a médio e longo prazo. Contudo, embora esse avanço tivesse sofrido o impacto do golpe militar, após 1964, de acordo com Mendonça (2003), já não era mais possível ao governo federal refrear o processo de transformação da universidade, seja pela pressão exercida pelas classes médias para que fosse ampliada a oferta, ou em razão das necessidades do projeto de desenvolvimento econômico que se almejava implantar no país.

A CAPES e o CNPq, por meio do financiamento e da concessão de bolsas de estudo no país e fora dele, também tiveram papel importante, dando o impulso inicial para a implantação oficial da Pós-Graduação, fenômeno esse que ocorreria na década de 1960.

A partir do ano de 1959, conforme Cordova et al (1986), as estatísticas do ensino superior no país começaram a registrar professores e alunos participando de cursos de pós-graduação. A maioria desses cursos, entretanto, tinha um caráter nitidamente profissionalizante, sendo essa a natureza dos primeiros Programas formalmente reconhecidos. A USP destacava-se como uma exceção, uma vez que nessa universidade vigorava o sistema francês de conceder o grau de doutorado depois de certo tempo de estudo e de pesquisa independente, como parte da carreira acadêmica.

Contudo, Santos (2003) informa que, somente na década de 1960 é que houve grande impulso para os cursos de pós-graduação no país. Logo no começo da década, resultado de um convênio firmado com a Fundação Ford, ocorreram importantes iniciativas na Universidade do Brasil, na área de Ciências Físicas e Biológicas (que seguia o modelo das *graduate schools* norte-americanas), e outra na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE), da atual UFRJ. A Pós-Graduação brasileira foi, assim, marcada por duas fortes tendências: a européia (principalmente na USP) e a norte-americana (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Técnico da Aeronáutica – ITA e Universidade Federal de Viçosa – MG), sendo que as principais marcas para os estudos pós-graduados no país foram deixadas.

Data do início dos anos 1960 a implantação do doutorado no Instituto de Matemática Pura e Aplicada, do mestrado e doutorado na então Universidade Federal Rural do Brasil, transformada em Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 1965, bem como os cursos de pós-graduação no Instituto Técnico da Aeronáutica (ITA). Cabe mencionar também, segundo Cordova et al (1986), o pioneirismo das Escolas de Agronomia: a Universidade de Viçosa (MG) iniciou seus cursos de pós-graduação em 1961; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1963; e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiros (ESALQ-USP), em 1964. Além desses, a Universidade de Brasília (UnB) já se implantava com um original Programa de pós-graduação, que tinha seus próprios instrutores como clientela básica: estes lecionavam para os alunos de disciplinas básicas nos Institutos enquanto eram preparados pelos professores titulares, escolhidos entre os melhores em cada área do conhecimento.

Essa política encontrava respaldo na LDBEN no. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no artigo 69, segundo o qual “[...] nos estabelecimentos de ensino superior, podem ser ministrados os seguintes cursos: b) de Pós-Graduação, aberto a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma”.

Ainda em relação ao início da pós-graduação, de acordo com Cordova et al (1986, p. 19-20), há de se considerar que

[...] o crescimento das matrículas no ensino superior, ao longo desse período, terá um efeito decisivo sobre a demanda por pós-graduação, na medida em que passa a existir uma pressão por diferenciação dos graus educacionais obtidos para o acesso a empregos hierarquicamente superiores. Ou seja, há candidatos em grande número – potencialmente – para uma Pós-Graduação (que melhor se diria, especialização) de caráter estritamente profissionalizante.

A expansão quantitativa que ocorreu a seguir, na afirmação desses autores, teve como efeitos a sobrelotação dos institutos e departamentos que foram criados inicialmente para as atividades de mais alto nível, mas que passavam a ser empregados na formação básica, e a combinação da expansão com as novas formas de titulação docente. Esses dois efeitos passaram a exigir, de um momento para outro, uma grande quantidade de professores pós-graduados.

Nota-se que a pesquisa tinha um espaço limitado nas universidades, no entanto os estudos pós-graduados avançam a partir do ano de 1945, no momento em que o país se redemocratizou e houve a ampliação das camadas médias. Entram em cena, novamente, a CAPES e o CNPq, cumprido importante papel na implantação oficial da pós-graduação na década de 1960.

### **1.3. Institucionalização e consolidação da Pós-Graduação em Educação**

Marco importante na trajetória percorrida pela Pós-Graduação no país deu-se com a criação da “Campanha” (mais tarde Coordenação e mais recentemente Fundação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que cumpriu papel fundamental no acompanhamento, avaliação e apoio financeiro aos Programas *Stricto Sensu* oficialmente instalados no Brasil, a partir de 1965.

No entendimento de Mendonça (2003), este órgão foi inicialmente idealizado por Rômulo de Almeida, economista baiano, tendo como objetivo formar os quadros necessários ao programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe do então presidente Getúlio Vargas. Entretanto, em 1951, o educador Anísio Teixeira foi chamado por Ernesto Simões Filho, Ministro da Educação e Saúde à época, para assumir o cargo de Secretário-Geral da Comissão que teria como finalidade promover a referida Campanha.

De acordo com Mendonça (2003, p. 239), criada em 1951, a CAPES surgiu como “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” e passou por diferentes momentos no que diz respeito à definição de suas principais atribuições. Inicialmente, sob a denominação ‘campanha’, tinha como incumbência a capacitação dos docentes do Ensino

Superior. Posteriormente, a sigla passa a significar “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, voltando suas atenções e ações não apenas para a capacitação dos docentes, mas já introduzindo uma preocupação muito mais expressiva com a formação dos pesquisadores.

Cordova et al (1986, p. 17) perceberam que “[...] a idéia inspiradora da Campanha e nitidamente a dos cientistas que lutavam, desde os anos 20, pelo seu espaço na universidade”. Em termos de política mundial, era o período do pós II Guerra Mundial; de acordo com os autores, a explosão da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki se foi uma vitória científica<sup>1</sup>, também criou uma enorme sensação de culpa entre a comunidade científica internacional, uma vez que pesquisadores de vários países haviam sido reunidos para o esforço concentrado que levou ao desenvolvimento daquele artefato beligerante.

A consciência de que os conhecimentos científicos voltavam a ser usados para fins políticos, que não eram os seus próprios, aguçou-se com a Guerra Fria, e logo, com as campanhas macarthistas<sup>1</sup>. Esse movimento foi muito intenso no final dos anos 1940 e refletiu-se sobre a *American Association for Science*, que não podia trabalhar na melhor forma, caso permanecesse na atmosfera sufocante que lhe foi imposta pelas tendências políticas dominantes. Essas influências e a observação dessa prática científica certamente tiveram consequências sobre a postura política geral dos cientistas brasileiros e sobre seu posicionamento como categoria social, e ainda, sobre os técnicos governamentais e militares ligados aos órgãos técnicos e do Estado-Maior das Forças Armadas.

No campo político nacional, foi o momento da retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. O país estava no terceiro governo Vargas (1951-1954) que, depois da campanha eleitoral em 1949/1950, voltou à presidência em 31 de janeiro de 1951, por meio do voto popular. A ênfase na industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: cientistas qualificados em Matemática, Física, Química, Biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais.

Esse ambiente favoreceu o surgimento de uma “vertente nacionalista” no desenvolvimento da comunidade científica brasileira. Uma de suas facções foi responsável

---

<sup>1</sup> Atitude política radicalmente infensa ao comunismo, que se desenvolveu no E. U. A. com a campanha desencadeada pelo Senador Joseph Raymond MacCarthy (1909-1957), quando presidente do *Senate’ Government Operations Committee* (Novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda. Ed. Positivo. 3º ed. 2004).

pela segunda realização de destaque dessa fase, isto é, a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), pois queria um local desimpedido das amarras burocráticas das instituições universitárias e da administração pública. Esses grupos, liderados pelo Almirante Álvaro Alberto, principalmente motivados pela questão da energia nuclear – que envolvia a parcela mais destacada da comunidade e questões vitais para a independência do país –, levaram também ao surgimento do Conselho Nacional de Pesquisas. A liderança do Almirante ainda possibilitaria a formação da Comissão Nacional de Energia Atômica, permitindo o desenvolvimento e controle de todas as atividades no país.

Outra vertente, designada por Cordova et al (1986, p. 15) como “pragmática”, nasceu de outros grupos da tecno-burocracia estatal e das escolas técnicas superiores. Embora ligadas aos grupos de liderança da outra corrente e possuindo membros dentro da comunidade científica, a maioria das personagens desta orientação foi constituída por professores ou engenheiros com destacada atuação na administração pública e na empresa privada, cuja preocupação maior era com os rumos do desenvolvimento econômico, a ‘ampliação do *gap* tecnológico’ e a preparação de técnicos para viabilizar a expansão industrial. Há que se ressaltar, ainda, o cenário de freqüentes controvérsias entre esses grupos e os de tendência nacionalista, uma vez que,

[...] diante dos eventos que se sucedem desde o pós-guerra até o final do Governo Kubistchek, é-se levado a crer que, cindidos pelas controvérsias entre esses grupos que compunham as duas vertentes, os esforços para desenvolver a pós-graduação e criar um sistema estável e integrado de Ciência & Tecnologia acabaram sendo menos eficazes do que poderiam ter sido (1986, p. 16).

Nesse contexto de fortes controvérsias e divergências entre a “vertente nacionalista” e a “vertente pragmática” – está apoiada pelos representantes das confederações empresariais, também incluídos na Comissão – e que se observa o processo político de criação da CAPES, em 1951. Durante os debates da Comissão encarregada de programar a campanha, segundo Cordova et al (1986), surgiram as seguintes diretrizes pretendidas para esse órgão oficial, fundamentadas em compromissos atados com ambos os grupos

Não se esperaria um estudo completo da situação, em favor de ações mais ‘objetivas’ e rápidas, tampouco se dirigiria a formação apenas para campos científicos, mas para pessoal de nível superior em geral, incluindo profissionais “altamente especializados”. Em contrapartida, o controle da Campanha, até por conveniências orçamentárias – como a possibilidade de gestão de fundos especiais pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – ficaria com a direção deste instituto

pertencente ao Ministério da Educação e dirigido por Anísio Teixeira. A CAPES teria este educador como seu Secretário Geral.

Com a finalidade de explicitar melhor os embates políticos e ideológicos que marcaram fortemente o processo de criação da CAPES, Mendonça (2003) assinala que este órgão teve um encaminhamento institucional bastante peculiar. Nasceu por meio de uma Comissão – sob a presidência do Ministro da Educação e Saúde (MES) e com um Secretário Geral designado pelo Ministro – formada por representantes de diversas instituições públicas e privadas: além do MES, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Banco do Brasil, a Comissão Nacional de Assistência Técnica, a Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC).

Nesse processo ímpar de criação da CAPES, Mendonça (2003, p. 292) reforça a ideia segundo a qual

[...] importa assinalar que a composição heterogênea da Comissão é expressiva da diversidade dos interesses políticos e econômicos envolvidos no processo da sua criação. A análise dos documentos oficiais da CAPES evidencia claramente que o seu processo de institucionalização foi marcado por intensas discussões e por uma luta pela hegemonia que vão se refletir na organização e na prática da instituição.

A liderança desse processo, de acordo com a autora (2003), baseada nos estudos de Cordova et al (1986), era disputada por dois grupos antagônicos: o grupo dos “pragmáticos”, que voltava sua atenção para a falta de pessoal técnico qualificado para atender ao plano de reequipamento nacional e propunha medidas de caráter mais imediatista, orientadas para setores da economia considerados estratégicos; e o grupo dos “políticos”, que enxergava na CAPES o ponto de partida para uma reforma global da universidade, entrevedo um avanço científico mais sólido, menos casuístico e mais autônomo do país. O educador Anísio Teixeira exerceu um importante papel mediador entre esses dois grupos, mas garantiu, sem dúvida, a hegemonia do segundo.

Ainda conforme Mendonça (2003), o longo tempo que separa a criação da Comissão e a organização da Campanha expressa a intensidade desse debate. Com previsão de ser instalada em seis meses, apenas dez anos depois a “Campanha” foi formalmente constituída. Entretanto, desde 1952, a CAPES funcionava de fato com esse caráter, recebendo essa denominação também na publicação oficial do órgão, o Boletim da

CAPES, que começou a ser editado regularmente a partir de dezembro de 1952, tendo como seu órgão executivo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A partir desse ano, Anísio Teixeira assumiu também a direção deste órgão, acumulando-a com a Secretaria Geral.

Já durante o ano de 1953, a atuação de Anísio Teixeira foi importante, pois implantou o Programa Universitário, principal linha da CAPES, nas universidades e institutos de ensino superior. Para isso, contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições concedendo bolsas de estudo e apoiando eventos de natureza científica. Anísio Teixeira fora um dos formuladores do programa, que tinha como pressuposto a disseminação do conhecimento por meio dos grupos de professores assistentes que se reuniam em torno dos seniores. Nesse mesmo ano, ainda, foram concedidas 79 bolsas: duas para formação no Brasil, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram concedidas 155 bolsas: 32 para formação no país, 51 de aperfeiçoamento no país e 72 no exterior (CAPES/MEC, 2008).

Conforme perspectiva assumida por Mendonça (2003, p. 292-293), o Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961, que organiza a Campanha subordinando-a diretamente a Presidência da República, consolida, em linhas gerais, uma situação já existente. Contudo, interessante destacar o fato de que a Campanha sofreu algumas mudanças significativas quanto aos seus objetivos, claramente perceptíveis quando se realiza a simples comparação entre os dois decretos: o Decreto nº. 29.741, de 11 de julho de 1951, que institui a Comissão e o Decreto nº. 50.737, de 7 de junho de 1961, que organiza a Campanha. O primeiro enfatiza a formação de pessoal especializado para atender as necessidades dos “empreendimentos públicos e privados” que tem por objetivo o desenvolvimento do país, promovendo, entre outros aspectos, “a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados”. Já no segundo Decreto aparece como primeiro propósito da Campanha, para a consecução dos seus objetivos, “a melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários” como estratégia prioritária para a formação dos quadros profissionais de nível superior no país.

Nesse processo de criação e institucionalização da Campanha e posteriormente da CAPES, ao longo dos anos 1950 e 1960, destaca-se a atuação de Anísio Teixeira. Em conformidade com a opinião de Mendonça (2003), a intervenção desse educador, a frente da CAPES até 1964, foi fundamental para conferir a esse órgão os contornos que acabou assumindo, tornando-o de fato um instrumento de promoção e expansão dos estudos pós-



graduados no país e garantindo, inclusive, que a pesquisa científica se desenvolvesse no âmbito da universidade.

Com base na pesquisa documental realizada no arquivo de Anísio Teixeira, no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da FGV, Mendonça (2003) declara ser possível afirmar que a CAPES dos anos 1950/1960 se configurou como um projeto institucional que possui a marca pessoal de Anísio Teixeira. Nessa perspectiva, no decorrer desses anos, desenvolveu um conjunto de iniciativas e de políticas que tinham como um de seus pressupostos básicos a ideia de que a Pós-Graduação se constituía na principal estratégia de reconstrução da universidade brasileira, com a finalidade de adequá-la às necessidades do desenvolvimento nacional.

Mendonça (2003, p. 295) declara que no entendimento de Anísio Teixeira a Pós-Graduação, como instrumento de reconstrução da universidade brasileira, se configurava numa dupla direção

Em primeiro lugar, constituindo-se no lócus, por excelência, do desenvolvimento da pesquisa científica no interior da universidade, escola pós-graduada se impunha como requisito para transformar a universidade brasileira numa universidade de ciência e de pesquisa, que fosse não apenas transmissora de um conhecimento elaborado, mas criadora de um novo saber, de um novo conhecimento, que contribuísse para a construção de uma cultura brasileira e fizesse marchar o conhecimento humano.

Para Anísio Teixeira, conforme Mendonça (2003), o grande problema do ensino superior no país, à época, dizia respeito à inexistência de uma tradição universitária, no sentido de que não só não tivemos a instituição universitária nos moldes em que ela existiu na Europa, e inclusive, na América Espanhola durante o período do Brasil Colônia, como também não teríamos sequer experimentado a universidade moderna – expressão do renascimento dessa instituição na Europa do século XIX – que emerge sob o signo da constituição dos Estados nacionais e do surgimento do conhecimento científico, que tem como modelo mais acabado a universidade pensada por Humboldt.

Para Machado & Alves (2009) ao se referir ao modelo de universidade brasileira, Anísio Teixeira entende que a universidade contemporânea deveria ser ao mesmo tempo uma universidade humanista, nos moldes da universidade medieval, oferecendo uma formação básica geral; uma instituição moderna, com vistas a pesquisa e a produção do conhecimento, como a universidade humboldtiana; voltada para o serviço, a exemplo da universidade de Newman, voltada para os problemas práticos da sociedade e da educação e

até uma *multiverisidade*, ligada a indústria e ao desenvolvimento nacional Mendonça apud Machado & Alves (2009).

Anísio Teixeira declara ainda, que a Pós-Graduação contribuiria para o processo de renovação profunda da universidade brasileira, conforme assinala Mendonça (2003, p. 296)

Para Anísio Teixeira, fazia-se necessário, para atender às novas exigências do desenvolvimento nacional, uma mudança de qualidade no ensino superior brasileiro, que implicava numa transformação radical das práticas efetivamente desenvolvidas no seu interior, supondo mudanças substantivas, não só nas estruturas universitárias, mas na própria mentalidade dos professores universitários. Para ele, estava chegado o momento de se ter a escola pós-graduada como centro e cúpula da nova universidade, formulando e reformulando o saber que seria ensinado na própria universidade, formando os quadros superiores de cientistas nos vários campos do saber humano e constituindo-se no espaço por excelência de formação do professor universitário. Dessa escola partiria, para ele, a verdadeira reforma universitária que se fazia necessária, uma reforma a partir de dentro da universidade, nas suas próprias palavras.

Foi essa a orientação básica que direcionou a atuação de Anísio Teixeira durante mais de uma década em que permaneceu na gestão da CAPES.

Percebeu-se que com a criação da CAPES passou a ser discutido, com mais afinco a questão do apoio financeiro aos programas que ofertavam a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Foi notória a presença de embates através dos interesses políticos e econômicos envolvidos neste processo. O professor Anísio Teixeira representou um papel fundamental neste fenômeno, pois ainda que timidamente lançou o olhar para a necessidade de financiar a pesquisa, através de bolsas de estudo, e apoiar os eventos científicos, ainda tornando-se um eixo relevante à expansão da pós-graduação e avançando na pesquisa, enquanto atividade que deveria ser exercida no ventre da universidade.

As análises das fontes demonstraram que houve mudanças de discurso no limiar do debate, haja vista que primeiro o Decreto anunciante da Campanha / CAPES nº 29.741, de 11 de julho de 1951 versa sobre a formação especializada atendendo as necessidades do país enquanto o segundo Decreto nº 50.737, de 7 de julho de 1961 verificamos a discussão acerca da melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários, avançando no debate da formação e na pesquisa.

A implantação formal dos Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil aconteceu em 1965, com o Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Newton Sucupira, que teve como objeto, além da definição da Pós-Graduação, seus níveis e finalidades. De acordo com esse

conselheiro, o modelo de Pós-Graduação a ser implantado era adequado a nova concepção de universidade, provinda dos países mais desenvolvidos. No Parecer nº 977/65, está explicitado que

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de Pós-Graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países.

Dessa forma, o Parecer 977 estabelecia a Pós-Graduação sob forte influência do modelo norte-americano. Em termos estruturais, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* ocorreria em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre mestrado e doutorado. A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda a elaboração do trabalho científico de conclusão: dissertação ou tese. Em relação aos currículos, seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas).

É nesse contexto de dependência científico-cultural em relação aos países centrais, especialmente os Estados Unidos, que podemos entender a instalação da Pós-Graduação em educação no Brasil, conforme assinala Santos (2003, p. 629)

A importação de teóricos e de teorias, esta ‘ciência de reprodução’, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido.

No que diz respeito à criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, refere Saviani (2006, p. 140) que a ocorrência se deu neste mesmo ano de 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), de acordo com o Parecer CFE 977/65. No final dessa mesma década, em 1969, o conselheiro Newton Sucupira foi novamente o relator do Parecer nº 77/69, que teve aprovação em 11 de fevereiro de 1969, regulamentando a implantação da pós-graduação no Brasil. Nesse ano, também foi instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional na PUC/SP.

A partir daí, desencadeou-se a fase de implantação da Pós-Graduação em educação *Stricto Sensu* no país. Fase esta que Saviani (ibidem) denomina de ‘período heróico’, pela necessidade que se teve de criar as condições praticamente a partir do nada. De acordo com o depoimento desse autor, o estabelecimento da Pós-Graduação brasileira contou com

doutores formados no exterior ou por meio do processo de doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se juntaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos Programas pioneiros de mestrado instalados no Brasil, suprindo-se a falta de infraestrutura com muito trabalho e criatividade. Cita como exemplo que, na falta de bibliotecas adequadas nas instituições em que os Programas começavam a funcionar, os docentes adquiriam livros e os transportavam em seus próprios veículos para poder colocá-los a disposição dos alunos. Dadas as inúmeras dificuldades e carências em todos os setores, muitas vezes, o coordenador do Programa cumpria também o papel de secretário, entre outras atividades.

Julgamos importante, aqui, antes de analisar a expansão da Pós-Graduação em Educação, fazer uma digressão, para situar alguns aspectos econômicos, políticos e educacionais que marcaram a história do país, especialmente de meados dos anos de 1960 até meados da década de 1980, tempo também conhecido como o período da ditadura militar. Tal análise se faz necessária para compreender em qual contexto foi criado e se expandiu o sistema de Pós-Graduação em educação no Brasil e quais foram os impactos políticos, ideológicos e econômicos que afetaram o desenvolvimento dessa modalidade de formação, também contidos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).

Iniciado com o Golpe de 1964, o Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: centenas de professores sofreram perseguições em função de seus posicionamentos ideológicos; em 1969, por exemplo, vários desses intelectuais vinculados à Universidade de São Paulo foram aposentados compulsoriamente, entre eles Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Paul Singer. Alguns outros se exilaram; outros se recolheram na vida privada e outros, demitidos, trocaram de função; muitos foram presos e/ou se tomaram vítimas de homicídios. Universidades sitiadas; estudantes presos, feridos nos confrontos com a polícia, e até mortos.

Ainda no que diz respeito à educação superior, nesse período, segundo Fávero (1977) havia um déficit de matrículas e o problema de ‘excedente’, ocasionado pela ausência de uma política que visasse ao atendimento de maior demanda anual de vagas nas instituições de ensino superior. Esse problema pode ser explicado tanto pela realidade socioeconômica do país, quanto em razão da forma como era conduzida a política educacional. Uma das soluções encontradas para ‘represar’ o grande contingente de estudantes que aspiravam ingressar na universidade foi a criação do vestibular classificatório, com o Decreto 68.908, de 1970, bem como a aprovação da lei nº 5.692/71, que implantou a reforma do então ensino de 1º e 2º graus, instituindo a educação

profissionalizante no segundo grau. Foi no período mais cruel da ditadura militar, no qual qualquer expressão popular contrária aos interesses do regime era abafada, muitas vezes pela violência física, que se instituiu a reforma no ensino de 1º e 2º graus, em 1971.

A característica mais marcante dessa lei foi tentar dar a formação educacional uma identidade profissionalizante, fazendo com que essa modalidade de ensino assumisse um caráter de terminalidade para a maioria dos jovens brasileiros. Segundo Silva (1992), dentro do espírito dos *slogans* propostos pelo governo, como “Brasil: Ame-o ou deixe-o”, “Brasil: eu te amo”, “Para frente Brasil”, “Brasil Grande”, “milagre econômico”, planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Nesse contexto, também foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com a finalidade de erradicar o analfabetismo. Aproveitando-se, em sua didática, da pedagogia política de Paulo Freire, com o MOBRAL propunha-se erradicar o analfabetismo no Brasil; contudo, não se logrou êxito, tendo o programa sido extinto, entre outros aspectos, por denúncias de corrupção.

O período de 1968 a 1973, quando houve a recuperação da economia – o Produto Interno Bruto (PIB) crescia cerca de 10 a 11% ao ano – a redução do déficit público, a regressão e estabilização do índice inflacionário, foi sucedido por uma fase de extraordinário crescimento econômico e de desenvolvimento industrial conhecido como “milagre econômico”. Contudo, de acordo com Silva (1992, p. 305),

[...] o “milagre” trazia em si algumas contradições. Ao mesmo tempo que refletia um crescimento econômico anual médio de 11% e colocava o Brasil entre as grandes potências em expansão capitalista, as bases em que foi montado – empréstimos externos, investimentos multinacionais, arrocho salarial, internacionalização da economia – deixaram clara sua vulnerabilidade em relação às crises internacionais, ao aumento das desigualdades sociais e aos desequilíbrios regionais e setoriais.

As desigualdades sociais e desequilíbrios regionais desse período podem ser registradas por meio do considerável aumento da concentração de renda para poucos e do grande aumento da pobreza e miséria para a maioria dos brasileiros. Dessa forma verificase que “o ‘bolo’ cresceu, porém a massa trabalhadora não participou de sua divisão. Seu quinhão foi abocanhado pelo sistema” (SILVA, 1992, p. 305).

A partir de 1974, o “milagre” começou a naufragar, movido por diversos motivos, dentre eles, o aumento triplicado do preço do petróleo e de outras matérias primas e insumos industriais. A crise econômica e a aceleração inflacionária iniciadas nesse ano causaram um surpreendente revés eleitoral para a ditadura, quase duplicando o número de

cadeiras do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido de oposição, na Câmara dos Deputados – embora uma oposição em termos, uma vez que era ‘aceita’ pelo Regime.

Dali por diante, muitos foram os fluxos e refluxos da abertura política, processo controlado pelo regime militar, cedendo e, ao mesmo tempo, postergando o mais possível o processo de redemocratização, com o objetivo último de perpetuar-se no poder.

É importante ressaltar, que o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975- 1979), surgido no período da crise econômica, preconizava que a expansão da pós-graduação, deveria, a partir daquele momento, tornar-se objeto de planejamento estatal. Deveria, então, estar integrado às políticas de desenvolvimento social e econômico e, conseqüentemente, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC); assim como ao II e III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) para o período 1975-1980. De acordo com o II PND (1974, p.18),

Em nenhuma outra época do desenvolvimento brasileiro o progresso científico e tecnológico teve a função básica que lhe é atribuída, no próximo estágio, com equilíbrio entre pesquisa aplicada e pesquisa fundamental, sob a coordenação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em fase de criação. Na área tecnológica, embora o grosso do esforço deva orientar-se no sentido de atualizar a tecnologia de grande número de setores, e de fazer adaptações de tecnologia, maiores ou menores, será viável executar um certo número de projetos de vanguarda, com esforço próprio de inovação tecnológica.

Fica evidenciada a relação estreita que este II PND guarda com os PNPGs, especialmente com o primeiro, que lhe é coetâneo. Dentre as tarefas básicas da pós-graduação, anunciadas em ambos os documentos, estão a superação das disparidades regionais e a capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento científico e tecnológico, com vistas a superação das dificuldades econômicas e sociais presentes em nosso país, de forma crônica, desde a época colonial.

Não obstante a criação dos primeiros mestrados em educação ter se dado nos anos de 1960, conforme assinala Fávero (1996), a grande explosão mesmo ocorreu nos anos de 1970, quando grande número de cursos começou suas atividades.

Saviani (2002) é quem nos fornece um histórico acerca da trajetória de implantação dos novos cursos e Programas de Pós-Graduação em Educação que surgiram nesse período em todo o Brasil. No ano de 1970, por exemplo, foi implantado o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, marcado pelo mesmo espírito pioneiro dos primeiros cursos. Este Programa foi fruto de um

convênio firmado com a Organização dos Estados Americanos (OEA), do qual resultou a instituição da Faculdade Interamericana de Educação, na qual foi instalado o referido mestrado, acolhendo alunos de muitos países latino-americanos.

Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que o período de implantação alcança seu ponto máximo nos anos que se seguem, especialmente em 1971 e 1972, quando são criados vários cursos de mestrado nas principais universidades do país. Para Saviani (2002), o período de implantação encerra em meados da década de 1970, uma vez que no ano de 1976 tem início a instalação do nível de Doutorado, o que denota claramente a fase de consolidação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Nesse período, ao mesmo tempo em que continuam surgindo novos cursos de Mestrado em Educação em várias universidades do país, foram criados também os primeiros Programas de doutorado como, por exemplo, o da PUC do Rio de Janeiro e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, seguindo-se a abertura de novos Programas em várias outras instituições.

Ainda segundo Saviani (2006), a fase de consolidação termina no início da década de 1980, quando houve redução significativa no ritmo de abertura de novos Programas. Tal fenômeno, de acordo com Durham (2005), pode ter relação com retração da expansão das universidades privadas, ocorrida naquele período.

Saviani (2006) observa que durante os anos de 1979 e 1984 não surgem novos mestrados e entre 1982 e 1989 não são criados novos Programas de Doutorado. Uma das possíveis explicações para esse fenômeno pode ser buscada em Cunha (1983), quando descreve a situação da universidade daquela época. De acordo com este autor, no início dos anos 1980, havia-se instalado uma crise de identidade na universidade brasileira, contemporânea, portanto, da transição do regime autoritário para o democrático, com agravamento da referida crise na segunda metade dessa década. Para o autor,

[...] quando a nova identidade começava a se difundir para todo o corpo da universidade, os privilegiados padrões da produção de ciência, de tecnologia e de cultura se espalhando pela via da Pós-Graduação, o Decreto no. 85.487/80 abriu uma brecha, nas universidades federais, para que a promoção vertical dispensasse a conquista dos diplomas de mestre e de doutor. A crise econômica freou o crescimento do número de bolsas de Mestrado e de Doutorado oferecidas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), embora elas mantivessem o valor proporcional aos salários dos professores das universidades federais. Os recursos governamentais para auxílio a pesquisa via CNPq diminuíram muito, comparativamente a demanda, justamente quando os recursos orçamentários de “outros custeios de capital” das universidades desceram a valores insignificantes. (p. 66)

Dessa forma, somando-se a carência de recursos de fontes externas e internas, os Programas de Pós-Graduação e pesquisa tendiam a definhir, perdendo força a nova identidade de universidade da qual eles eram portadores e que irradiavam do enclave moderno para o corpo arcaico.

Entretanto, após 1984 e nos anos que se seguiram houve uma retomada da expansão do mestrado, quando são criados vários cursos. Já na década de 1990, houve explosão de um grande número de novos cursos de mestrado, com predomínio da iniciativa privada.

Relativamente ao doutorado em educação, conforme salienta Saviani (2006), a retomada da expansão ocorreu a partir do ano de 1989, quando foi criado o doutorado na PUC/RS, prossegue em 1990 com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC/SP, e em 1991, com a instalação dos doutorados em educação da UFSCar e da UFMG. A partir daí, houve um aumento significativo na expansão dos Programas de doutorado, dentre eles, o da Universidade Federal de Santa Catarina, criado no ano de 1994.

Convém ressaltar ainda, segundo Saviani (2006), que durante o período citado, alguns cursos de mestrado funcionaram por certo tempo, sendo depois extintos, como o caso, por exemplo, das Faculdades do Sagrado Coração de Bauru, atual Universidade do Sagrado Coração, e do Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro – IESAE/FGV.

Desde o início de 1994, cresceu muito o número de projetos de novos cursos encaminhados a CAPES para fins de recomendação. No parecer de Fávero (1996, p. 52), essa ‘inflação’ foi provocada principalmente pela exigência constante do então projeto de LDBEN em tramitação no Congresso Nacional, segundo o qual as universidades não só deveriam ter um quadro docente pós-graduado, como também manter cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Essa exigência ficou assim definida na LDBEN 9.394/96, atualmente em vigor, prevendo no Art. 52, parágrafo II, que as universidades devem ter em seus quadros de profissionais de nível superior pelo menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

No ano de 2011, contamos com 105 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação reconhecidos pela CAPES, dos quais 55 ofertam mestrado e doutorado e 50 apenas o mestrado, conforme as tabelas que seguem.

Tabela 3: Lista de Programas de Pós-Graduação que ofertam Mestrado em Educação

<b>Nº</b>	<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>NOTA</b>
01	UFG	GO	3



02	UECE	CE	4
03	UFMA	MA	3
04	UFV	MG	3
05	UFOP	MG	3
06	PUC - MG	MG	4
07	UEMG	MG	3
08	UNIUBE	MG	3
<b>Nº</b>	<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>NOTA</b>
09	UFMS	MS	3
10	UEMS	MS	3
11	UFGD	MS	3
12	UFMT	MT	3
13	UNEMAT	MT	3
14	UEPA	PA	3
15	UFPE	PE	3
16	UEL	PR	3
17	UNIOESTE	PR	3
18	UCP - RJ	RJ	4
19	UNIRIO	RJ	3
20	UERN	RN	3
21	UNIR	RO	3
22	UCS	RS	3
23	UPF	RS	4
24	ULBRA	RS	3
25	UNISC	RS	3
26	UNILASALLE	RS	3
27	UDESC	SC	4
28	UNIVILLE	SC	3
29	UNIVALI	SC	4
30	FURB	SC	3
31	UNOESC	SC	3
32	UNISUL	SC	3
33	UNESC	SC	3
34	UNIPLAC - SC	SC	3
35	UNIT - SE	SE	3
36	USP - RP	SP	3
37	UNESP - RC	SP	4
38	PUCAMP	SP	3
39	UMESP	SP	4
40	UNISANTOS	SP	4
41	UNICID	SP	3
42	CUML	SP	3
43	UNOESTE	SP	3
44	UNISAL	SP	3
45	UERJ	RJ	3
46	UFRRJ	RJ	3
47	UFRRJ	RJ	3
48	UERJ	RJ	3
49	UEFS	BA	3
50	UFSJ	MG	3

Fonte: CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Tabela 4: Lista de Programa de Pós-Graduação que ofertam Mestrado e Doutorado em Educação

<b>Nº</b>	<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>NOTA</b>	
01	UFAL	AL	4	4
02	UFAM	AM	4	4
03	UFBA	BA	4	4
04	UFC	CE	4	4
<b>Nº</b>	<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>NOTA</b>	
05	UNB	DF	4	4
06	UCB	DF	4	4
07	UFES	ES	5	5
08	UFG	GO	5	5
09	PUC – GOIÁS	GO	4	4
10	UFMG	MG	7	7
11	UFJF	MG	4	4
12	UFU	MG	5	5
13	UFMS	MS	4	4
14	UCDB	MS	4	4
15	UFMT	MT	4	4
16	UFPA	PA	4	4
17	UFPB – JP	PB	4	4
18	UFPE	PE	4	4
19	UFPI	PI	4	4
20	UFPR	PR	5	5
21	PUC - PR	PR	4	4
22	UEM	PR	4	4
23	UEPG	PR	4	4
24	UTP	PR	4	4
25	UFRJ	RJ	5	5
26	UFF	RJ	6	6
27	UERJ	RJ	7	7
28	PUC - RIO	RJ	7	7
29	UNESA	RJ	4	4
30	UFRN	RN	5	5
31	UFRGS	RS	5	5
32	UFSM	RS	4	4
33	UFPEL	RS	5	5
34	PUC - RS	RS	6	6
35	UNISINOS	RS	6	6
36	UFSC	SC	4	4
37	FUFSE	SE	4	4
38	UFSCAR	SP	5	5
39	USP	SP	6	6
40	UNICAMP	SP	5	5
42	UNESP - MAR	SP	5	5
43	UNESP - PP	SP	4	4
44	UNIMEP	SP	5	5
45	USF	SP	4	4
46	UNISO	SP	4	4
47	UNINOVE	SP	4	4
48	PUC - SP	SP	4	4

49	PUC - SP	SP	5	5
50	FURG	RS	4	4
51	UNEB	BA	4	4
52	UNESP - ARAR	SP	4	4
53	UFSCAR	SP	6	6
54	UNIJUÍ	RS	4	4
55	PUC - SP	SP	4	4

Fonte: CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Diante dos dados é possível perceber que no ano de 2011 temos um número bastante confortável com relação a Programas de Pós-Graduação que ofertam Mestrado e Doutorado, a maioria dos Programas avaliado com conceito 4, dentre estes está o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e uma minoria permeando entre os conceitos de 5 a 7. Ainda é possível discorrer acerca do fato de os Programas estarem concentrados nos estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No que concerne aos Programas de Pós-Graduação em Educação que ofertam somente o Mestrado verificamos que grande parte do número de Programas obteve conceito 3 junto a CAPES. Quanto às Unidades Federadas do Brasil onde estão presentes os Programas, verificou-se que Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro concentram maior número deles.

#### **1.4. A pesquisa educacional e a formação científica no Brasil**

Para Pinto & Martins (2009) as pesquisas na área da educação, no Brasil, são recentes. Foram, aos poucos, incorporadas às práticas institucionais com a implantação do INEP, no ano de 1938, com vistas a subsidiar as ações da política educacional, no que se refere a levantamentos estatísticos da realidade escolar. No ano de 1937, Lourenço Filho ao prefaciá-la obra: “O que dizem os números sobre o ensino primário”, exaltava o poder da estatística para a educação, declarando que

Na estatística está implícita a idéia de pesquisa - ‘isto’ decorrendo ‘daquilo’, ‘tais condições, tais resultados...’. O método estatístico não se limita à contagem, mas envida esforços para descobrir relações. Ora, numa obra, por sua natureza extensa e contínua, como a do ensino, e a exercer-se sobre clientela necessariamente móvel, a base numérica se torna indispensável. (LOURENÇO FILHO apud PINTO).

Lourenço Filho, um dos grandes defensores do Movimento da Escola Nova no Brasil foi o primeiro diretor da Divisão de Psicologia Aplicada, órgão criado no INEP e

cujas pesquisas inauguraram a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944.

Pinto & Martins (2009) ao citarem André explicita a presença de tendências que marcaram a pesquisa educacional realizada no país, declara ainda que, no período de 1956-1964, as ações do INEP tiveram papel relevante para a formação de pesquisadores, a partir da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e cinco Centros Regionais de Pesquisa.

André apud Pinto & Martins (2009) afirmam que, no período anterior a década de 1970, a pesquisa educacional brasileira convivia com discussões que ganhavam um papel secundário na universidade. Cenário este que mudou após a implantação de Cursos de Pós-Graduação e com a criação, no ano de 1971, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, implantações que inauguraram uma nova fase nas práticas científicas. A partir de então, surgiram novas temáticas e novas metodologias, temáticas mais críticas, diversificação na coleta e análise dos dados, todos juntos mudaram a pesquisa educacional no país.

Neste contexto, para André apud Pinto & Martins (2009) foi a partir da década de 1970, nos Estados Unidos, que estudos com bases qualitativas começaram a ganhar espaço nas pesquisas educacionais. Entretanto, foi a partir da década de 1980 que essa nova abordagem de pesquisa começou a se expandir no meio dos pesquisadores inseridos na área educacional.

Ainda com os avanços apontados a autora explicita que não seria possível chegar à maturidade, pois ainda permaneciam muitos problemas relacionados com a formação do pesquisador tais como: a fragilidade nas abordagens teórico-metodológicas e na seleção dos referenciais de análise.

Para a mesma autora a contribuição para o empobrecimento das práticas investigativas é, justamente, a propagação de manuais de pesquisa, quando estes apresentam receituários com técnicas a serem utilizadas, contando com a ausência de discussões que englobem os fundamentos epistemológicos e filosóficos a que pertencem. Nestes termos, o ato de pesquisar fica reduzido, segundo a autora, aos muitos modos de coletar, organizar e tratar os dados. Entretanto é necessário perceber que é preciso obter mais conhecimento e não somente o domínio da utilização das técnicas. É preciso que haja reflexão sobre todo o processo que envolve a arte de pesquisar.

Enfatiza-se que a preocupação com a formação o pesquisador se deu somente após a implantação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Porém, outros problemas foram

revelados, uma vez que, no ano de 1987 ainda havia a falta de estrutura de muitos cursos de Mestrado, que certamente não favorecia o exercício da pesquisa e tampouco a formação do pesquisador.

Por outro lado, para Pinto & Martins (2009) realiza uma reflexão acerca da fragilidade da produção dos alunos da Pós-Graduação em Educação neste interim, afirma ainda, que lhe parece estar acabando de optar por uma velha senda: “adjetivar para não enfrentar o substantivo”. Parece-lhe estar perdendo a paciência do conceito. Encontrando respaldo em suas reflexões lança mão das palavras de Warde (1997) quando esta afirma ter constatado a presença de “um duplo movimento: o estreitamento dos temas e a lassidão do método”.

O problema é que o tema não faz o objeto da investigação; quem constrói o objeto é o método percorrido. E aí reside o perigo, que exige a entrada, mesmo que breve, nas chamadas tendências teóricas e metodológicas das dissertações. Sobre esse aspecto, vem me chamando a atenção o crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento. Essa dissolução vem representando a construção das dissertações de um campo nebuloso que não é mais nem sociologia, nem psicologia, nem história e assim por diante. Vem representando, também, e esse é o ponto que deve ser enfatizado, a ausência de um método construtor e guia de sua interpretação. (WARDE apud PINTO).

Diante disso, as autoras percebem a ausência do método nas dissertações analisadas e inicia um movimento de defesa a favor da especificidade da educação, da construção de uma teoria própria, com um método enraizado em sua identidade científica. Enfatiza também a predominância de um certo formalismo teórico, responsável pela articulação de uma empiria que se encontra dispersa, esta dispersão está ligada as rupturas teóricas e metodológicas, que estão ocorrendo sem método.

As críticas levantadas referem-se ao processo de formação do pesquisador, principalmente em se tratando da relação efetivada com o problema dos métodos utilizados pelas pesquisas educacionais, quando nos permite considerar essa tal formação, como um processo complexo, rigoroso e inacabado. É necessário que exista rigor no processo científico. Esta exigência se torna cada vez mais problemática, segundo a autora, uma vez que estamos diante de inúmeras rupturas epistemológicas oriundas de diversas matrizes teóricas que vem norteando as pesquisas na área da educação ao longo de sua história.

Entrando neste debate, Brandão apud Pinto & Martins (2009), realiza suas reflexões e declara que “estamos cada vez mais afastados das ortodoxias teórico-metodológicas, mas

perigosamente próximos de um vale-tudo científico, cujos alertas, já nos vêm sendo dados em diversos momentos por vários autores”.

A mesma autora observa que as lacunas apresentadas pelos referenciais epistemológicos ocorridas num determinado campo disciplinar estão apontando para questões, eu lhe parecem cruciais, para a produção do conhecimento, discurso este levantado para vislumbrar uma crise paradigmática existente na realização da pesquisa. Diante disso, enfatiza a existência de um ponto de partida para a formação do pesquisador na área da educação, revelando que é a compreensão da existência desse campo enquanto prática histórico-social intencionalizada que não pode ser investigada de forma superficial. Já que é considerada uma ação de intervenção social, que deve estar voltada para a construção dos sujeitos.

Neste contexto, o INEP assumiu uma postura relevante diante da formação de pesquisadores, voltando-se para a criação de um centro de Pesquisas Educacionais, no entanto é válido ressaltar que a pesquisa ainda era vislumbrada como fornecimento de dados para alimentar a política educacional do país, no momento em que visava o progresso econômico.

O exame da literatura consultada evidenciou que a pesquisa educacional, ao longo desta trajetória, vinha ganhando contornos secundários diante da política das universidades, isso nos remete ao fato de a formação de pesquisadores estar longe das discussões acerca da educação. O cenário começou a mudar de posição no momento em que houve a implantação dos Programas de Pós-Graduação e com a criação da Fundação Carlos Chagas, pairando uma nova fase da pesquisa educacional no contexto brasileiro. Neste contexto, percebe-se a iniciação de discussões acerca da pós-graduação no país, ou seja, discussões que enfatizam a formação de pesquisadores como finalidade dos Programas de Pós-Graduação. Deixando em evidência a importância da formação dos pesquisadores. Tais discussões foram retratadas neste capítulo, onde buscamos os principais autores, sujeitos, que iniciaram as discussões a partir da década de 1960, quando oficialmente foi criada a Pós-Graduação.

Percebi ainda, que a formação de pesquisadores entrou no cenário da política de Pós-Graduação no Brasil com o objetivo de analisar a importância da formação destes sujeitos, mediante a política de Pós-Graduação adotada no país. Para dar conta desta discussão nos valem da pesquisa bibliográfica, buscando instrumentos para enriquecer as reflexões acerca do assunto proposto.

## CAPÍTULO 2

### **PARTICIPAÇÃO DAS AGÊNCIAS DE FOMENTO NA PREPARAÇÃO CIENTÍFICA DOS JOVENS PESQUISADORES**

O principal objetivo deste capítulo está voltado para identificar em que medida os investimentos financeiros provenientes da agência de fomento CAPES impactam na formação desses sujeitos (os jovens pesquisadores). Partiu-se da seguinte indagação: Em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos?

Trabalhei com a pesquisa documental a partir dos documentos disponibilizados nos Portais da CAPES <http://www.capes.gov.br> e CNPq <http://www.cnpq.gov.br>, tais como os relatórios de pesquisas.

Dentre as várias atribuições e competências dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, destaca-se a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores no âmbito das áreas específicas do conhecimento e o consequente desenvolvimento da pesquisa científica.

Sendo considerada a terceira instituição significativa do Governo Federal Brasileiro na área do apoio à atividade científica, a CAPES constitui um órgão do Ministério da Educação. Criada no início dos anos 1950 por Anísio Teixeira, esse órgão proporciona bolsas de estudo de Pós-Graduação no país e no exterior; coordena programas de cooperação internacional em vários países, e desde 1977 mantém um sistema altamente prestigiado e reconhecido de avaliação regular dos Programas de Pós-Graduação no país.

Nos anos 1960 a CAPES era mantida com recursos transferidos da Casa Militar da Presidência da República, de acordo com Ferreira & Moreira (2002) com a Revolução de 1964 houve um movimento para acabar com a CAPES, porém vários educadores tais

como: Paulo de Góis e Amadeu Cury, se movimentaram para fazer frente a esta intenção. A partir período a CAPES, ainda com recursos escassos, tornou-se uma agência de Pós-Graduação.

Na década de 1970 a CAPES ainda era uma agência com poucos recursos, ao trabalhar com os números Ferreira & Moreira (2002) revela que eram disponibilizadas ao todo 70 bolsas no exterior e mil no país e os Programas que deveriam prestar apoio aos Cursos que estavam sendo implantados não conseguiam acompanhar seu crescimento, em se tratando da necessidade de capacitar e treinar os sujeitos que faziam parte dos Cursos de Pós-Graduação que estavam surgindo, uma vez que, como as autoras apontam não havia propriamente uma política e um planejamento a serem seguidos.

No período entre a década de 1970 e a década de 1980 foram construídos o I e o II Plano Nacional de Pós-Graduação, onde o I Plano dava ênfase à formação de pesquisadores e à qualificação do corpo docente das instituições. O II Plano primou pelo mercado de trabalho não acadêmico, dando certa ênfase aos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. A construção destes Planos foi decisiva para a reorientação das Diretrizes que regem a CAPES no país.

Neste contexto, enfatiza-se que a partir de meados da década de 1990, instaurou-se uma mudança paradigmática na forma de organização, funcionamento e, principalmente, de acompanhamento e avaliação dos Programas de Pós-Graduação por parte da CAPES. Destaca-se a passagem do paradigma da formação de professores para o da formação de pesquisadores (Kuenzer & Moraes, 2005). Contudo, mais do que em qualquer outro aspecto, uma das mudanças mais visíveis e de maior impacto - uma vez que houve uma desproporção entre o número de programas reconhecidos e o percentual de recursos investidos - revelou-se na forma de acompanhamento e de avaliação por parte desta instituição governamental.

Ao acoplar a avaliação ao fomento, a CAPES passou a deter um poder que extrapola aquilo que deveria resultar de um processo de acompanhamento e de avaliação. De processos avaliativos se espera retornos que apontem aspectos qualitativos, pontos fortes a destacar e indicação de questões a serem superadas. No entanto, a partir do momento em que se coloca o fomento na dependência dos resultados da avaliação, passam a ser inseridas outras variáveis de impacto e resultados diversos, como é o caso do poder, do controle e, principalmente, a recompensa ou punição quando determinados resultados são alcançados ou oscilam aquém do previsto.



Paralelamente a isto, Coordenadores de Programas, professores e pós-graduandos são forçados a se preocupar com índices, hierarquizações e, principalmente, a lidar com situações que evidenciam rivalidades, disputas ao invés de processos de construção coletivos, solidários.

O Ministério da Educação, através da CAPES, tornou-se um dos maiores financiadores nacionais da pesquisa e Pós-Graduação nas Universidades Federais. A atuação dessa agência de fomento se dá, em linhas gerais, sob duas formas principais: o investimento na formação de recursos humanos qualificados, através da concessão de bolsas de estudo e o fomento direcionado ao funcionamento dos cursos de pós-graduação, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa ou ao apoio institucional.

No desenvolvimento deste capítulo elegi como tópicos analíticos as ações trabalhadas pela CAPES que estão diretamente ligadas à formação de pesquisadores e à pesquisa, tais como: o papel da agência na execução das políticas públicas; políticas de investimentos por meio de bolsas de estudo e pesquisa; desenvolvimento do ensino da Pós-Graduação e da pesquisa científica; acesso a informação científica e tecnológica e avaliação e acompanhamento de programa de Pós-Graduação e de fomento.

## **2.1 Papel da agência CAPES na execução das políticas públicas**

A Lei nº 11.502/2007 modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, trazendo como nova finalidade da instituição induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, além de permanecer inalterada sua missão original de subsidiar o Ministério da Educação no âmbito da formulação de políticas voltadas à formação de pessoal qualificado para o atendimento das demandas do setor público e privado.

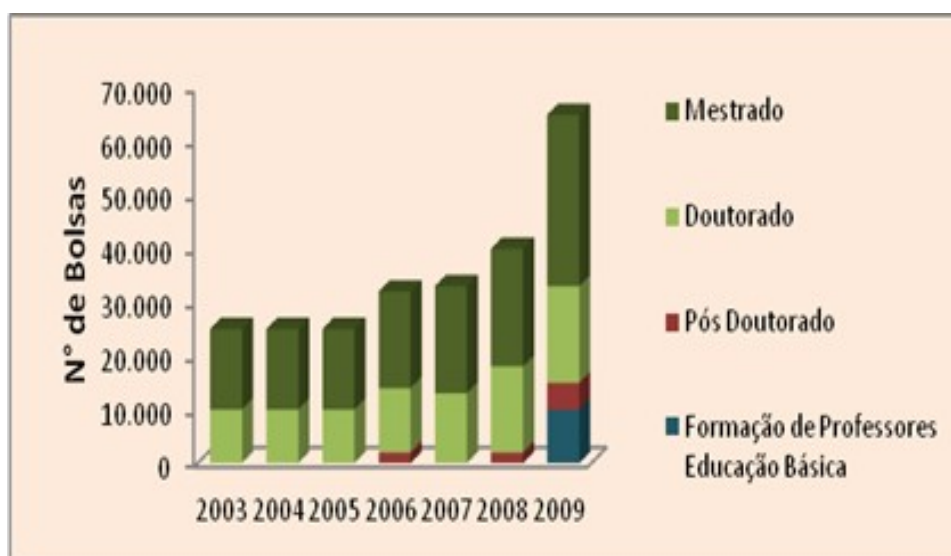
Essa missão institucional tem sido viabilizada por meio de três seguimentos principais de atuação, representando seus objetivos estratégicos: a) investimentos na formação de recursos humanos pós-graduados e na formação de professores e profissionais para a Educação Básica. b) o fomento às atividades voltadas para o desenvolvimento institucional acadêmico educacional, bem como à melhoria da qualidade da educação brasileira. c) os processos de avaliação dos cursos de pós-graduação com vistas a manter e expandir a excelência da pesquisa acadêmica, científica e tecnológica do País, de acordo com o relatório da CAPES disponibilizado no Portal CAPES (2009).

O ano de 2009 foi marcado pela consolidação de novos objetivos, implementando uma abordagem sistêmica da Educação em todos os níveis, desde a formação básica, à Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Concernente à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, além do desenvolvimento das atividades regulares de fomento, com a concessão de bolsas de estudo e apoio financeiro a tais programas de Pós-Graduação, ressaltam-se, no ano de 2009, como marcos inovadores as diversas ações voltadas para o desenvolvimento de projetos com formação de recursos humanos em áreas consideradas estratégicas para o País.

No que se refere aos objetivos e prioridades, a CAPES continuou a expandir ações de apoio e fomento à Pós-Graduação brasileira *Stricto Sensu*, contribuindo assim para prover o país de recursos humanos de alto nível técnico e científico, condição necessária para a manutenção do desenvolvimento sustentável e de longo prazo da nação, além de atuar na consolidação de sua nova missão, a formação inicial e a qualificação de docentes para a educação básica, conforme demonstrado no gráfico abaixo sobre número de bolsas concedidas.

Gráfico 1: Número de bolsas disponibilizadas no período de 2003 a 2009



Fonte: Portal CAPES/2009 [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

De acordo com o relatório anual de atividade da CAPES, na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por intermédio da Ação Concessão e Manutenção de Bolsas de Estudo no País, foram beneficiados alunos matriculados em Programas de Pós-Graduação avaliados e recomendados pela CAPES, bem como recém-doutores que passaram a integrar tais Programas. Nesse ano foram concedidas 24.401 bolsas de mestrado equivalente a 61%,

14.724 bolsas de doutorado correspondente a 37% e 841 bolsas de pós-doutorado com média de apenas 2%.

Um dos grandes destaques de 2009 foi a institucionalização do Programa Bolsas para Todos, que beneficiou alunos dos programas de pós-graduação das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul.

Também deve se destacar a Concessão de Bolsas de Qualificação de Pessoal de Alto Nível para o Atendimento das Diretrizes da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, para apoio aos cursos do Programa PROEX (que visa manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, pertencentes a instituições jurídicas de direito público e privado), a qual liberou o valor de 62 milhões. Através desta ação também foi possível o apoio à realização de 896 Eventos (congressos, workshops e seminários científicos) no Brasil, segundo o relatório anual de atividades da CAPES.

O acesso à informação tecnológica e ao conhecimento científico representado pelo Portal de Periódicos vem recebendo investimentos à altura de sua importância, sendo atualmente considerado o de maior capilaridade no mundo, beneficiando 308 instituições públicas e privadas, entre universidades, centros de pesquisa e órgãos de governo. No ano de 2009 o número de títulos disponibilizados alcançou o total de mais de 21 mil periódicos em textos completos e 130 bases referenciais ou de resumos e 09 bases de patentes. O acesso ao Portal nessa época foi de 65 milhões, o que equivale a mais 178 mil acessos diários.

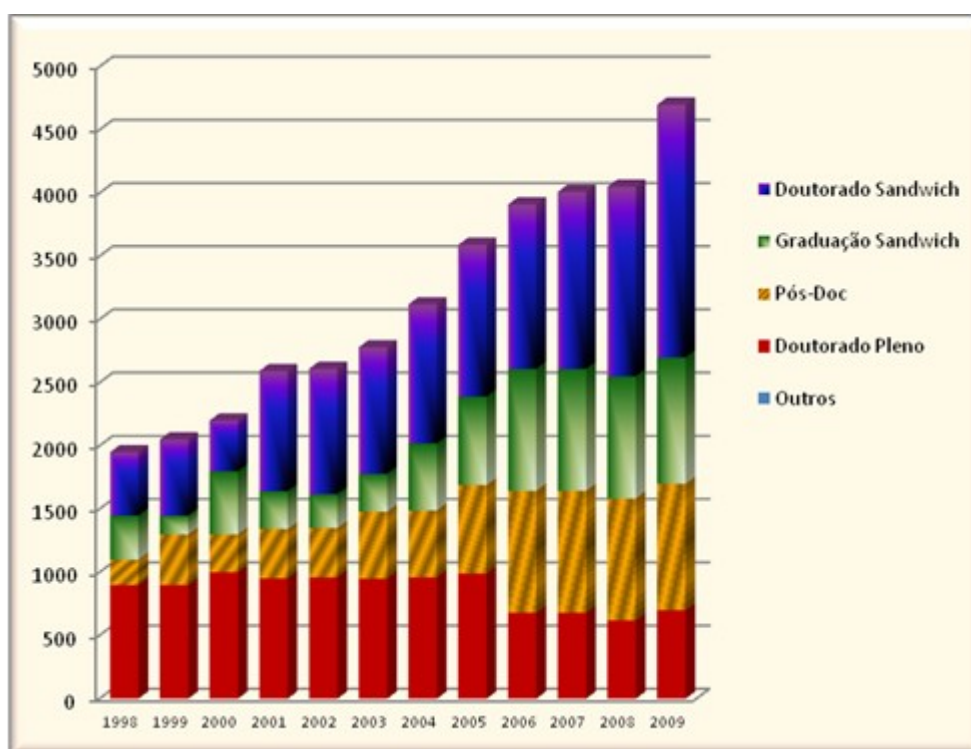
Deve-se ressaltar, também, a ampliação da cooperação e das relações internacionais da CAPES, tendo como seus pilares os princípios de simetria, flexibilidade, qualidade e agilidade. Atualmente, existem 515 projetos conjuntos de pesquisa em andamento, envolvendo países da Comunidade de Língua Portuguesa (Cabo Verde, Angola, Moçambique, Timor Leste), da União Européia (Alemanha, França, Espanha, Holanda, Portugal), e do Mercosul (Argentina e Uruguai), além de Estados Unidos e Cuba, de acordo com a CAPES.

No âmbito dos programas da Cooperação Internacional foram firmadas 176 parcerias universitárias e concedidas 1.997 bolsas, sendo 478 bolsas de doutorado-sanduíche (24%), 115 de doutorado pleno (6%), 229 estágios pós-doutoral (11%), 19 de mestrado (1%), 94 de especialização (5%) e 1.062 de graduação-sanduíche (53%). Torna-se válido ressaltar que a população acadêmica mais beneficiada com as bolsas concedidas foi aquela vinculada à Graduação, investimento visto como positivo, uma vez que serão

futuros jovens pesquisadores atuando na própria graduação na Iniciação Científica e alguns prosseguirão na Pós-Graduação iniciando a sua formação enquanto pesquisador.

Além disso, em 2009, foram concedidas 1.367 novas bolsas individuais para o exterior, beneficiando 817 bolsistas de doutorado-sanduíche, 106 de doutorado pleno e 444 de estágios pós-doutoral e sênior. Foram mantidos, em mais de 30 países, outros 1.102 bolsistas de doutorado, doutorado-sanduíche, estágio pós-doutoral e estágio sênior. A CAPES apoiou, nesse ano, a participação de 460 doutores em eventos científicos no exterior.

Gráfico 2: Número de bolsas disponibilizadas no período de 1998 a 2009



Fonte: CAPES/2009 [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

No gráfico número 2 percebeu-se que as ações de fomento voltadas para a Graduação sandwich, Pós-doc, Doutorado pleno mostraram estabilidade no período de 2006 a 2009. No que se refere ao Doutorado sandwich evidencia-se o crescimento no referido período. Diante disso, percebe-se que o Doutorado sandwich tornou-se a modalidade que mais vem recebendo financiamento, através de bolsa, pela agência de fomento, seguido da Graduação sandwich, posteriormente o Pós-doc e por fim o Doutorado pleno.

Dentro da política de desenvolvimento da educação, a CAPES deu continuidade à Escola de Altos Estudos, iniciativa que visa fomentar a cooperação acadêmica e o intercâmbio internacional em cursos e programas de Pós-Graduação, com a vinda de professores e pesquisadores estrangeiros de elevado conceito internacional para a realização de cursos. Em 2009, foram apoiados 10 projetos com a participação de 52 professores.

A avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira é uma das mais reconhecidas ações conduzidas pela CAPES, para atingir objetivos e prioridades institucionais. Criada em 1976, continua sendo a política basilar na construção e no desenvolvimento desse nível de formação acadêmica, estabelecendo o padrão de qualidade para os cursos de mestrado e doutorado, oferecendo-lhes um marco de referência sobre o estágio em que se encontram, seja no cenário nacional ou no panorama internacional. A avaliação permite o acompanhamento acerca da evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que resultam em avanços da ciência, da tecnologia e inovação.

Quanto às ações voltadas ao desenvolvimento e consolidação das medidas relativas à nova missão da CAPES, houve a indução e o fomento à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) teve como objetivos aproximar as instituições formadoras das escolas dos sistemas de ensino de Estados e Municípios e criar as condições materiais para que licenciandos tornem a sala de aula na escola parte integrante de sua formação para o magistério. O objetivo do programa é conceder bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores, são concedidas bolsas para 5 modalidades 1) Coordenação Institucional; 2) Coordenação de Área; 3) Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais; 4) Supervisão e 5) Iniciação à Docência.

Em 2008, foram selecionados 43 projetos institucionais de instituições federais, envolvendo 183 cursos de licenciaturas e 266 escolas de Educação Básica. O Programa aprovou, nessa primeira edição, um total de 3.085 bolsistas, dos quais 2.326 (75%) estudantes de Graduação, 256 (9%) professores-coordenadores e 503 (16%) professores-supervisores. Em setembro de 2009, foi lançado um novo edital do PIBID, agora estendido às universidades estaduais, com recursos para mais 11.000 bolsas.

Outra ação significativa consolidada no ano de 2009 foi a continuidade do programa Observatório da Educação, iniciativa de fomento ao desenvolvimento de estudos

e pesquisas na área de educação com uso dos dados produzidos pelo INEP, executados com recursos repassados pelo MEC e da ação bolsas no país. Este programa tem como finalidade contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação na Pós-Graduação *Stricto Sensu* de pesquisas voltadas para a temática da educação, em especial a melhoria da educação básica. Nesse período, a CAPES, em parceria com a SECAD/MEC, lançou o Observatório da Educação Escolar Indígena, com foco nos Territórios Etnoeducacionais e ênfase na formação de professores e gestores para a educação básica intercultural indígena. Os repasses do INEP para a CAPES referente ao Programa Observatório da Educação em 2009 somaram R\$ 2. 833.608,00.

Houve, também, a parceria entre a CAPES e o Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, por meio do Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas - FINEP, em apoio ao Plano Nacional de Pós-Doutorado - PNPd, para a absorção temporária de jovens doutores em projetos de pesquisa científica, formação de recursos humanos e de inovação tecnológica, quando foram descentralizados R\$ 1,8 milhões para a CAPES. Além do PNPd, outros programas foram apoiados com recursos em parcerias, como o Prodocência e o Programa de Educação Tutorial (PET), com recursos repassados pelo MEC; Observatório da Educação, com créditos do FNDE e INEP; Prodefesa, com recursos do Ministério da Defesa; dentre outros, conforme consta do Relatório de Gestão da CAPES 2009 nas ações específicas.

Finalmente, ressalta-se a expansão orçamentária ocorrida no exercício de 2009, correspondendo a um crescimento de aproximadamente 51% em relação a 2008. Em que pese tal incremento, o contexto político-econômico do ano ocasionou dificuldades relativas à execução de algumas ações orçamentárias devido à inadequação na definição de seus atributos, causada pela não revisão do PPA (Plano Plurianual) em 2009, bem como pela demora na aprovação dos novos créditos e de remanejamentos pelo Congresso Nacional.

## **2.2 Políticas de investimento por meio de bolsas de estudos e pesquisas existentes na CAPES**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os Estados da Federação.

As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; Acesso e divulgação da produção científica; Investimentos na

formação de recursos de alto nível no país e exterior; e Promoção da cooperação científica internacional.

Essa agência de fomento tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de Pós- Graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças no avanço do conhecimento e nas demandas da sociedade.

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento à comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados servem de base para a formulação de políticas no campo da Pós-Graduação, bem como ao dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). A CAPES visa à melhoria na capacitação dos pesquisadores/docentes e a promoção de eventos científicos (realização e participação), tais informações podem ser encontradas no endereço eletrônico (<http://www.capes.gov.br>) como ilustra a figura 1.

Figura 1: Portal CAPES



Portal CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

A CAPES concentra sua atividade de apoio à pesquisa na concessão de bolsas de pesquisa. Desse orçamento mais de 95% dos recursos foram dedicados a bolsas de estudo, e os demais a outras atividades, inclusive de administração própria. Serão indicadas adiante as atividades mantidas pela referida agência, como o fomento a pesquisa e a Pós-Graduação no país, que são dadas em resposta a solicitações vindas de tais programas. As atividades induzidas por essa agência incluem o financiamento direto aos programas de Pós-Graduação do país, de forma proporcional às bolsas de estudo recebidas.

O volume de investimentos realizados pela CAPES com pagamento de bolsas de estudo e fomento à pesquisa e Pós-Graduação para as instituições de ensino superior, no ano de 2004, encontra-se demonstrado na tabela 5. Observa-se a opção preferencial desta agência de fomento pelo investimento em bolsas de estudo – 96,9%.

Tabela 5 – Despesas Realizadas

LINHA DE AÇÃO	DESPESA REALIZADA	
	CAPES	
	Valor Total	%
<b>Bolsas</b>	485.673	96,9
<b>Fomento</b>	15.723	3,1
<b>TOTAL</b>	501.396	100

Fonte: Relatório de Atividades da CAPES – 2004 [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Para Schwartzman (2004), a alocação de recursos pelas agências de fomento tem sido feita aos “melhores programas e em benefício de pesquisadores/professores mais bem avaliados, criando dessa forma um ambiente competitivo na busca da excelência no ensino de Pós-Graduação e na pesquisa”. Todavia, a partir da criação dos Fundos Setoriais, buscou-se um novo parâmetro de distribuição de recursos que minimizasse, de certa forma, as assimetrias regionais. Neste caso, foi estabelecido, por lei, um percentual mínimo de alocação de recursos para o atendimento às regiões menos desenvolvidas sendo 40% do total de arrecadação do CT-Petro para as regiões Norte e Nordeste e 30% dos outros fundos, para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No entanto, mesmo nesse segmento, a competição se faz presente e o mérito continua sendo o principal requisito para o recebimento desses benefícios.

### 2.2.1 PROCAD Amazônia, PROCAD novas fronteiras e Pró-Amazônia azul

Além do DINTER Novas Fronteiras, foram instituídos, no âmbito da CPE, três programas vinculados à Ação: PROCAD Amazônia, PROCAD Novas Fronteiras e Pró-Amazônia Azul. Por meio desses Programas, a CAPES realiza a concessão das bolsas de estudo e demais auxílios vinculados, tais como: passagens, taxas escolares, auxílio acadêmico, auxílio-instalação, diárias, além de cobertura para realização de pesquisa e mobilidade para os docentes e discentes, com o objetivo de acelerar a formação de recursos humanos de alto nível nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, promovendo o desenvolvimento mais harmonioso da Pós-Graduação e da pesquisa no território brasileiro.

Esses programas têm um forte caráter indutor para a diminuição da assimetria regional. Por intermédio da cooperação entre programas de Pós-Graduação situados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com programas de Pós-Graduação bem



consolidados sediados em outras localidades situadas nas regiões Sudeste e Sul, estimulasse a mobilidade de discentes e docentes dos programas participantes.

O resultado dessa mobilidade permitiu o aumento no número e na qualidade das pesquisas desenvolvidas e o incremento na formação de mestres e doutores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, contribuindo, dessa forma, para a diminuição das assimetrias observadas e para o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões. Portanto, esses programas vêm promovendo de forma mais eficaz e equitativa a política de formação de recursos humanos.

Para os programas foram disponibilizados, no ano de 2009, os recursos financeiros relacionados na tabela 6.

Tabela 6: Bolsas e recursos concedidos em 2009

<b>Programa</b>	<b>Bolsas Concedidas</b>	<b>Recursos (R\$)</b>
PROCAD Amazônia	41	691.126,50
Pró-Amazônia Azul	12	72.000,00
PROCAD NF	513	6.321.963,07

Fonte: CPE/CGPE/DPB/CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Os Programas contemplam despesas com bolsas de estudos, auxílios aos estudantes, passagens, diárias, material de consumo e contratação de serviços de terceiros para possibilitar o alcance do objetivo geral proposto.

No final do ano de 2009 o MEC passou por problemas de falta de limite para empenho, refletindo em todas as suas unidades vinculadas. Por esse motivo, deixaram de ser empenhados recursos previstos na Lei Orçamentária Anual do Governo Federal/2009.

Além disso, a falta de integração entre os sistemas de cadastramento, acompanhamento e pagamento de bolsistas, gerou dificuldades no processo de gestão, pois havia desencontro de informações resultando em atropelos no pagamento das bolsas, das diárias, dos auxílios aos estudantes e até mesmo do material de consumo.

Surgem algumas considerações acerca das metas físicas e financeiras propostas e atingidas pela CAPES. A meta física da Ação foi atingida em 2009, conforme ilustra a tabela 5. Vislumbra-se, entretanto, que a meta física prevista para essa ação, constante na LOA 2009, está subestimada.

De acordo com a meta constante na LOA, a meta física teria sido superada em 114%. Em 2009, os investimentos da Ação 0B95 na concessão e manutenção de bolsas de

qualificação de pessoal de alto nível para pesquisa em temas estratégicos foi de 26 milhões de reais, sendo 17,3 milhões de dotação inicial e 8,8 milhões de dotação suplementar.

Tabela 7: Metas física e financeira da Ação 0B95 em 2009

META	PREVISÃO	EXECUÇÃO	EXECUÇÃO/PREVISÃO (%)
FINANCEIRA	R\$ 26.033.767,00	R\$ 22.411.607,10	86%
FÍSICA	644	1.379	214%

Fonte: SIGPLAN [www.sigplan.gov.br](http://www.sigplan.gov.br)

Conforme informado em item anterior, no final do ano de 2009, o MEC passou por problemas de falta de limite para empenho. Por esse motivo, o total empenhado foi R\$ 22.411.607,10, ou seja, 86% da meta financeira prevista.

### 2.2.2 Programas bilaterais que financiam projetos conjuntos de pesquisa

Estes programas objetivam apoiar projetos conjuntos de pesquisa e cooperação científica das Instituições de Ensino Superior do Brasil e do país cooperante estrangeiro, para promover a formação em nível de Pós-Graduação (Doutorado “sanduíche” e Pós-Doutorado) e o aperfeiçoamento e atualização de docentes e pesquisadores.

A CAPES, por meio destes programas, financia bolsas de estudos a brasileiros e eventualmente para estrangeiros, missões de trabalho de docentes e pesquisadores, além de oferecer recursos para custeio de atividades relacionadas à pesquisa. Os projetos são financiados de maneira simétrica, juntamente com os parceiros estrangeiros, permitindo assim a intensificação do intercâmbio nos dois sentidos.

No ano de 2009, cabe destacar a realização de um seminário na Universidade Federal da Bahia/UFBA, com o objetivo de avaliar os 30 anos de existência do Programa CAPES/COFECUB. Durante o evento, foram abordadas as ações desenvolvidas ao longo da existência do programa, os projetos em andamento e as metas para o futuro.

Outro evento realizado em 2009 refere-se ao encontro entre a CAPES e o DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, que ocorreu em São Paulo com a participação de representantes brasileiros e alemães. No evento, CAPES e DAAD essas instituições renovaram a parceria com a assinatura de dois acordos de cooperação, um de ensino e o outro de pesquisa.

Nesse ano, ressalta-se, ainda, a criação do Programa BRAGECRIM, que visa apoiar projetos conjuntos de grupos brasileiros e alemães no âmbito da Iniciativa Brasil – Alemanha para Pesquisa Colaborativa em Tecnologia de Manufatura. Esse programa

inovador é resultado da cooperação entre a CAPES, a Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG, a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O BRAGECRIM prevê o financiamento de missões de trabalho e de estudos, com a mobilidade de estudantes de todos os níveis – Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, o que o diferencia dos demais programas. Além dos recursos de custeio, o Programa permite, também, a concessão de recursos de capital, apoiando a aquisição de equipamentos de pequeno e médio porte. O primeiro edital publicado em novembro de 2008, recebeu 19 propostas de projetos, das quais 16 foram aprovadas. A gênese dos projetos foi deflagrada no ano de 2009, com a mobilidade de estudantes e a concessão de recursos aos pesquisadores, que contou, também, com o repasse de recursos da FINEP no montante de R\$2.000.000,00.

A fim de viabilizar a cooperação entre grupos de pesquisa de países com os quais a CAPES não possui acordo específico, em 2008, foi criado o Programa Geral de Cooperação Internacional, o qual prevê a realização de missões de estudo e de trabalho, além da concessão de recursos de material de consumo para a equipe brasileira.

Além do COFECUB, do BRAGECRIM e do Programa Geral de Cooperação Internacional, outros programas que se enquadram na modalidade de projetos conjuntos de pesquisa são: FCT (antigo GRICES), PROBRAL, Mincyt, DGU, MES Cuba/Projetos, UDELAR/Projetos, Universidade do Texas, Wageningen, STIC AmSud, MATH-Amsud e Nuffic.

### **2.2.3 Programas que financiam bolsas individuais**

A CAPES dispõe de programas de cooperação de natureza indutiva em áreas de interesse do País, os quais concedem bolsas individuais de doutorado aos brasileiros no exterior, e aos estrangeiros no Brasil. Estes programas destinam-se ao apoio de alunos com destacado desempenho acadêmico para realizarem doutorado sanduíche e doutorado pleno em outros países. São eles: Programas de estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG; Programa de Intercâmbio Científico de Curta Duração CAPES-DAAD; Programa Convênio de Intercâmbio Educacional na área de Pós-Graduação – MÊS Cuba; Programa Professor/Pesquisador Visitante nos EUA - CAPES/FULLBRIGHT e Programa Professor Visitante Norte-Americano no Brasil – CAPES/FULLBRIGHT.

O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG tem sua realização em conjunto com o Ministério das Relações Exteriores e o CNPq, concede

bolsas de mestrado e doutorado visando ao aumento da qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional, especialmente países da África, Ásia, Oceania, América Latina e Caribe.

Em 2009, foram aprovadas 92 candidaturas a bolsas de Doutorado, acrescidas de 6 ao Mestrado oriundas de Timor-Leste, totalizando 98 (noventa e oito) demandas a serem apoiadas pela CAPES, submetidas ao Edital 2009 para iniciar as atividades em 2010. Assim, as 98 (noventa e oito) candidaturas aprovadas somam-se aos 369 (trezentos e sessenta e nove) bolsistas ativos até dezembro de 2009, somando 467 (quatrocentos e sessenta e sete) bolsistas que serão apoiados pela agência a partir de 2010.

O Programa de Intercâmbio Científico de Curta Duração CAPES/DAAD é realizado em cooperação com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), auxilia a realização de missões de curta duração de professores e pesquisadores brasileiros e alemães. As missões têm por objetivo fomentar a pesquisa e estreitar vínculos entre os cientistas, facilitar o acesso a bibliotecas e laboratórios especializados, possibilitar a execução de pesquisas de campo, publicações conjuntas e preparar a cooperação entre grupos de pesquisa de ambos os países. Em 2009, o programa financiou 27 (vinte e sete) missões de docentes, envolvendo 15 brasileiros e 12 alemães.

O Programa Convênio de Intercâmbio Educacional na Área de Pós-Graduação – MÊS Cuba tem a finalidade de oferecer anualmente bolsas a docentes vinculados a Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa cubanas, para a formação em nível de Doutorado sanduíche e Pós-Doutorado no Brasil. As inscrições ocorrem em fluxo contínuo, de acordo com o início das atividades nos programas de Pós-Graduação das Instituições brasileiras. No ano de 2009, foram financiadas 29 (vinte e nove) bolsas de Doutorado-sanduíche.

O Programa Professor/Pesquisador Visitante nos EUA - CAPES/FULLBRIGHT visa promover a divulgação da ciência, tecnologia e cultura brasileiras naquele país, em especial, com o envolvimento de setores da academia brasileira que ainda não tiveram exposição em território americano. Em 2009, foram apresentadas 34 (trinta e quatro) propostas, das quais 15 (quinze) receberam apoio.

Com relação ao Programa Professor Visitante Norte-Americano no Brasil – CAPES/FULLBRIGHT é uma parceria que fomenta a participação de pesquisador/professor de nacionalidade norte-americana atuante nos EUA em instituição

de ensino e/ou pesquisa brasileira. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e de formação de curta duração por meio das seguintes atividades: cursos nos programas de pós-graduação; seminários, workshops ou conferências; e treinamento de professores de nível superior. No ano de 2009, foram concedidas 28 bolsas para vinda de professores norte-americanos ao Brasil.

#### **2.2.4. Concessão e manutenção de bolsas de estudos no país**

Esta ação busca promover a formação de pessoal de alto nível e a cooperação nacional, no âmbito acadêmico, científico e tecnológico, proporcionando aos estudantes, pesquisadores e especialistas, o suporte financeiro destinado à realização de estágios e/ou estudos no país em nível pós-graduado.

Esta ação tem sua viabilização mediante concessão de bolsas de estudo no País, fomento a pesquisa, apoio financeiro aos Programas de Pós-Graduação e demais auxílios a esses vinculados, tais como: passagens, taxas escolares, auxílios acadêmicos, auxílio instalação e diárias, além de cobertura para a realização de pesquisa e de estudos acadêmicos necessários à formação de alunos e ao aperfeiçoamento de professores, pesquisadores e especialistas no País, assim como o apoio financeiro às instituições de ensino superior e a bolsistas para capacitação em cursos de formação pós-graduada.

Do mesmo modo, prioriza as seguintes ações: implementar inovações visando à melhoria do ensino; incentivar a interação entre áreas do conhecimento e níveis de formação; promover o aprimoramento do pessoal necessário ao desenvolvimento de projetos destinados a redução das desigualdades regionais; e a promoção de instituições e de áreas de conhecimento consideradas prioritárias para o País, por meio de parcerias institucionais, concessão de bolsas de estudo e demais auxílios a esses vinculados. Busca também promover o apoio necessário ao desenvolvimento e ao registro de patentes.

Os projetos apoiados serão selecionados tendo por base os critérios previamente definidos em convênios e instrumentos legais próprios entre a CAPES e as instituições brasileiras. Essa ação é acompanhada e avaliada de forma permanente, com critérios definidos antecipadamente, envolvendo visitas "*in loco*".

Em 2009, a ação beneficiou estudantes de Pós-Graduação matriculados em cursos de instituições públicas, privadas e confessionais, instalados em universidades e centros de pesquisa. Nesse ano foram concedidas 24.401 mil bolsas de mestrado, 14.724 mil bolsas de doutorado e 841 bolsas de pós-doutorado no País, beneficiando alunos matriculados em

Programas de Pós-Graduação avaliados e recomendados pela CAPES, bem como recém-doutores que passaram a integrar tais Programas.

Deste total, 4.233 bolsas foram destinadas ao “Bolsas para Todos”, direcionado a alunos dos cursos de Pós-Graduação das Regiões Norte, Centro-Oeste, Nordeste e Sul. Além das atividades regulares de fomento, ressaltam-se como marcos inovadores as diversas ações indutivas para suporte ao desenvolvimento de projetos com formação de recursos humanos em áreas consideradas estratégicas para o País: TV Digital, Defesa Nacional, Engenharias, Saúde, Cultura, Administração, Ciências do Mar e Nanobiotecnologia.

O investimento desta ação representou um total de R\$ 741,9 milhões, cobrindo todas as áreas do conhecimento científico, com os programas relacionados a seguir.

### 2.2.5. Programa de apoio à Pós-Graduação no país – PROAP

O Programa de Apoio à Pós-Graduação no País – PROAP – objetiva apoiar a Pós-Graduação por meio do financiamento de atividades dos cursos de Pós-Graduação, proporcionando melhores condições para a formação de recursos humanos. Esse Programa faz o repasse de recursos de custeio para o desenvolvimento das atividades dos programas de Pós-Graduação de IES públicas e de ensino gratuito, apoiadas pelo programa Demanda Social.

No ano de 2009, foi concedido o total de R\$ 73.476.439,07, alocados em 104 IES, beneficiando 1.404 programas de Pós-Graduação apoiados pelo PROAP. Na tabela 6 é apresentada a distribuição dos recursos financeiros repassados às IES segundo a Região Geográfica.

A Região Sudeste foi a que mais recebeu recursos, captando 60,76% do montante disponibilizado, correspondente à soma de R\$ 44.643.388,55, seguida pela região Nordeste com 20,81%, com o montante de R\$ 15.289.795,99. Tais informações demonstram a imensa desproporcionalidade de investimentos distribuídos pelas regiões do país.

Tabela 8: Distribuição dos recursos financeiros do PROAP por Região em 2009

REGIÃO	TOTAL (R\$)	%
Sudeste	44.643.388,55	60,76%
Nordeste	15.289.795,99	20,81%
Sul	7.901.198,90	10,75%
Centro-Oeste	3.135.964,15	4,27%

Norte	2.506.091,50	3,41%
<b>Total Geral</b>	<b>73.476.439,0</b>	<b>100%</b>
	7	

Fonte: CEX/CGSI/DPB/CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Os dados destacam que o percentual dos recursos PROAP destinado às IES dos estados de São Paulo, foram de 38,56%, para o estado do Rio de Janeiro foram 15,49%. Juntos, essas unidades federativas detêm mais da metade dos recursos do Programa (55,45%). Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Paraná aparecem bem distantes, com um percentual que se aproxima dos 5%. A correlação direta entre bolsas da DS e o PROAP era esperada, tendo em vista que o cálculo do PROAP é baseado no número de quota de bolsas que cada IES possui.

### 2.2.6 Programa de fomento à Pós-Graduação – PROF

O Programa de Fomento à Pós-Graduação – PROF – visa promover a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao País, por meio da concessão de bolsas aos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e de repasse de recursos de custeio e capital às Pró-Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa das instituições de personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito participantes do Programa. Atualmente, integram o PROF 12 IFES, são elas: UFMA, FUFPI, UFRPE, UFPE, UFPA, UnB, UFMG, UFLA, UFV, UFPR, UFSC e UFRGS.

A principal característica do PROF é a descentralização de recursos, possibilitando às IFES uma autonomia e flexibilidade institucional na gestão e alocação dos recursos repassados pela CAPES, permitindo aos partícipes o desenvolvimento de uma política institucional para o Ensino Superior.

A concessão para o ano fiscal de 2009 foi de 6.743 bolsas na soma dos níveis, dos quais 4.334 (64%) para mestrado e 2.409 (36%) para doutorado. Nesse quantitativo foram somadas a concessão inicial e adicional (Bolsa para Todos).

O montante de recursos para as IFES participantes no ano fiscal de 2009 chegou a R\$ 137.494.133,43, dos quais R\$ 130.583.221,92 (94,97%) como recurso total de fomento de custeio e R\$ 6.910.911,51 (5,02%) de capital. O recurso total de custeio que foi executado na modalidade bolsa foi de R\$ 96.271.500,74 (73,72 %) e na modalidade custeio de atividade atingiu a somatória de R\$ 34.311.721,18 (26,28 %). Os cursos novos, aprovados pela CAPES em 2008 e que entraram em funcionamento no ano de 2009, também foram apoiados com bolsas do PROF. Para cada um desses cursos, houve

concessão de 2 bolsas por nível (Mestrado/Doutorado) e o custeio correspondente. Ao todo, houve a distribuição de 52 bolsas de mestrado e 40 de doutorado, tendo sido apoiados 46 cursos.

Na tabela 9 encontramos a representação da distribuição de bolsas de mestrado e doutorado do Programa PROF por Região Geográfica.

Tabela 9: Distribuição de bolsas de Mestrado e Doutorado do PROF por Região em 2009

<b>REGIÃO</b>	<b>ME</b>	<b>DO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% ME</b>	<b>%DO</b>	<b>%TOTAL</b>
Sul	1.692	1.095	2.787	39,04%	45,45%	41,33%
Sudeste	731	540	1.271	16,87%	22,42%	18,85%
Nordeste	787	431	1.218	18,16%	17,89%	18,06%
Norte	659	90	749	15,21%	3,74%	11,11%
Centro-Oeste	465	253	718	10,73%	10,50%	10,65%
<b>Total Geral</b>	<b>4.334</b>	<b>2.409</b>	<b>6.743</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: CEX/CGSI/DPB/CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

A Região Sul apresenta o maior percentual de bolsas do PROF – 41,33% – detendo uma maior porcentagem em bolsas de Doutorado – 45,45%. Em seguida, destaca-se o Sudeste com 18,85%, onde também predomina o percentual de bolsas de Doutorado (22,42%) sobre o de mestrado (16,87%). A Região Nordeste possui 18,06% do total de bolsas, com igual proporção de bolsas de Mestrado e Doutorado.

Quando se compara os Programas DS e PROF, vê-se uma mudança de posição das Regiões Sul e Sudeste em relação ao número de bolsas concedidas. Tal situação pode ser explicada pelo fato de três grandes IFES participantes do PROF – UFRGS, UFSC, UFPR – estarem localizadas na Região Sul, ao passo que, no DS, as IES estaduais paulistas e a UFRJ estão localizadas na Região Sudeste.

Na tabela 10 é apresentada a distribuição de bolsas de mestrado e doutorado do PROF por Unidade da Federação (UF) em 2009.

Tabela 10: Distribuição de bolsas de Mestrado e Doutorado do PROF por UF em 2009

<b>UF</b>	<b>ME</b>	<b>DO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% ME</b>	<b>%DO</b>	<b>%TOTAL</b>
MG	731	540	1.271	16,87%	22,42%	18,85%
RS	691	525	1.216	15,94%	21,79%	18,03%
PE	672	424	1.096	15,51%	17,60%	16,25%
SC	509	288	797	11,74%	11,96%	11,82%
PR	492	282	774	11,35%	11,71%	11,48%
DF	465	253	718	10,73%	10,50%	10,65%
PA	530	85	615	12,23%	3,53%	9,12%
MA	129	5	134	2,98%	0,21%	1,99%
PI	115	7	122	2,65%	0,29%	1,81%
<b>Total Geral</b>	<b>4.334</b>	<b>1.344</b>	<b>5.678</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: CEX/CGSI/DPB/CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)



Destaca-se, na tabela acima, o percentual do total de bolsas concedidas aos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Pernambuco com 18,85%, 18,03% e 16,25%, respectivamente. O somatório das bolsas destinadas a esses estados corresponde a 53,14% do total de bolsas concedidas no PROF. No estado de Minas Gerais, estão localizadas a UFMG, UFLA e UFV. Em Pernambuco, encontram-se a UFPE e UFRPE. Revela-se ainda, que as unidades federadas do Piauí, Pará e Maranhão são aquelas realidades nas quais esse Programa possui menor impacto em termos da participação percentual. Todavia, projeta esses estados na disputa pela obtenção dos recursos existentes, uma vez que passaram a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação por meio dos Programas instalados.

O PROF possibilita nas instituições partícipes o desenvolvimento de uma política institucional para o Ensino Superior. Por meio da Ação 4019 são concedidos às 12 IFES integrantes os recursos de capital para aquisição de material permanente voltado ao desenvolvimento da pesquisa, visando à formação de mestres e doutores de alta qualificação. Em 2009, a concessão referente ao fomento capital alcançou R\$ 6.910.911,51.

O valor total do Projeto de Lei Orçamentária – PLOA para o exercício de 2009, encaminhado ao Congresso Nacional, foi de R\$ 2.055.361.380,00, porém após corte orçamentário linear (não seletivo) pelo Congresso Nacional de R\$623.114.389,00, a dotação orçamentária conforme a Lei Nº 11.897, de 30/12/2008 foi de R\$ 1.432.246.991,00. Por intervenção do Ministro da Educação junto ao Presidente da República, o orçamento foi recomposto mediante créditos suplementares no valor de R\$ 646.431.488,00, mas houve cancelamento de dotações no valor de R\$ 150.752.405,00. Após essas alterações, a dotação final autorizada foi de R\$ 1.927.926.074,00.

No entanto, embora a dotação constante na LOA seja de R\$ 1.927.926.074,00, a SPO/MEC somente liberou para empenho o montante de R\$ 1.6 bilhão, sendo o valor restante de R\$ 300 milhões contingenciado. Além disso, a recomposição orçamentária começou a ser incorporada ao orçamento da CAPES somente a partir de agosto de 2009.

Dessa forma, o quadro de instabilidade orçamentária acima descrito, causado pelo inesperado corte de orçamento, impôs à Direção da CAPES uma posição de cautela em relação aos compromissos com programas novos, sobretudo nas ações relativas à educação básica, conseqüentemente, prejudicando a execução orçamentária das referidas ações.

Não obstante, ressalta-se que a CAPES empenhou a totalidade de cotas orçamentárias autorizadas pela área econômica, ou seja, R\$ 1.659.601.410,04, dos quais foram pagos até a data limite de 31 de dezembro de 2009 um total de cerca de R\$ 1.2

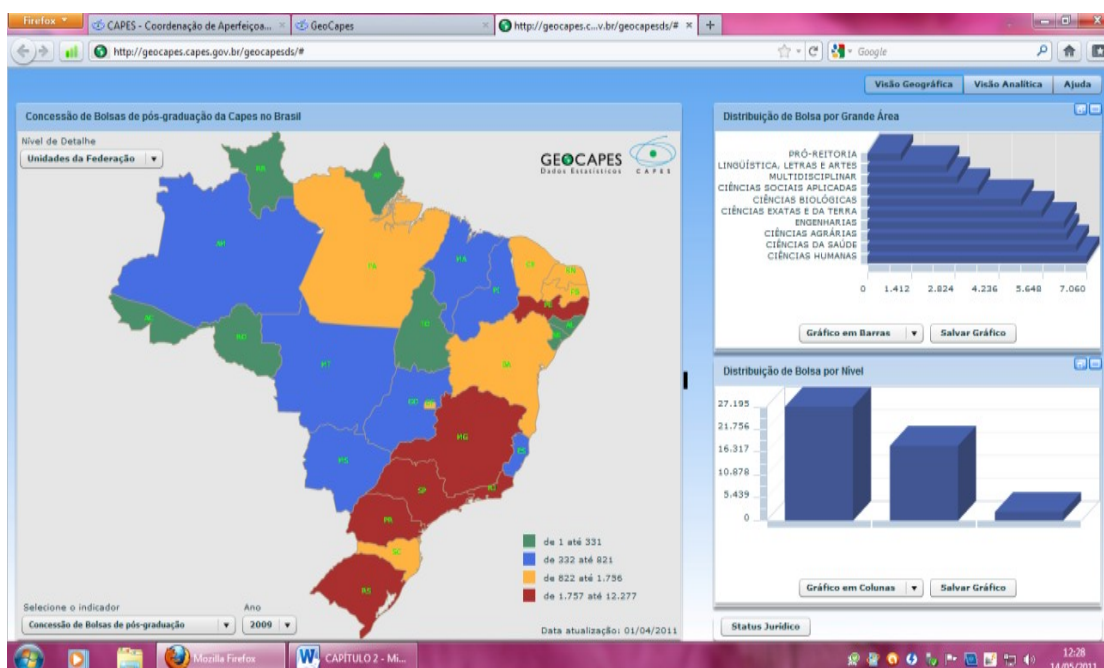
bilhão, ficando o valor restante de R\$ 452 milhões em Restos a Pagar, R\$ 175 milhões relativos aos empenhos realizados pela agência e R\$ 277 milhões referentes aos recursos repassados para as IFES e que foram inscritos em restos a pagar por aquelas instituições.

A execução orçamentária de 2009 mostra, assim como nos outros anos, a preocupação em manter baixos os custos com a administração da unidade e de pessoal, que representaram 4,4% do total do orçamento, destinando, assim, a maior parte dos recursos para fomento e concessão de bolsas de estudo.

Ao adentrar no portal da CAPES, o visitante se depara com um link denominado GEOCAPES, onde é possível visualizar com clareza um quadro das bolsas de estudos concedidas aos Programas de Pós-Graduação do país, segundo valores referentes ao ano de 2009.

A figura 2 exibe a distribuição de bolsas de Pós-Graduação da CAPES por unidade federada. Os estados destacados em vermelho, por exemplo, são os que possuem mais bolsas (acima de 1.428) – caso da maioria dos estados do Sudeste. Aqueles com legenda verde possuem poucas bolsas (entre 1 e 250). No caso daqueles sinalizados com a legenda amarela, dentre estes o do Pará, onde se localiza o Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, possuem bolsas (entre 822 e 1.756), estão dentre os que detêm um quantitativo mediano em se tratando do fomento a bolsas de estudo.

Figura 2: Concessão de Bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Brasil – 2009

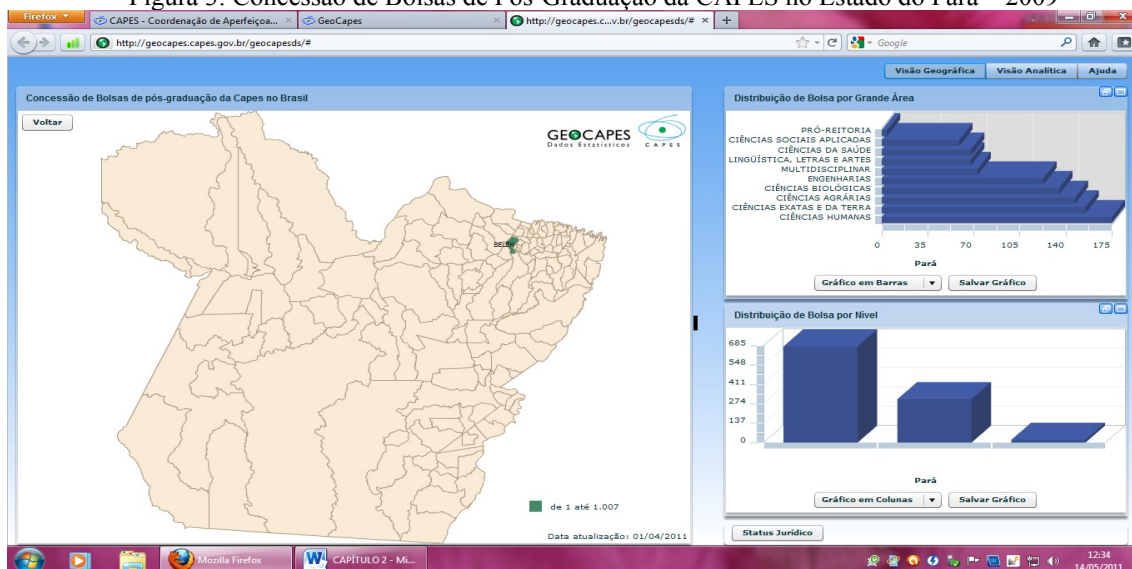


Fonte: Portal CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Outro link interessante, encontrado no portal da CAPES, no mesmo GEOCAPES, é a visualização de bolsas concedidas aos programas de pós-graduação por estado. Uma vez acessado o estado que se quer analisar, o link também disponibiliza os municípios atendidos pela CAPES neste respectivo espaço. Para acessar esta tela, o usuário deve selecionar o estado na tela anterior e escolher a opção “Municípios” no nível de detalhe (combo localizado no alto na tela, do lado esquerdo).

Na representação da figura 3, ao acessar o link me detive nos indicadores relacionados ao Estado do Pará, uma vez que é possível visualizar a distribuição de bolsas de Pós-Graduação da CAPES por município. O Portal disponibiliza a visualização da distribuição de bolsas entre as cidades representadas por meio de cores, ou seja, as cidades que possuem concessão de bolsas aparecem no link coloridas. As municipalidades que possuem um quantitativo considerado elevado (de 151 até 1.477) aparecem na cor vermelha, bem como as que expressam um quantitativo baixo de bolsas (de 1 a 4) podem ser visualizadas na cor verde. Nota-se que o estado do Pará aparece na cor verde, contendo bolsas de 1 a 1.007, no ano de 2009, onde Belém é o único município a receber bolsas concedidas pela CAPES.

Figura 3: Concessão de Bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Estado do Pará – 2009



Fonte: Portal CAPES [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

### 2.3. Desenvolvimento do ensino da Pós-Graduação e da pesquisa científica - acesso à informação científica e tecnológica

Há mais de meio século que a CAPES vem trabalhando e desenvolvendo atividades que envolvem o ensino da Pós-Graduação e da pesquisa científica. Para tanto, parte do objetivo geral que se propõe “Formar pessoal de alto nível no país e no exterior, com vistas à produção do conhecimento científico, para a solução dos grandes desafios educacionais, econômicos e sociais do Brasil”; e fixa como objetivos específicos: “Acompanhamento e a avaliação dos Programas de Pós-Graduação”. Os resultados são traduzidos em diagnósticos que subsidiam esta Fundação na formulação de políticas de Pós-Graduação, fomentando o ensino de pós-graduação nos seguintes aspectos: concessão de bolsas de estudo no país e no exterior; manutenção dos Programas De Pós-Graduação; acesso ao acervo bibliográfico nacional e internacional; e, cumprimento de acordos internacionais e ainda, como público alvo Alunos de Pós-Graduação, professores de ensino superior, pesquisadores, bem como o cidadão graduado que demonstre interesse em capacitação pós-graduada.

As Principais Ações do Programa estão voltadas para disponibilizar aos estudantes, professores e pesquisadores no País um conjunto de informações científicas e tecnológicas atuais, publicadas em periódicos indexados, de forma rápida e eficaz, visando proporcionar o subsídio necessário aos estudos e às pesquisas desenvolvidos.

Suas ações podem ser descritas como uma manutenção e ampliação da biblioteca eletrônica da CAPES (Portal de Periódicos), de amplitude nacional, congregando as principais coleções de revistas científicas e bases de referências bibliográficas e de patentes, com a finalidade de oferecer às universidades, instituto de pesquisa e organizações governamentais, não governamentais e particulares, onde se desenvolve a Pós-Graduação e a pesquisa do País, a melhor, mais qualificada e atual informação científica necessária à formação de recursos humanos e desenvolvimento da pesquisa.

O acesso à biblioteca eletrônica se dá via internet (<http://periodicos.capes.gov.br/>), de forma gratuita. Essa ação permite a montagem de ilhas ou módulos de acesso à internet em bibliotecas de instituições universitárias ainda com deficiência quanto a este tipo de suporte.

Em 2009 foi possível alcançar alguns resultados da ação intitulada “Acesso à Informação Científica e Tecnológica” que beneficiou 311 instituições públicas e privadas, entre universidades, centros de pesquisa e órgãos de governo e disponibilizou mais de 21 mil periódicos em textos completos, 130 bases referenciais ou de resumos e 09 bases de patentes, através do Portal de Periódicos.

O acesso ao Portal no ano de 2009 alcançou mais de 65 milhões de visitantes, o que equivale a mais de 178 mil consultas diárias. A inclusão de novas instituições com acesso

gratuito em decorrência dos convênios firmados com a *Elsevier* e *System Link* foi um incremento expressivo tendo em vista o objetivo primordial voltado à democratização do acesso à informação científica.

### **2.3.1 Portal de periódicos**

O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual de fácil acesso à informação científico-tecnológica mundial, que disponibilizava no ano de 2009, às instituições de ensino superior e de pesquisa, conteúdo atualizado e de alta qualidade permitindo consultas e acesso aos textos completos de artigos publicados em 22.525 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras e mais de 130 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. Inclui também uma seleção de importantes fontes de informação acadêmica com acesso gratuito na internet. O uso do Portal é livre e gratuito para os usuários das instituições participantes. O acesso é realizado a partir de qualquer terminal ligado à internet localizado nas instituições ou por elas autorizado.

Para atender aos pesquisadores e facilitar o acesso ao conteúdo assinado e disponibilizado pela CAPES no Portal de Periódicos à comunidade usuária, a principal ação dessa agência de fomento foi o lançamento, em 11 de novembro de 2009, do Novo Portal de Periódicos com moderno layout e possibilidade da busca integrada às bases de dados assinadas. Este novo site oferece mais agilidade e maior eficiência na busca por informações científicas.

O Metabuscaador – sistema que permite a busca integrada a várias bases de dados em uma única pesquisa – vai permitir uma mudança de paradigma na forma de pesquisa e acesso à informação e já incorporou ao acervo do Portal mais de 7.000 títulos de periódicos de acesso gratuito e periódicos com mudanças nos títulos (continuações). Importante ressaltar que desde novembro de 2009 o Portal de Periódicos encontrava-se no ar com as duas versões. Foi lançado, também, o Sistema CAPES de WebTV, tecnologia para divulgação e treinamento nos recursos do Portal de Periódicos.

Nos últimos anos, a CAPES, realizou expressivo investimento na manutenção de coleções atualizadas tanto em textos completos quanto em outros tipos de materiais como bases de resumos, normas técnicas, patentes, material de referência e audiovisual. Em 2009, foi atingida e ultrapassada a meta estipulada pela Presidência da CAPES de assinar 15 mil títulos de periódicos até o ano de 2010. Em decorrência houve um significativo

incremento no número de títulos de texto completo, devendo-se considerar não somente a quantidade, mas a qualidade das publicações assinadas.

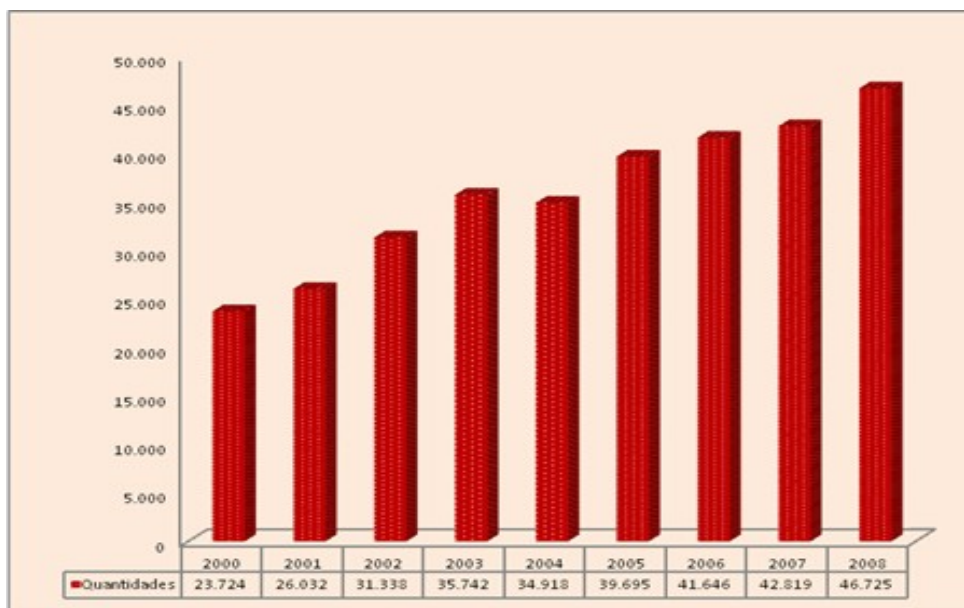
Para 2009, a coleção sofreu um significativo acréscimo de títulos. Em dezembro de 2008, estavam disponíveis à comunidade acadêmica das universidades brasileiras 12.365 títulos em texto completo. Em julho do ano posterior, a quantidade de títulos oferecidos passou a 13.015 títulos e, a partir de agosto esse número subiu para 15.475 títulos. Em dezembro o Portal contabilizava 22.525 títulos de periódicos em texto completo e 130 bases referenciais. Ou seja, em 2008, houve uma expansão de 45,55% no número de títulos de Periódicos. Este acréscimo no acervo foi necessário devido à ampliação do número de instituições que passaram a usuárias do Portal e ao aumento do número de beneficiários potenciais que atingiu 1.838.804 (Fonte: INEP, 2007 e CAPES, 2008).

Em se tratando da coleção de títulos disponibilizada aos acadêmicos no portal de periódicos da CAPES, nota-se a evolução das bases de referências constantes no mesmo, no período de 2001 a 2009. Neste item a evolução é significativa quando se considera que de 13 bases constantes no ano de 2001 os números saltaram para 130 ao final da série histórica.

### **2.3.2 Banco de teses e dissertações**

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES é uma base referencial com resumo, multidisciplinar, das teses e dissertações defendidas nas instituições de ensino superior e instituições de pesquisa brasileiras. Para que uma tese ou dissertação faça parte do Banco de Teses, é necessário que os dados bibliográficos do trabalho tenham sido incluídos no programa Coleta de Dados CAPES. Em 2008, houve inserção de 46.725 teses e dissertações defendidas em 2008. Destas, 2.654 são de Mestrado Profissionalizante, 33.360 de Mestrado *Stricto Sensu* e 10.711 de Doutorado. Em relação a 2007 foi um acréscimo de aproximadamente 9,12% na produção de teses e dissertações brasileiras.

Gráfico 3: Teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES de 2000 a 2008



Fonte: CAPES <http://periodicos.capes.gov.br>

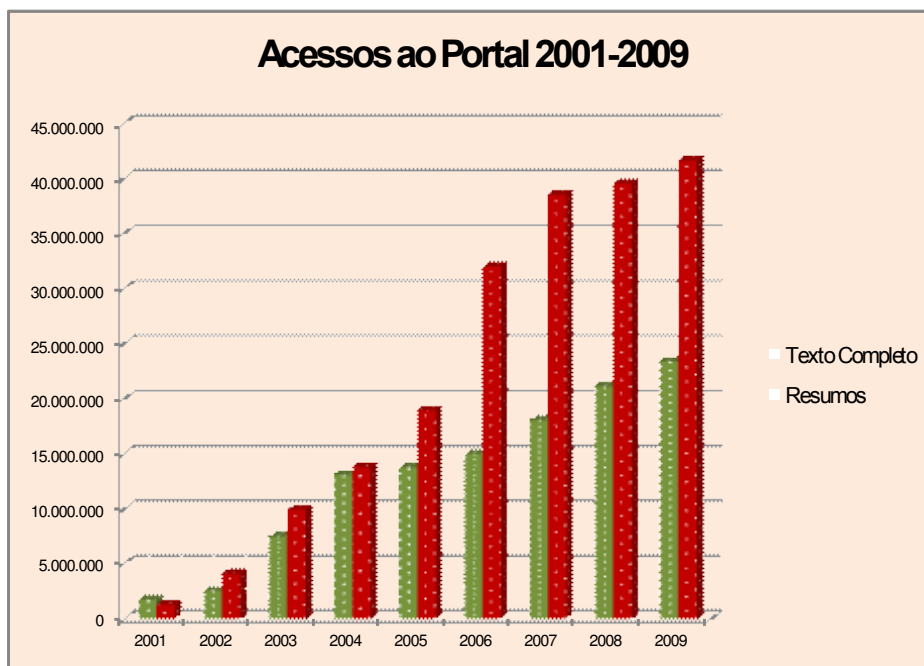
No gráfico 3 é possível visualizar, com mais clareza, a evolução do número de teses e dissertações incluídas no período de 2000 a 2008, que vislumbra um salto qualitativo de textos disponibilizados para os pesquisadores. Verifica-se que o fomento da formação e da pesquisa resulta no acúmulo considerável de conhecimento que se traduz nas dissertações, teses, livros, capítulos, artigos em periódicos disponíveis nos endereços virtuais das instituições e da própria CAPES.

### 2.3.3. Uso do portal pela comunidade científica

Em relação ao ano de 2008, houve um aumento em 10,77% no número de textos completos baixados e 5,18 % nas pesquisas das bases referenciais e, 7,12% no total de acessos. O uso médio diário é de 178.163 para textos completos e bases referenciais. Trabalhando com custos: no ano de 2009 o texto completo baixado custou à CAPES US\$ 1,56 e o acesso às bases referenciais US\$0,29, para fins informativos.

Em se tratando da utilização do Portal pela comunidade científica, percebeu-se que no ano de 2009 foram contabilizados 23.386.833 textos completos baixados e 41.642.827 pesquisas aos *abstracts* disponibilizados pelas bases referenciais, totalizando 65.029.660 acessos ao conteúdo assinado, tais informações podem ser visualizadas com mais nitidez no gráfico 4.

Gráfico 4: Acesso ao Portal 2001-2009



Fonte: CAPES <http://periodicos.capes.gov.br>

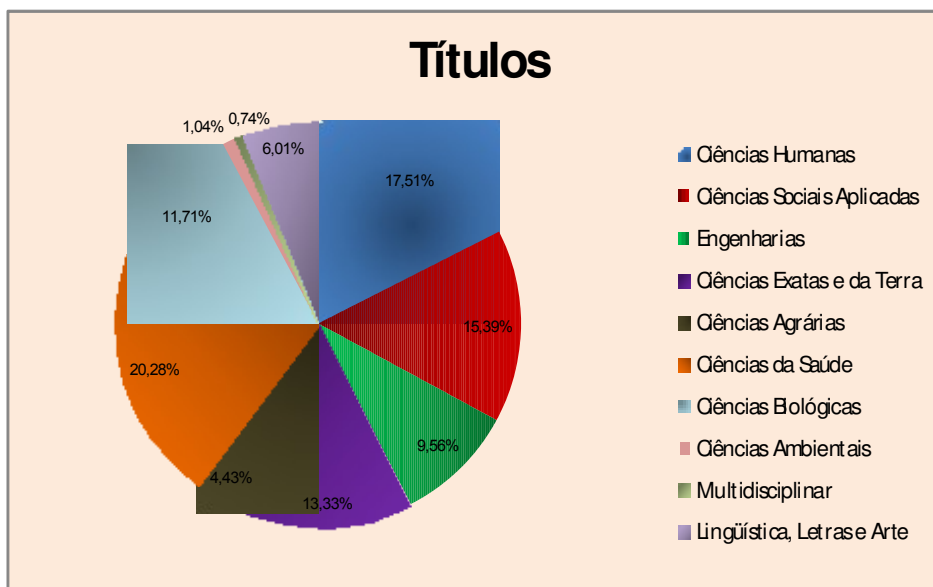
De acordo com os relatórios da CAPES, os títulos adquiridos/renovados foram recomendados pela comunidade acadêmica e classificados pelo *Journal Citation Reports* (JCR) do *Institute for Scientific Information* (ISI), com alto fator de impacto atendendo à demanda de professores e pesquisadores em relação à disponibilização de material em todas as áreas do conhecimento.

Observa-se, portanto, a preocupação da CAPES com aquisição de assinaturas de títulos expressivos para atender todas as áreas do conhecimento, conforme representação no gráfico 7, onde é possível visualizar a distribuição dos títulos do Portal de Periódicos por grandes áreas do conhecimento, considerando que o mesmo título pode estar localizado em mais de uma área do conhecimento.

As áreas do conhecimento trabalhadas pela CAPES estão divididas em 10 domínios que são: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Ambientais, Multidisciplinar e Linguística, Letras e Arte.

Gráfico 5: Distribuição de títulos de periódicos por grandes áreas do conhecimento – 2009





Fonte: Portal CAPES. <http://periodicos.capes.gov.br>

Ao observar este gráfico, que contempla a distribuição de títulos de periódicos por grandes áreas do conhecimento é possível perceber que dentre elas os maiores índices de representação estão nas Ciências da Saúde, seguida das Ciências Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Exatas e da Terra. Com relação àquelas com menor representação nos deparamos com as Ciências Biológicas, as Engenharias, a Linguística, Letras e Artes, as Ciências Agrárias, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas e por último a multidisciplinar.

Meu olhar, oriundo das Ciências Humanas, faz crer que ainda é preciso dar um salto adiante para assegurar aos pesquisadores, em especial os que ainda estão em formação, subsídios metodológicos no uso das ferramentas eletrônicas que possam auxiliar o desenvolvimento de suas investigações.

#### 2.4. Avaliação e acompanhamento de Programas de Pós-Graduação e de fomento

A avaliação e o acompanhamento dos Programas de Pós-Graduação e de fomento é realizada a partir do objetivo de promover a aferição dos cursos de Pós-Graduação no País e das propostas de novos cursos de mestrado e doutorado e se caracteriza como a manutenção de um amplo sistema de acompanhamento anual e de avaliação periódica dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e das condições de funcionamento de cada novo curso ou programa de mestrado e doutorado oferecido, bem como a manutenção da avaliação dos processos visando à obtenção de bolsas de estudo e financiamento da

infraestrutura de ensino e pesquisa das instituições de ensino superior. A avaliação é realizada por comissões compostas de consultores nacionais e internacionais e servidores, incidindo sobre esta atividade custos de consultoria, tecnologias da informação (TI), diárias, hospedagem, passagens, transporte, contratação de serviços e despesas acessórias.

Os principais resultados no ano de 2009 da Avaliação e Acompanhamento de Programas de Pós-Graduação e de Fomento referem-se à realização das seguintes atividades: Avaliação de Propostas de Cursos Novos nas modalidades Mestrado Profissional (MP), Mestrado Acadêmico (M) e Doutorado (D); Acompanhamento Anual do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); Indução no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) – Avaliação de Projetos Minter e Dinter; Atualização dos instrumentos e critérios de avaliação.

Ao entrarmos em contato com as informações trabalhadas neste estudo verificamos que muitos investimentos foram realizados pela agência de fomento CAPES, muitos Programas são levantados, entretanto revela a desproporção de investimentos por região no país. Uma vez que o norte se encontra em último lugar no rol de investimentos orçamentários de tal agência.

## **2.5. Dinâmica no financiamento e concessão de bolsas de estudos e pesquisas no âmbito do CNPq**

Criado no ano de 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Sua história está diretamente ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil contemporâneo. A estrutura funcional dessa agência (<http://www.cnpq.br>) compreende uma Diretoria Executiva, responsável pela gestão da instituição, e um Conselho Deliberativo, responsável pela política institucional.

O atual sistema de apoio à pesquisa foi constituído ao longo da década de 1970. A principal agência governamental é a Secretaria de Ciência e Tecnologia, subordinada diretamente à Presidência da República, à qual se vinculam o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Financiadora de Estudos e Projetos. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é o sucessor do antigo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), do qual conserva a sigla.

Nos anos 1970 o Conselho foi transferido da Presidência da República para o Ministério do Planejamento, com um mandato de aumentar sua ação para a área de tecnologia, dos programas de intercâmbio internacional e da informação científica. Além disto, o CNPq assumiu a gestão direta de um conjunto de instituições de pesquisa de diversas origens, como o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o Instituto de Pesquisas da Amazônia e o Museu Paraense Emílio Goeldi.

Além de participar desses órgãos, a comunidade científica e tecnológica do país integra também em sua gestão e política por meio dos Comitês de Assessoramento e da Comissão de Assessoramento Técnico-Científico.

Os Editais são financiados com recursos próprios do CNPq ou de outros Ministérios e Fundos Setoriais. Uma página específica do site do CNPq apresenta as regras e normas dos diversos editais em andamento. Para a submissão de propostas o pesquisador deve acessar a página onde se encontram os formulários adaptados a cada edital.

Figura 4: Portal CNPq / página de editais



Figura 4 – Portal CNPq. <http://www.cnpq.br>

### 2.5.1 Dimensões do Sistema

A estimativa global é que o Brasil gasta por ano cerca de 2 bilhões de dólares, ou 0,6% do produto nacional bruto, em ciência e tecnologia, 20% dos quais atribuídos ao setor produtivo. O texto abaixo apresenta alguns dados mais detalhados das principais agências governamentais.

O CNPq divide suas atividades em "ações de fomento", "execução de pesquisas", e "informação e difusão de ciência e tecnologia". No ano de 2009 desembolsou um total de 1.666.395 em suas diversas atividades, e 1.947.489 em 2010. As ações de fomento incluem as bolsas de estudo no país e exterior, o apoio a projetos de pesquisa e convênios de

cooperação internacional e nacional, além de serviços de apoio ao pesquisador. No ano de 2009 elas corresponderam a 45% do total de gastos do Conselho; em 2010 esta participação decaiu para 44%, ratificando o compromisso desta agência com a formação de pesquisadores, bem como com a produção do conhecimento científico. Os principais dados financeiros a respeito dessas atividades no período 2009-2010 podem ser visualizados na tabela 11.

Tabela 11: Despesas realizadas pelo CNPq no intervalo de 2009 a 2010

CNPq, Despesas realizadas em 2009-2010	2009		2010	
	Valor	Porcentagem	Valor	Porcentagem
Formação e Capacitação de recursos Humanos	748.121	45	864.722	44
Execução de Pesquisas	162.406	10	162.252	8
C,T&I para Pol. Indust., Tecnol. e de Com. Exterior - PITCE	405.673	24	630.164	32
C,T&I para Inclusão e Desenvolvimento Social	4.534	0	1.179	0
PROANTAR	15.960	1	1.300	0,1
Gestão da Política de Ciência, Tecnologia e Inovação	4.388	0	2.192	0
Inclusão Digital	917	0	1.858	0
Ciência, Tecnologia & Inovação Aplicada aos Recursos Naturais	35.644	2	27.193	1
Desenvolvimento da Agroenergia	600	1	19	0
Meteorologia e Mudanças Climáticas	312	0	280	0
Atividades executadas pelo CNPq mediante Parcerias e Convênios	114.081	7	83.186	4
Outros Programas executados pelo CNPq - Área Administrativa	173.759	10	173.143	9
<b>Total</b>	<b>1.666.395</b>	<b>100%</b>	<b>1.947.489</b>	<b>100%</b>

Fonte: Portal CNPq <http://www.cnpq.br>

Tabela 12: N° de bolsas concedidas no período de 2009 a 2010 pelo CNPq

Modalidade	Bolsa-ano 2009		Bolsa-ano 2010	
	N°	%	N°	%
Aperf./Espec./Treinamento – AP/EP	18	0,1	21	0,1
Mestrado – GM	10.129	50	10.319	49,6
Doutorado – GD	8.482	42	8.873	42,6
Doutorado-Sanduiche – SWP	5	0	7	0
Pós - Doutorado – PD	238	1	218	1,0
Pós-Doutorado Júnior – PDJ	742	4	863	4,1
Pós-Doutorado Sênior – PDS	75	0	80	0,4
<b>Total no País</b>	<b>19.689</b>	<b>97</b>	<b>20.381</b>	<b>97,9</b>
Aperfeiçoamento/Estágio/Especialização – APE/SPE	1	0	4	0,0
Doutorado – GDE	123	1	94	0,5
Doutorado Sanduiche – SWE	228	1	184	0,9
Estágio Sênior – ESN	5	0	5	0,0

Pós - Doutorado – PDE	221	1	144	0,7
<b>Total no Exterior</b>	<b>579</b>	3	431	2,1
<b>Total (País + Exterior)</b>	<b>20.268</b>	100	<b>20.812</b>	100

Fonte: Portal CNPq <http://www.cnpq.br>

Um exame mais detalhado do que são as atividades de fomento pode ser visto através da tabela 11. A maior parte dos recursos se destina ao pagamento de bolsas de estudo, no país e/ou no exterior.

A tabela 12 mostra o padrão de distribuição de bolsas, onde no ano de 2009 50% delas aplicadas no país se destinaram a alunos de cursos de Mestrado, que têm em geral um perfil acadêmico, e uma duração média de aproximadamente 2 anos, cursados após o término do curso de Graduação e 42% voltados para o Doutorado. As bolsas de Iniciação Científica se destinam a alunos em início de carreira, enquanto que as de pesquisa correspondem a suplementações salariais dadas a professores qualificados que se dedicam à pesquisa nas universidades do país. No ano subsequente houve uma pequena alteração quando foram aplicados 49,6 de bolsas para os alunos do Mestrado. Houve ainda, alteração de bolsas disponibilizadas para o Doutorado, quando foram ofertadas 42,6%.

O impacto avaliado e percebido, no que se refere à política de investimentos em pesquisa, foi revelado pelos números, pois com tais investimentos os professores atuantes na Graduação e na Pós-Graduação puderam intensificar a sua produção científica, foi possível apresentar para a comunidade acadêmica a sua produção, uma vez que os olhares da academia passaram a se voltar para a produção de conhecimento, com tal desfecho os alunos também puderam ser incluídos em tal façanha.

Outro impacto negativo se refere ao número de bolsas de Iniciação Científica para os alunos da Graduação, pois é percebido por toda a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará que existem poucas bolsas ofertadas para os alunos. Essa esteira de pensamento nos leva a um caminho. Ora, sabe-se que quanto mais o professor produz conhecimento, mais ele ganha, em termos de bolsas de Iniciação Científica, pois vai intensificando seu trabalho de investigação e ganhando notoriedade no espaço acadêmico, o número de bolsas concedidas revela o quanto conhecimento nossos professores estão produzindo.

O estudo dos documentos e das informações disponíveis tornou possível pontuar alguns aspectos das mudanças profundas que estão em processo na Pós-Graduação brasileira, a partir da CAPES. As estratégias de acompanhamento e de avaliação desencadeadas, em especial pelo processo ser desenvolvido pelos pares, com a aceitação e as reações contrárias que vêm registrando Horta & Moraes (2005); a drástica redução dos

prazos para a conclusão do mestrado (dois anos) e do doutorado (quatro anos), embora tenha sido inserida uma certa flexibilização em período recente; a vinculação da avaliação ao fomento; a exigência de produção, a ponto de provocar uma verdadeira “corrida pelo Lattes” (Silva, 2005) e tantas outras medidas implementadas, acabaram por trazer impactos ainda não suficientemente pesquisados na vida do corpo docente e dos pós-graduandos.

Essas diretrizes tiveram um efeito de desacomodação perturbador, gerando reações adversas, resistências e mobilizações (ANPEd, 1999). É preciso, entretanto registrar que, progressivamente, os programas e seus respectivos pesquisadores assimilaram as novas diretrizes, e a política indutiva da CAPES acabou por impor-se, de modo que hoje os questionamentos estão arrefecendo, como se estivéssemos chegado a algum “consenso”. Evidentemente a crítica continua existindo, principalmente na relativização dos números que são apresentados como indicadores do sucesso do Sistema e, em especial, na necessidade de avançar nas estratégias de “qualificação da quantidade”.

A atual Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desde seu surgimento em 1951, mudou sua perspectiva, passando de “Campanha” (voltada para a formação de docentes para o ensino superior) à “Coordenação”, objetivando a formação de pesquisadores (Mendonça, 2003). É quando a CAPES se torna “Fundação” em 1992 (e cabe-lhe gerenciar e distribuir recursos) que se centra definitivamente na pesquisa, fortalecendo a avaliação. A primeira das mudanças promovidas por essa agência se relaciona a uma meta relativamente atingida, que é a de titulação dos professores do ensino superior.

O perfil dos candidatos que acorriam na época da “CAPES-campanha” era de docentes com considerável experiência e bagagem de leituras, vida acadêmica intensa e que, em geral, tiveram a oportunidade de desenvolver seus mestrados com liberação integral, podendo dedicar seu tempo às diversas atividades promovidas pelos programas, com muitas disciplinas, longas discussões, freqüentes seminários.

O salto de qualidade se deu quando os Programas de Pós-Graduação foram definidos como foco privilegiado das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico, no início da década de 1970 (Schwartzman, 2001). Nestes anos as políticas brasileiras de ciência e tecnologia passaram por uma grande mudança: pela primeira vez o governo brasileiro buscou articular o desenvolvimento científico com uma estratégia mais ampla de desenvolvimento econômico do país. Essa iniciativa fica mais inteligível quando se considera o consenso tácito que então se construiu entre importantes lideranças científicas nacionais e o setor nacionalista das forças armadas. Para estes dois setores da

elite, a construção de um robusto sistema de ciência básica era vista como um importante instrumento para o desenvolvimento econômico do país.

Os anos da década de 1970 foram de grande expansão econômica, pois o Brasil cresceu a taxa de 7% a 10% ao ano. Neste cenário de influência, as agências de fomento tinham recursos para investir e uma burocracia moderna e flexível, cuja ação não era limitada pelos controles burocráticos que tratavam outros setores do governo. Neste contexto, estas agências criaram uma linha direta de suporte aos pesquisadores, este apoio incluía infraestrutura e contratação de pessoal (Schwartzman, 2001).

Com esse apoio, a Pós-Graduação brasileira cresceu a passos gigantescos. Em 1965, quando os primeiros estudos pós-graduados foram reconhecidos, o Conselho Nacional de Educação identificou ao todo 38 Programas: 27 mestrados e 11 doutorados. Dez anos depois, em 1975, o país contava com 429 Programas de mestrado e 149 de doutorado. Desde então estes números não pararam de crescer (Schwartzman, 2001).

Em meados de 1990 passou a predominar a nova sistemática, com a mudança do padrão de avaliação, já nitidamente pautado pela lógica de mercado, competitiva, em torno de números que garantiam recursos. Considerável número de sujeitos da pesquisa, reforçados por teóricos (Chauí, 2003), afirmam que o aspecto mais prejudicado nesta mudança tem sido a formação. Os novos mestres/doutores estão aprendendo e sendo bem sucedidos no que se refere a produzir artigos em pouco tempo, sabem como se inserir em eventos, aprendem como 'recheiar' seus currículos, mas a sua capacidade teórica é pouco trabalhada e deixa a desejar.

Como afirmam Kuenzer e Moraes (2006), pode-se reconhecer neste paradigma, vislumbrado no início deste capítulo, centrado na produtividade, por um lado o caráter positivo, centralizando a Pós-Graduação na pesquisa e ressaltando o seu caráter de cientificidade. De outro lado, porém, temos uma exacerbação da dimensão quantitativa, que seguindo os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. Além disso, conforme as autoras, "as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual *versão requentada* de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo" (p. 8).

Dessa forma, esse modelo que induz à produtividade pode, e vem comprometendo a qualidade da escrita e da autoria dos pesquisadores, especialmente daqueles em fase de formação, ou seja, os jovens pesquisadores.

Esse contexto faz do Brasil um país onde a pesquisa é financiada, em grande parte, por ações governamentais que além das agências já citadas podemos lembrar ainda das iniciativas de fundações estaduais. A qualidade da pesquisa e da formação de novos pesquisadores no país tem um lugar respeitável no cenário internacional, mas o impacto do conhecimento produzido em solo nacional, como em todo o mundo, medido pela divulgação desse conhecimento em veículos validados pela comunidade científica. Nem sempre é fácil aos brasileiros, alcançar com sua produção, a publicação em periódicos de padrão internacional e, portanto, de alto impacto. No entanto, esse fato tem sido um desafio a todas as áreas do conhecimento, embora em algumas, o Brasil seja referência na produção de novos conhecimentos em nível mundial.

A partir da leitura e dos dados disponibilizados pela CAPES, pode-se perceber que medidas foram tomadas, metas traçadas, investimentos realizados. Estes arranjos e rearranjos foram motivados em grande parte por fatores em cascata, associados às políticas internacionais de mercado, forças poderosas que levam em consideração, de maneira secundária as necessidades econômicas, culturais e educacionais propriamente ditas das regiões em termos mundiais. No Brasil, por sua vez, reproduzem-se relações de fora para dentro e de cima para baixo, entre as regiões brasileiras e entre suas Unidades Federadas. Consequências da uma lógica mercadológica, com repercussões que terminam penetrando na vida cotidiana dos cidadãos, e dos quais o meio acadêmico da pesquisa passa a ser uma espécie de caixa de ressonância.

Assim, os investimentos em pesquisa precisam ser reavaliados, haja vista que podemos constatar que mais de 90% do total é repassado para as bolsas de estudo, o que não é uma ação ruim, porém permanece um questionamento: com cerca de 96% do orçamento disponibilizado são repassados para suprir as necessidades das bolsas de estudo o que fazer com os 4% restantes de orçamento investido na pesquisa; como sobreviver a tão baixo nível de investimento? Certamente os pesquisadores que recebem as bolsas de estudo realizam pesquisa, entretanto percebemos que somente este investimento ainda não é suficiente.

No presente capítulo, analisei alguns aspectos fundamentais na formação do pesquisador no Brasil e os desafios das agências de fomento na busca da excelência no desenvolvimento de conhecimento e divulgação do mesmo em veículos qualificados e de impacto junto à comunidade científica.

Do ponto de vista da ação indutora do poder estatal, a política de formação de pesquisadores no Brasil é, há muito, organizada e direcionada por duas grandes agências



governamentais que definem critérios de funcionamento de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para a formação de mestres e doutores (CAPES), bem como ditam os rumos da pesquisa no Brasil delimitando linhas prioritárias de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e financiando as mesmas, com inserção, inclusive, na formação de jovens pesquisadores ainda na graduação como os programas PIBIC/PIVIC e mais recentemente o PIBITI (CNPq).

A atuação do CNPq, no que se refere ao fomento e formação de jovens pesquisadores, vem demonstrando a importância da Iniciação Científica na formação do futuro pesquisador e, ainda, o poder incentivado que exerce sobre as Instituições de Ensino Superior na ampliação e consolidação de núcleos de pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E A FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES

Neste capítulo objetivei refletir sobre a configuração da política de pesquisa visando a formação de jovens pesquisadores no contexto institucional da Universidade Federal do Pará, entendendo que ao se falar em formação de pesquisadores, faz-se, necessariamente, referência à universidade. Não porque esse preparo de alto nível devesse ser de competência única e exclusiva dessa instituição, mas porque em nosso país, efetivamente a esse espaço acadêmico, e mais especificamente à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tem sido atribuída esta função. De fato, pelo menos do ponto de vista legal, identifica-se no Parecer 977/65 o objetivo de formar pesquisadores como atribuição da Pós-Graduação.

As análises nesta parte do estudo tiveram como referência o seguinte problema de pesquisa: Como se configura tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará?

Elegi como tópico fundante a política institucional de incentivo à pesquisa com destaque ao Programa de Iniciação Científica e aos Programas de Pós-Graduação. Para tanto, trabalhei com fontes documentais acessada no Portal da UFPA <http://www.ufpa.br>, representando um acervo de documentos oficiais reveladores de informações substanciais na execução desta investigação.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, que vigorou de 2001 a 2010, a Universidade Federal do Pará declarou que “a pesquisa, o ensino e a extensão são atividades acadêmicas indissociáveis”. Diante deste contexto enfatizava, ainda que, “a adoção de programas de formação na pós-graduação e de pesquisas numa perspectiva transdisciplinar, desde 1973, mostra a originalidade dessa instituição”. E esse pioneirismo foi possível pela sua capacidade de atualização e busca de soluções a problemas que exigiam uma compreensão para além das especificidades de cada ciência.

Nessa perspectiva, a UFPA sempre esteve alinhada a centros importantes de reflexão no país, na construção do debate sobre a transdisciplinariedade. A pesquisa como

pressuposto ao desenvolvimento, em bases sustentáveis, das potencialidades amazônicas, é fator determinante à construção de um futuro que tenha na valorização humana o seu principal objetivo.

Embora a graduação seja um dos fundamentos da complexa atividade acadêmica universitária, foi através dos Programas de Pós-Graduação que essa instituição se projetou na produção do conhecimento e alcançou o ponto de maior convergência entre o ensino e a pesquisa. E acaba por comprometer, nesse processo, toda a instituição, uma vez que também o nível da graduação elevar-se-á, sobretudo pela iniciação de gerações bem jovens no processo de criação científica, integradas às equipes instituídas nos Grupos e Núcleos de pesquisa. Esse é o modelo seguido e com sucesso nas maiores universidades do país e do mundo.

É no âmbito dessa formação mais avançada que uma instituição de ensino pode mostrar a sua capacidade científica e o desenvolvimento de suas potencialidades. Esse entendimento está na base das ações programáticas da UFPA e, por isso, é também estratégico adotar, ao lado de programas de pós-graduação disciplinares, um forte incentivo aos programas de ensino, de pesquisa e de extensão com uma perspectiva transdisciplinar, seguindo a experiência já acumulada. Tal opção deve ser considerada eixo a partir do qual se realiza a interlocução com outras instituições nacionais e internacionais de ensino e pesquisa, com órgãos do Estado e entidades da sociedade civil, para realizar seu compromisso com o desenvolvimento regional e nacional.

A UFPA está, em princípio, numa posição favorável para atingir essas pretensões. Ela se consolidou como a mais importante IES da Amazônia brasileira e, portanto, espaço acadêmico privilegiado àquelas instituições nacionais e internacionais dispostas a investir, pesquisar e cooperar com a Amazônia. É, também, uma força importante no processo de integração das universidades regionais, no sentido da elaboração de estratégias conjuntas de desenvolvimento sustentável na Região em que se encontra instalada.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001 – 2010 para que a UFPA possa realizar sua missão na produção de conhecimentos estratégicos, cabe-lhe definir prioridades que podem ser assim sintetizadas: Pesquisa básica e original; Pesquisa e desenvolvimento em resposta a problemas nacionais e regionais; Pesquisa e desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida das populações amazônicas.

Dentro desse contexto, as prioridades estratégicas, expressas em objetivos bem definidos, e que têm por escopo maior o desenvolvimento do homem amazônico e de sua qualidade de vida, consubstanciam-se nas seguintes áreas temáticas:

- Arte e Linguagem
- Biotecnologia e Agronegócios
- Educação
- Energia
- Lingüística, História, Cultura, Língua e Literatura na Amazônia
- Oceanografia, Pesca e Aquicultura
- Produtos Naturais e Novos Materiais
- Recursos Hídricos, Saneamento e Meio Ambiente
- Recursos Minerais
- Saúde e Bem Estar Social
- Sistemas de Informação e Comunicação

Seguindo essas pretensões, a UFPA adota metas e estratégias propostas em sua política institucional de pesquisa. Portanto, preocupa-se em promover atividades acadêmicas multi, inter e transdisciplinares, de modo a apoiar os projetos que propiciem conexões entre ensino, pesquisa e extensão; assim como estabelece a necessidade de institucionalizar e fortalecer programas de pesquisa interdisciplinares e interinstitucionais; igualmente pretende estimular as atividades de Iniciação Científica adotando como estratégia o fortalecimento e a ampliação do programa a elas correspondente.

### **3.1. O programa institucional de bolsas de Iniciação Científica da UFPA**

A Iniciação Científica teve início com o CNPq em 1951, entretanto só ganhou impulso na década de 1990, com a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, o PIBIC. Na Universidade Federal do Pará, a essa política científica surgiu em 1985 com apenas 65 bolsas, na administração do reitor José Seixas Lourenço, com Netuno Nobre Villas na Pró-reitoria de Pesquisa e Jane Beltrão como diretora de pesquisa.

Considerando-se o marco histórico referencial da UFPA, A Iniciação vem há 27 anos ganhando contornos importantes para a geração de futuros pesquisadores, debate este que veio ganhando força com a implantação e consolidação da pós-graduação nesta instituição. Entretanto percebe-se que ainda precisa haver maiores investimentos em conhecimento científico para o desenvolvimento de nossa região, uma vez que, o fomento

à pesquisa ainda permanece desigual e insuficiente, no que se refere ao fomento a pesquisa, a concessão de bolsas para futuros pesquisadores e a qualificação de professores.

Nos anos de 2009 e 2010 a UFPA procurou fortalecer a Iniciação Científica, expandindo os programas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq, PIBIC/UFPA, PIBIC/INTERIOR, PIBIC/PARD – Programa de Apoio ao Recém Doutor, e PIBIC-AF – Ações Afirmativas. No total, o número de bolsas destinadas à Iniciação Científica aumentou de 653, em 2009 para 815 em 2011 (crescimento de 25%).

A tabela 13, a seguir, mostra um mapa dos programas de bolsa de Iniciação Científica disponibilizados pela UFPA visando ao atendimento da demanda dos alunos. Podem ser encontrados 09 programas todos com a iniciativa PIBIC distribuídos pelas grandes áreas do conhecimento. Diante disso vemos que do total de 807 bolsas disponibilizadas no ano de 2010, desse montante 203 foram capturadas pela área de Ciências Biológicas, 140 distribuídas em Ciências Humanas, 126 para Ciências Exatas e da Terra, 87 alocadas nas Ciências da Saúde, 81 nas Engenharias, 64 absorvidas pelas Ciências Agrárias, 55 a Linguística, Letras e Arte e por último 51 bolsas destinadas às Ciências Sociais e Aplicadas. Em se tratando do número de bolsas as Ciências Humanas estão em segundo lugar na concessão das mesmas.

A distribuição de bolsas de Iniciação Científica a partir de todos os programas da PROPESP totalizou 807 concessões que, de acordo com a área de conhecimento, revela um maior número de estudantes contemplados nas grandes áreas de Ciências Biológicas (25%), Exatas e da Terra (16%), Engenharias (10%) e Humanas (17%).

O programa de Iniciação Científica, ao final do ano de 2010, contava com o número total de 816 bolsas e 285 docentes beneficiados com esse tipo de fomento, de acordo com a seguinte distribuição: PIBIC/CNPq (376 bolsas – 46%) com 204 pesquisadores contemplados; PIBIC/UFPA (105 bolsas – 13%) com 77; PIBIC INTERIOR (35 bolsas – 4%) com 35 pesquisadores; PIBIC/FAPESPA (100 bolsas – 12%) com 62 docentes; PIBIC/CNPq/AF (30 bolsas – 4%) com 29 docentes; PIBIC/UFPA/AF (50 bolsas – 6%) com 47 docentes; PIBIC PARD 2009-2010 (30 bolsas – 4%) com 30 pesquisadores; PIBIC PARD 2010 (30 bolsas – 4%) 29 pesquisadores; e PIBIC PADRC (60 bolsas – 7%) com 60 docentes.

Além das bolsas PIBIC regular, a Diretoria de Pesquisa ofertou mais 50 bolsas. Estas são oriundas de uma iniciativa do CNPq referente a ações de inclusão. Inicialmente o CNPq disponibilizou 25 bolsas, então chamadas de PIBIC CNPq - AF. Em contrapartida, a UFPA, através de uma ação conjunta entre a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX e a Pró-

Reitoria de Pesquisa – PROPESP, concedeu outras 50 bolsas, nomeadas de PIBIC UFPA - AF.

As bolsas da modalidade PIBIC CNPQ - AF tiveram como requisito principal o ingresso do aluno por meio de ações afirmativas no vestibular da instituição, enquanto as da modalidade PIBIC UFPA – AF, apresentaram como critério classificador a constatação de vulnerabilidade social do aluno. Estes programas são direcionados aos alunos do ensino de graduação e orientadores, tendo como um dos requisitos para atender aos editais, estar o aluno regularmente matriculado e no caso de orientadores, estes devem manter vínculos com a instituição como docentes, técnicos, coordenadores ou participantes de projetos de pesquisa registrados. Dentre os vários critérios a apresentação em eventos e publicação de artigos em periódicos é fundamental.

Tabela 13: Bolsistas dos Programas PIBIC/CNPq, PIBIC/UFPA, PIBIC/INTERIOR, PIBIC/PARD/2009, PIBIC/PARD/2010, PIBIC/FAPESPA, PIBIC PADRC, PIBIC/CNPq AF e PIBIC/UFPA AF distribuídos por grande área de conhecimento

Áreas do Conhecimento	Tipos de Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC									SUB TOTAL
	CNPq	UFPA	Interior	PARD/2010	PARD 2009/2010	FAPESPA	PADRC	CNPq AF	UFPA AF	
Ciências Exatas e da Terra	67	09	02	02	07	16	11	05	07	126
Ciências Biológicas	104	35	07	03	03	21	19	05	06	203
Engenharias	40	11	02	02	01	15	03	0	07	81
Ciências da Saúde	22	17	02	10	06	09	12	04	05	87
Ciências Agrárias	32	07	09	0	03	05	03	02	03	64
Ciências Sociais Aplicadas	12	06	0	08	07	09	02	02	05	51
Ciências Humanas	77	12	10	01	02	18	07	06	07	140
Linguística, Letras e Artes	21	08	03	03	01	04	03	05	07	55
<b>TOTAL</b>	<b>375</b>	<b>105</b>	<b>35</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>97</b>	<b>60</b>	<b>29</b>	<b>47</b>	<b>807</b>

Fonte: UFPA/ Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010  
<http://www.portal.ufpa.br>

Na Tabela 13, observa-se a distribuição das bolsas PIBIC/FAPESPA, PIBIC/UFPA, PIBIC/CNPq, PIBIC/CNPq-AF e PIBIC/UFPA-AF de acordo com o curso de graduação do bolsista, segundo as grandes áreas do conhecimento. Houve um notável crescimento no decorrer deste ano, quando comparado ao ano anterior, na oferta de bolsas de Iniciação Científica e isso acarretou a ampliação do sistema, com surgimento de novas

oportunidades para os docentes do interior e os jovens doutores com pouca experiência no campo da produção científica.

O Programa PIBIC-Interior permitiu a concessão de 35 bolsas para docentes doutores ou mestres atuantes nos *campi* da UFPA no interior do Estado do Pará. Esse programa tem marcado um posicionamento claro da PROPESP no sentido de estimular e fortalecer a pesquisa nos *campi* do interior. Ele foi mantido em 2010 com número similar de bolsas.

Os indicadores apresentados atestam o fortalecimento cada vez maior do programa de Iniciação Científica na Instituição. Os programas PIBIC-Interior e PARD permitiram que um razoável número de docentes, que tinham poucas chances de receber cotas de bolsas no modelo existente, altamente competitivo, pudessem agora ter acesso a esses benefícios, sem concorrência com a capital. O PIBIC-Interior introduziu 35 novas bolsas no sistema, justamente onde ele tinha menor inserção: os *campi* do interior. Por sua vez o PARD/UFPA financiou 29 novas bolsas e concedeu 30 renovações. Portanto, em 2010, esse programa autorizou pagamento de 59 bolsas, atingindo-se o total de 815 bolsas distribuídas entre 427 docentes.

O sistema – inteiramente informatizado – de acompanhamento e avaliação permitiu o acesso prévio a todas as informações por parte dos avaliadores, acelerando e aprimorando o processo de avaliação. Essa iniciativa continua sendo muito elogiada pelos consultores externos, assim como a atitude da PROPESP a fim de implementar as bolsas PIBIC-UFPA, PIBIC-INTERIOR e PIBIC/UFPA-AF, como forma de contrapartida da UFPA para o processo de Iniciação Científica e formação de recursos humanos. Cabe destacar, também, a importante contribuição da FAPESPA<sup>2</sup>, ampliando o número de bolsas e permitindo que um número expressivo de pesquisadores pudesse se integrar ao sistema PIBIC.

Com o objetivo de apoiar a criação e consolidação de grupos de pesquisa e qualificar o ensino de graduação na UFPA e estimular os jovens do ensino superior nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação, bem como a consolidação de grupos de pesquisa nas

---

<sup>2</sup> FAPESPA – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará – foi criada por meio da Lei Complementar Nº 061, de 24 de julho de 2007. Com o objetivo de apoiar e fomentar o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no Estado do Pará em todas as áreas do conhecimento, com vistas a promover o desenvolvimento econômico e social do Estado de forma que seja fortemente enraizado nas competências e potencialidades locais. Seguindo as Modalidades de bolsas: PIBIC Jr, disponibilizando bolsas para o ensino fundamental; PIBIC Graduação e bolsas de Mestrado e Doutorado, disponibilizando 20 bolsas para o Doutorado e 70 para o Mestrado.

áreas tecnológicas a UFPA realiza, por meio do Programa de Iniciação Científica, concessão de bolsas de Iniciação Científica a graduandos sob a orientação de docentes e técnicos, coordenadores ou participantes de projetos de pesquisa registrados na instituição. Jovens que além de estarem iniciando a sua inserção na pesquisa, também tem a possibilidade de serem estimulados pelas premiações que ocorrem a cada ano nos seminários sediados na Universidade Federal do Pará.

Diante do exposto, até o momento é possível perceber que os investimentos à iniciação científica favorecem a consolidação de pesquisadores experientes no campo da pesquisa e da produção do conhecimento, por outro lado também permitiu a integração de recém doutores na coordenação dos projetos de pesquisa selecionados pelos programas e, ainda favorece a participação e o envolvimento de estudantes da Graduação e da Pós-Graduação nas investigações executadas nos projetos.

### **3.2. A política institucional de Pós-Graduação**

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* iniciou-se na Universidade Federal do Pará na década de 1970, nas diversas áreas do conhecimento tais como: geologia e geoquímica, educação, história e geografia. No período da década de 1990 a 2000, houve a disseminação da idéia de ofertar Cursos de Mestrado com o objetivo de consolidar uma cultura de pesquisa e produção de conhecimento na instituição, portanto, a experiência é muito recente.

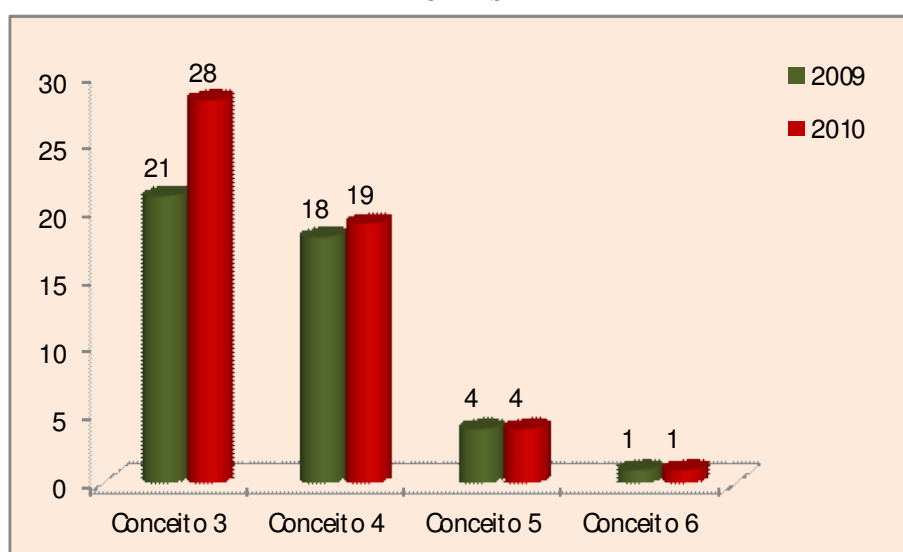
A UFPA, até 2010, havia obtido junto à CAPES o credenciamento de 52 programas de Pós-Graduação (PPGs), que ofertavam 76 cursos, sendo 46 de Mestrado acadêmico, 4 de Mestrado Profissional e 26 de Doutorado, evidenciando um aumento quando comparado ao ano de 2009 que registrava o credenciamento de 44 programas com 64 cursos, sendo 40 de Mestrado Acadêmico, 2 de Mestrado Profissional e 22 de Doutorado, conforme pode ser observado no gráfico 6.

Esses números incluem os PPGs aprovados pela CAPES no ano de referência de 2010, para início em 2011. Nesse período essa agência de fomento avaliou os Programas que funcionaram no triênio 2007-2009. No caso da UFPA, foram avaliados 41 PPGs. O gráfico 6 apresenta a distribuição dos Programas de Pós-Graduação da UFPA pelos conceitos obtidos na avaliação da CAPES.



A partir destas informações percebe-se que dentre os conceitos atribuídos pela CAPES em sua avaliação as notas 3 e 6 são as que apresentam uma diferença considerável, uma vez que em 2009 o número de programa que obtiveram o conceito 3 somavam 21 enquanto que no ano seguinte totalizavam 28 Programas. Com relação aos que obtiveram conceito 6 no ano de 2009 era apenas um, no ano seguinte o número subiu para 2 programas, evidenciando que os Programas de Pós-Graduação da UFPA estão alcançando o reconhecimento da CAPES por meio da seriedade e qualidade do trabalho desenvolvido.

Gráfico 6: Conceito dos Programas de Pós-Graduação conforme Avaliação Trienal 2007/2009 da CAPES



Fonte: UFPA/PROPESP <http://www.portal.ufpa.br>

Em 2010 foi evidenciado um aumento no número de alunos matriculados, haja vista que em 2009 foram 1.859 discentes no Mestrado e 674 no Doutorado, totalizando 2.533 discentes matriculados enquanto que em 2010 foram 2.501 alunos no Mestrado e 984 no Doutorado, totalizando 3.485 pós-graduandos, dentre os quais foram titulados 600 mestres e 94 doutores. Os indicadores apontam uma tendência de crescimento, tanto na quantidade de matrículas realizadas, quanto no número de titulados. Vale destacar o crescimento de aproximadamente 20%, nos últimos 3 anos, no número de discentes de doutorado matriculados na Pós-Graduação.

Tabela 14: Programas de Pós-Graduação ativos em 2011

PPG	ÁREA	PROGRAMA	NÍVEL	NOTA CAPES	ANO INICIO	UNIDADE
1		Teoria e Pesquisa do Comportamento	Ms/Dr	4	1987/1999	IFCH
2		Ciências Sociais	Ms/Dr	4	2003	IFCH
3		Educação	Ms/Dr	4	2003/2008	ICED
4		História	Ms/Dr	4	2004/2011	IFCH

5	Ciências Humanas	Geografia	Ms	3	2004	IFCH
6		Psicologia	Ms	3	2005	IFCH
7		Ciência Política	Ms	3	2008	IFCH
8		Antropologia	Ms/Dr	4	2010	IFCH
9		Filosofia	Ms	3	2011	IFCH
10	Ciências Sociais e Aplicadas	Direito	Ms/Dr	5	1984/2003	ICJ
11		Serviço Social	Ms	3	2003	ICSA
12		Economia	Ms	3	2006	ICSA
13		Comunicação, Cultura e Amazônia	Ms	3	2010	ILC
14		Arquitetura e Urbanismo	Ms	3	2010	ITEC
15		Defesa Social e Mediação de Conflitos	Ms Prof	3	2011	IFCH
16	Letras e Artes	Letras: Lingüística e Teoria Literária	Ms	3	1987	ILC
17		Artes	Ms	3	2009	ICA
18		Linguagens e Saberes na Amazônia	Ms	3	2011	Bragança
19	Engenharias	Engenharia Elétrica	Ms/Dr	4	1986/1998	ITEC
20		Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia	Dr	4	2006	ITEC
21		Engenharia Química	Ms	3	1992	ITEC
22		Engenharia Mecânica	Ms	3	1994	ITEC
23		Engenharia Civil	Ms	3	2001	ITEC
24		Processos Construtivos e Saneamento Ambiental	Ms Prof	3	2011	ITEC
25	Ciências Biológicas	Zoologia	Ms/Dr	4	1996/1999	ICB
26		Genética e Biologia Molecular	Ms/Dr	5	2001	ICB
27		Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários	Ms/Dr	5	2004/2005	ICB
28		Neurociências e Biologia Celular	Ms/Dr	4	2004	ICB
29		Ecologia Aquática e Pesca	Ms/Dr	3	2007	ICB
30		Biologia Ambiental	Ms/Dr	4	2000/2007	IECOS
31		Biotecnologia	Ms/Dr	4	2011/2011	ICB
32	Ciências da Saúde	Doenças Tropicais	Ms/Dr	3	1994/2007	NMT
33		Odontologia	Ms	3	2004	ICS
34		Ciências Farmacêuticas	Ms	3	2006	ICS
35		Saúde na Amazônia	Ms Prof	3	2010	ICS
36		Enfermagem	Ms	3	2011	ICS
37	Ciências Agrárias	Ciência Animal	Ms/Dr	4	1999/2009	NCADR
38		Agriculturas Amazônicas	Ms	3	2000	NCADR
39		Ciência e Tecnologia de Alimentos	Ms/Dr	4	2004/2011	ITEC
40		Saúde Animal na Amazônia	Ms	3	2009	Castanhal
41	Ciências Exatas e da Terra	Geologia e Geoquímica	Ms/Dr	6	1973/1992	IG
42		Geofísica	Ms/Dr	3	1992	IG
43		Química	Ms/Dr	4	1987/2005	ICEN
44		Física	Ms/Dr	4	2003	ICEN
45		Matemática e Estatística	Ms	4	2004	ICEN
46		Ciência da Computação	Ms	3	2005	ICEN
47		Matemática/UFAM	Dr	4	2009	ICEN
48		Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	Ms/Dr	5	1977/1994	NAEA

49	Multidisciplinar	Educação em Ciências e Matemáticas	Ms/Dr	4	2002/2009	NPADC
50		Ciências Ambientais	Ms/Dr	4	2005/2011	IG
51		Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia	Ms Prof	3	2007	NUMA
52		Recursos Naturais na Amazônia	Ms	3	2009	Santarém

Fonte: UFPA <http://www.portal.ufpa.br>

A tabela 14 revela a situação dos Programas de Pós-Graduação em funcionamento na Universidade Federal do Pará, bem como aqueles que iniciaram no ano de 2011, com as avaliações da CAPES, o ano do funcionamento, as unidades e sua distribuição entre as grandes áreas do conhecimento.

Dentre os programas mais antigos podemos verificar que estão os de Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, localizado na área multidisciplinar, datado de 1977; Geologia e Geoquímica da área Ciências Exatas e da Terra de 1973; Química de Ciências Exatas e da Terra de 1987; Direito das Ciências Sociais e Aplicadas de 1984; Teoria e Pesquisa do Comportamento das Ciências Humanas de 1987; Zoologia das Ciências Biológicas de 1999.

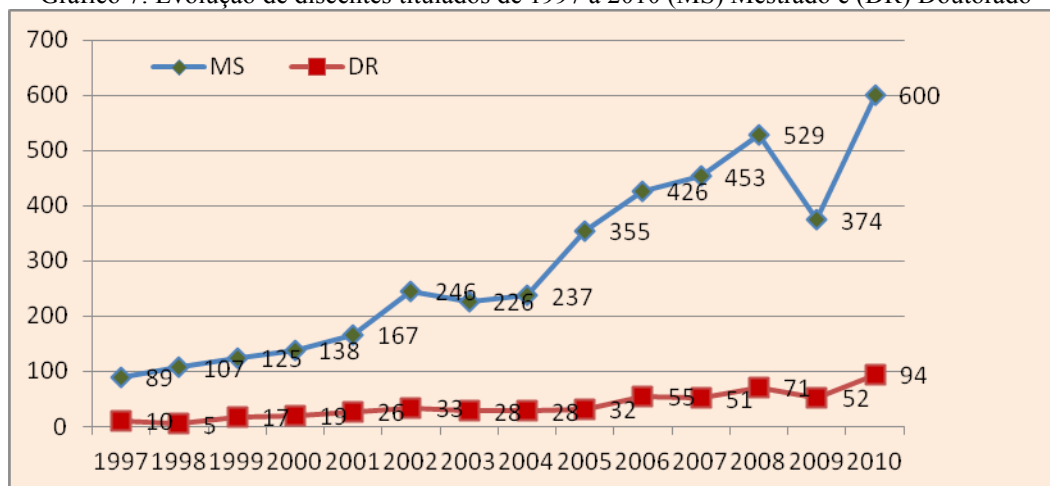
Na atualidade, os programas oscilam majoritariamente entre os conceitos 3 e 4 na avaliação da CAPES, havendo aqueles que conseguiram se destacar e obter o conceito 5, tais como: Desenvolvimento Sustentável do Tópico úmido da área Multidisciplinar; Genética e Biologia Molecular e Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários ambos das Ciências Biológicas e Direito nas Ciências Sociais e Aplicadas. Seguidos dos programas com o conceito maior 6 Geologia e Geoquímica da área de Ciências Exatas e da Terra.

Os dados que a tabela 14 apresenta apontam para um fator interessante. Na década de 1970 surgiram os primeiros Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFPA, estes somaram 2 Programas (4%). Na década posterior, década de 1980, surgiram mais 5 Programas (9%); na década de 1990 foram 9 Programas (16%), culminando na década de 2000 com a implantação de mais 39 Programas (71%), evidenciando o amadurecimento e incentivo da instituição, quando se trata da formação de pesquisadores.

Mapeados os Programas de Pós-Graduação dentro de suas áreas do conhecimento e respectivas unidades de funcionamento, passaremos a revelar o quadro evolutivo dos jovens pesquisadores titulados no período de 1997 a 2010.

Ao analisar os indicadores acima, constata-se a evolução do número de pós-graduandos titulados. Há uma tendência de crescimento significativa, pois enquanto que no ano de 1997 a UFPA obtinha 10 Doutores titulados, no ano de 2005 essa proporção ampliou para 28 e em 2010 atingiu 94 titulados em programas ofertados pela própria instituição.

Gráfico 7: Evolução de discentes titulados de 1997 a 2010 (MS) Mestrado e (DR) Doutorado



Fonte: UFPA <http://www.portal.ufpa.br>

Com relação ao Mestrado no ano de 1997 a proporção era de 89 o número de concluintes, em 2005 este quantitativo subiu para 237, após uma queda considerável em 2004 para 226, porém em 2006 voltou a crescer chegando em 2010 com a somatória de 600 profissionais que se tornaram Mestres em diversas áreas de concentração. As estatísticas, portanto, desvelam que à medida que se amplia a formação dos jovens pesquisadores, tal investimento repercute no incremento dos acadêmicos em condições de ingressar na consolidação do preparo científico de alto nível no doutorado.

### 3.2.1. O fomento à Pós-Graduação

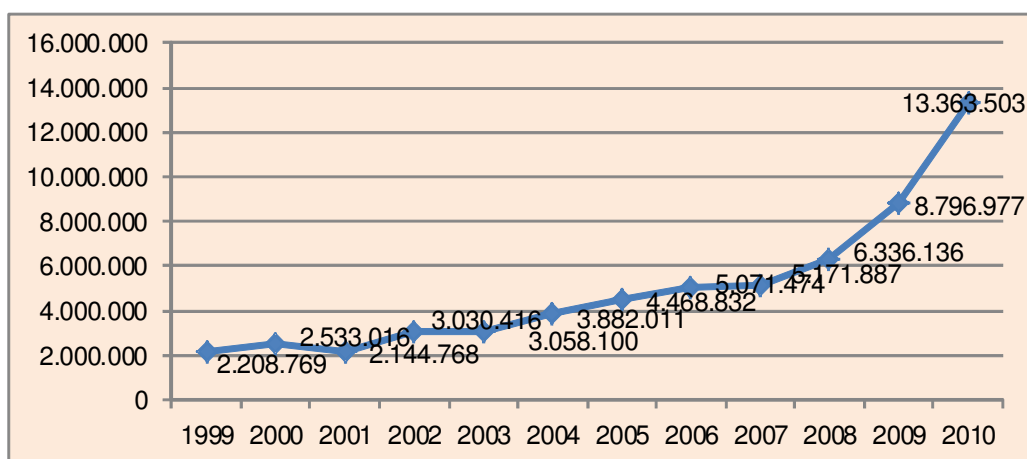
A Diretoria de programas e Bolsas no País da CAPES anuncia todo ano a dotação orçamentária que deve ser descentralizada para a UFPA durante os anos acadêmicos. Os valores liberados a essa IES totalizaram **R\$ 7.277.298,04** para o ano acadêmico de março de 2009 a fevereiro de 2010, assim discriminados: total geral de bolsas igual a R\$ 5.063.868,63; total de custeio igual a R\$ 1.822.748,55, total de capital igual a R\$ 344.480,86 e mudanças de nível e empréstimo igual a R\$ 43.200,00, valor este menor que o repassado no ano anterior quando totalizaram **R\$ 8.796.976,59** para o ano acadêmico de março a dezembro de 2009, assim discriminados: total geral de bolsas igual a R\$ 6.142.763,61; total de custeio igual a R\$ 2.122.150,15; total de capital igual a R\$ 510.462,83 e mudanças de nível e empréstimo igual a R\$ 21.600,00. No total, houve um acréscimo de orçamento da ordem de 39% em relação ao ano de 2008.

Os valores finais liberados para a UFPA totalizaram **R\$ 13.319.915,28**: total geral de bolsas igual a R\$ 10.884.600,00; total de custeio igual a R\$ 1.924.852,45; total de capital igual a R\$ 510.462,83. Observa-se que houve um acréscimo no orçamento da ordem de 66% em relação ao ano de 2009.

No gráfico 8 pode-se visualizar a evolução orçamentária do programa da CAPES, PROF, recurso este descentralizado pela UFPA num período de 11 anos que vai desde o ano de 1999 a 2010, a partir dos números reais disponibilizados pela instituição, através dos relatórios encaminhados pela PROPESP à Reitoria e disponibilizados para consulta à comunidade acadêmica, com vistas a publicização desta e viabilizando a população universitária a transparência desta para com os atores acadêmicos e comunidade em geral.

Ao analisar as informações evidenciadas no gráfico 8, constatou-se que comparada ao ano de 1999 a dotação orçamentária apresentou significativo estágio de crescimento quando esta passou de R\$ 2.208,769 para o quantitativo de 13.363,503 no ano de 2010, uma hipótese para tal está no credenciamento e reconhecimentos dos programas de pós-graduação ofertados pela Universidade no período correspondente.

Gráfico 8: Evolução da dotação orçamentária do PROF descentralizada para a UFPA nos últimos 11 anos



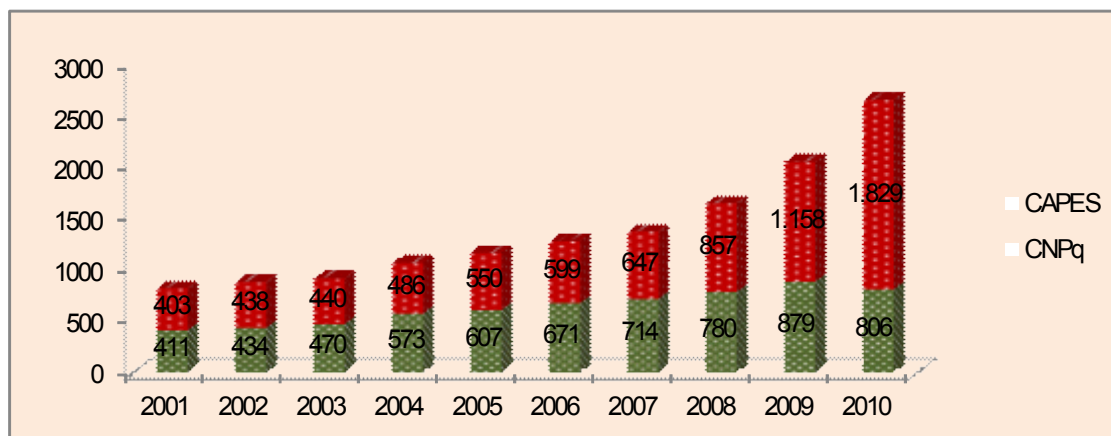
Fonte: UFPA <http://www.portal.ufpa.br>

Quanto às agências de fomento, vislumbra-se que o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), através do CNPq e da FINEP e o Ministério da Educação, através da CAPES, são os maiores financiadores nacionais da pesquisa e Pós-Graduação nas Universidades Federais. A atuação dessas agências de fomento se dá, em linhas gerais, sob duas formas principais: o investimento na formação de recursos humanos qualificados, através da concessão de bolsas de estudo e o fomento direcionado ao funcionamento dos cursos de pós-graduação, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa ou ao apoio institucional.

O volume de investimentos realizado pela CAPES e CNPq com pagamento de bolsas de estudo e fomento à pesquisa e Pós-Graduação para as instituições de ensino superior, no ano de 2004, está demonstrado na tabela 14. Notou-se, claramente, a opção preferencial das duas agências de fomento pelo investimento em bolsas de estudo - 81,30%, contra menos de 20% no investimento em fomento à pesquisa e custeio e capital na Pós-Graduação.

A FINEP, por sua vez, tem como objetivo principal, o aporte de recursos a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação de produtos e processos, gerados por instituições públicas e privadas. Atualmente, vem se destacando como agência responsável pela gestão executiva dos Fundos Setoriais. Criados com o objetivo de contribuir para a formação de uma política nacional de Ciência e Tecnologia - C&T de longo prazo, os Fundos Setoriais, destinam-se ao incentivo à realização de projetos ou programas de desenvolvimento científico e tecnológico de interesse do setor produtivo implantado em empresas ou nas instituições de ensino e pesquisa.

Gráfico 9: Investimento em bolsas realizado no período de 2001 a 2010



Fonte: Plataformas CAPES e CNPq <http://www.capes.gov.br> / <http://www.cnpq.br>

O gráfico 9 demonstra que o país ganhou um impulso sem precedentes, que pode ser percebido não somente na ampliação do aporte de recursos, mas também em indicadores relativos a produção do conhecimento nesse mesmo período. Neste sentido, os dados revelam que, a partir de 2001, houve crescimento constante nos recursos investidos em bolsas, tanto pelo CNPq quanto pela Capes. No CNPq o recurso investido em bolsas passou de R\$ 411 milhões para R\$ 806 milhões em 2010, o que representa um aumento de mais de 96,10%. Na Capes, o montante de recursos para bolsas passou de R\$ 403 milhões para R\$ 1,829 bilhões, o que representa um acréscimo de mais de 353,84%.

Para Schwartzman (2004), a alocação de recursos pelas agências de fomento tem sido feita aos “melhores programas e em benefício de pesquisadores/professores mais bem avaliados, criando dessa forma um ambiente competitivo na busca da excelência no ensino de Pós-Graduação e na pesquisa”.

Dessa forma, a partir da criação dos Fundos Setoriais, buscou-se um novo parâmetro de distribuição de recursos que minimizasse, de certa forma, as assimetrias regionais. Neste caso, foi estabelecido, pela lei nº 9.478 de seis de agosto de 1997, um percentual mínimo de alocação de verbas para o atendimento às regiões menos desenvolvidas sendo, 40% do total de arrecadação do CT-Petro para as regiões Norte e Nordeste e 30% dos outros fundos, para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No entanto, mesmo nesse segmento, a competição se faz presente e o mérito aferido pelo Currículo *Lattes* continua o principal requisito para o recebimento de recursos.

Quanto às Fundações de Apoio à Pesquisa – FAPs têm sua atuação restrita ao estado onde estão sediadas, financiando projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. Os tipos de projetos apoiados

podem ser de várias naturezas: individuais, multidisciplinares, induzidos e, até mesmo, do tipo “balcão”, que funciona a partir de uma demanda espontânea onde o pesquisador propõe um tema próprio. De acordo com Schwartzman (2004), não se conhece o valor exato administrado pelo conjunto das FAP’S, mas acredita-se, que a maior parte é destinada a instituições públicas de ensino superior.

Quanto aos mecanismos internos de fomento, percebi que as atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) da Universidade Federal do Pará (UFPA) estão voltadas à elaboração e execução de políticas e programas institucionais de promoção da pesquisa científica e tecnológica, em diferentes contextos, e de criação e consolidação de Programas de Pós-Graduação, dedicados à formação de quadros para as mesmas atividades.

Suas ações repercutem, entre outros, na expansão, qualificação e acompanhamento do sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPA (Mestrado e Doutorado), principal ação voltada à formação de quadros para a pesquisa e docência na educação superior da região amazônica, na qualificação do ensino de graduação (com o Programa de Iniciação Científica), na capacitação do corpo docente e técnico-administrativo da própria UFPA, na infraestrutura para a produção de conhecimento e na oferta de qualificação a profissionais não acadêmicos (principalmente por meio da gestão da oferta de cursos de especialização).

Os resultados aqui sintetizados reafirmam a consolidação da UFPA como instituição fortemente inserida na pesquisa científica e em condições adequadas de formação de quadros para o desenvolvimento científico e tecnológico na Região Amazônica. Promover a qualificação continuada desse sistema constitui um dos maiores desafios. Para enfrentá-lo, buscou-se incentivar o desenvolvimento da pesquisa no contexto da interação com pesquisadores brasileiros e estrangeiros consolidados, bem como da interlocução com a comunidade científica internacional em cada área de conhecimento.

Para tanto, a PROPESP reeditou ou iniciou diversos programas de apoio, que visam prover as condições necessárias ao intercâmbio de docentes e alunos com Grupos de Pesquisa externos, o desenvolvimento de projetos de pesquisa em colaboração com esses grupos e a publicação dos resultados das investigações e estudos em revistas científicas, com circulação internacional.

Estão nesse âmbito o Programa de Apoio à Publicação Qualificada (PAPQ), o Programa de Apoio à Cooperação Interinstitucional (PACI) e o Programa Institucional de Apoio à Produção Acadêmica (PIAPA). Estes e outros dois programas da PROPESP (Apoio à Realização de Eventos – PAEV e Apoio à Elaboração de Projetos – PAEP)



puderam ser executados com maior eficácia e abrangência graças à parceria inédita entre PROPESP e FADESP, por meio da qual esta, cumprindo sua missão de apoio à pesquisa na UFPA, financiou ações previstas nos editais daqueles programas.

O PAPQ em seu último edital (2011) expõe como objetivo “fomentar a publicação de artigos científicos de autoria de docentes da Universidade Federal do Pará (UFPA) e discentes dos Programas de Pós - Graduação *Stricto Sensu* da UFPA, em revistas estrangeiras bem avaliadas pelas respectivas áreas de conhecimento”. Tal Programa integra a política de fortalecimento dos grupos de pesquisa emergentes e cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes/CNPq. O benefício se dá a partir da oferta de ajuda de custo que visem à publicação de artigos, para tal são destinados R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais).

O PACI visa o incentivo ao aproveitamento de oportunidades de cooperação entre Grupos de Pesquisa vinculados aos Programas de Pós - Graduação (PPGs) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e PPGs de outras Instituições de Ensino Superior (IES), do país. Este Programa integra a política de fortalecimento dos Grupos de Pesquisa emergentes cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma *Lattes/CNPq*, bem como oferece recursos para a realização de reuniões com Grupos de Pesquisa externos, para elaboração de propostas a serem submetidas a agências de fomento que estejam disponibilizando financiamento para a cooperação interinstitucional na Pós-graduação. O apoio se dá a partir da oferta de despesas de passagens e diárias, para tal são destinados R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais).

A finalidade do PIAPA é apoiar o comparecimento de pesquisadores da UFPA a eventos científicos no país e no exterior, para a apresentação de trabalhos científicos originais. O último edital (2011) prevê a concessão de passagens aéreas para comparecimento aos eventos, complementando as concessões do PIAPA por cota às unidades acadêmicas da UFPA. Os benefícios concedidos pelo Programa são ajuda de custo para eventos internacionais – destinados R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) e para eventos nacionais R\$ 56.000,00 (cinquenta e seis mil reais).

Na edição 2010 do PAPQ, a parceria com a FADESP possibilitou simplificar o processo de contratação de serviços de tradução e revisão de artigos científicos para publicação em revistas estrangeiras. Como resultado, o número de concessões saltou de 13% para 54% (crescimento de mais de 300%). Os beneficiários dos apoios ficam obrigados a submeter os artigos para publicação em revistas bem avaliadas no Qualis

CAPES, o que resultará em ganhos tanto para os pesquisadores, pela interlocução firmada com uma comunidade científica mais abrangente e qualificada, quanto para os programas de Pós-Graduação a que estão vinculados, pela elevação qualitativa do perfil de sua produção.

Com o PACI, foi possível apoiar a cooperação internacional em pesquisa, por meio do financiamento de reuniões de trabalho entre pesquisadores da UFPA e de instituições estrangeiras, com vistas à elaboração de projetos conjuntos de pesquisa. As viagens para o exterior com esse fim, até então dependentes de financiamento por agências federais, foram asseguradas internamente, com recursos da FADESP. Dezesete pesquisadores, vinculados a diferentes programas de pós-graduação obtiveram apoio no edital PROPESP-FADESP 2010 do PACI, ante uma previsão inicial de quinze concessões.

O PIAPA manteve a concessão regular, com recursos da PROPESP, na forma da alocação de recursos às diversas unidades acadêmicas da UFPA, para financiamento do comparecimento de seus pesquisadores a eventos científicos no país, desde que para apresentar trabalhos científicos originais. Adicionalmente, por meio de um edital conjunto PROPESP-FADESP, foi possível fazer uma ação especial do PIAPA, dirigida aos pesquisadores dos programas de pós-graduação, com ênfase na internacionalização. Além disso, houve concessão de apoios para comparecimento de pesquisadores a eventos científicos no país e no exterior, em duas chamadas semestrais. No total, 14 pesquisadores foram apoiados para comparecimento a eventos no exterior e 6 deles àqueles sediados no país.

A oferta de oportunidades diversas (para recebimento de apoios financeiros, para contratação como bolsista, ou para acolhimento de bolsistas de iniciação científica) por meio de editais públicos, adotada sistematicamente no âmbito da PROPESPE-UFPA (assim como em outras Pró-Reitorias), encontra grande receptividade na comunidade e tem gerado um interesse crescente pelo alargamento de horizontes no trabalho regular de pesquisa.

Os impactos dessas ações não são imediatos, nem espetaculares, mas tenderão a se mostrar muito eficazes no médio prazo, com a maior integração de pesquisadores da UFPA à comunidade científica regional, nacional e internacional. Por outro lado, esses apoios só fazem sentido se integrados a diversas outras ações, inclusive àquelas que impactam mais diretamente o ensino de Graduação na UFPA, tal é o caso da Iniciação Científica.

Em 2010, o Programa de Iniciação Científica avançou em várias direções. O número de bolsas do PIBIC cresceu cerca de 25%, passando de 653 para 815 bolsas, com o

apoio do CNPq, FAPESPA e PROEX. As atividades desenvolvidas por orientadores e bolsistas passaram a ser acompanhadas de modo mais eficiente e incentivou-se a produção, pelos alunos, de artigos para publicação resultantes dos Planos de Trabalho conexos aos Projetos de Pesquisa dos orientadores. A premiação nacional de uma bolsista do Programa atesta o excelente nível alcançado, reconhecido por avaliadores externos por ocasião do XXI Seminário do PIBIC.

No período posterior, de 2010 a 2011 foram 974 bolsas ofertadas pela Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará, contemplando os diferentes cursos disponibilizados por esta instituição, nas modalidades: PIBI/CNPq; PIBIC/UFGA; PIBIC/Interior; PIBIC/PARD; PIBIC/FAPESPA; PIBIC/PADRC; PIBIC/CNPq AF; PIBIC/UFGA AF; PIAD e PIBIT, conforme tabela abaixo.

Tabela 15: Distribuição de bolsas Iniciação Científica por Curso 2011

Curso	PIBI C/C NPq	PIBI C/U FPA	PIBIC/ Interior	PIBIC PARD 2011	PIBI C PAR D 2010 /201 1	PIBIC FAPES PA	PIBI C PA DR C	PIBI C CNP q AF	PIBI C UFP A AF	PIA D	PI BI T	Subtotal
Agronomia	1	-	3	-	-	2	1	-	-	-	-	7
Arquitetura e urbanismo	-	2	-	1	-	5	1	-	3	1	1	14
Artes Visuais	1	-	-	-	-	3	-	-	1	-	-	5
Biblioteconomia	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Biomedicina	28	4	-	1	-	6	-	-	1	2	2	44
Biotecnologia	6	3	-	-	-	3	3	2	4	2	-	23
Ciências Biológicas	34	18	5	3	3	16	8	2	10	4	-	103
Ciência da Computação	10	1	-	1	-	1	1	-	-	2	-	16
Ciências econômicas	2	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	6
Curso	PIBI C/C NPq	PIBI C/U FPA	PIBIC/ Interior	PIBIC PARD 2011	PIBI C PAR D 2010 /201 1	PIBIC FAPES PA	PIBI C PA DR C	PIBI C CNP q AF	PIBI C UFP A AF	PIA D	PI BI T	Subtotal
Ciências Naturais	3	-	1	1	-	1	1	-	-	2	-	9
Ciências Sociais	8	2	-	3	1	6	1	3	3	-	-	27
Comunicação Social	4	3	-	-	-	3	-	-	3	1	-	14
Dança	1	2	-	-	1	-	-	1	-	-	-	5
Direito	4	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	6
Educação do Campo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Enfermagem	1	-	-	5	3	3	-	3	4	-	-	19
Engenharia Agrônoma	-	-	-	1	-	-	1	-	2	1	-	5
Engenharia Civil	7	4	-	2	-	2	-	-	-	-	-	15
Engenharia da Computação	12	2	-	1	-	1	1	-	3	-	2	22
Engenharia de Minas e Meio Ambiente	1	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	4
Engenharia de	12	4	-	1	-	4	1	-	1	-	-	23

Alimentos												
Engenharia de Pesca	2	-	2	-	-	2	-	-	4	-	-	10
Engenharia Elétrica	14	2	-	-	2	6	1	-	-	2	-	27
Engenharia Florestal	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	3
Engenharia Industrial	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Engenharia de Materiais	-	-	1	1	-	3	-	1	-	-	-	6
Engenharia Mecânica	5	1	-	1	-	4	1	-	-	-	-	12
Engenharia Química	16	5	1	1	1	3	1	1	3	-	1	33
Engenharia Sanitária e Ambiental	5	6	-	-	-	1	1	-	2	1	-	16
Estatística	4	2	-	1	-	2	-	-	3	-	-	12
Farmácia	15	1	-	1	-	1	5	2	7	-	-	32
Filosofia	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Física	14	1	-	2	-	5	2	-	1	1	-	26
Fisioterapia	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2	-	4
Geofísica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Geografia	9	5	1	1	-	-	2	1	4	-	-	23
Geologia	13	8	2	-	-	5	-	1	2	-	1	32
História	18	1	3	-	1	4	4	-	3	-	-	34
Letras	17	2	7	2	1	8	3	2	6	1	-	49
Matemática	4	-	-	-	-	2	-	1	2	1	-	10
Medicina	10	1	-	1	1	7	-	-	2	1	-	23
Medicina Veterinária	10	6	9	4	1	4	1	1	1	1	-	38
Meteorologia	7	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	10
Museologia	2	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	5
Música	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Nutrição	-	-	-	1	-	3	1	-	1	1	-	7
Oceanografia	1	4	-	-	-	3	1	1	-	1	-	11
Odontologia	5	4	-	1	1	4	7	3	4	-	-	29
Pedagogia	9	3	3	7	2	2	1	1	6	1	-	35
Psicologia	26	5	-	-	1	1	-	-	1	-	-	34
Química Industrial	7	3	-	1	-	-	2	-	-	-	-	13
Química	7	3	1	1	1	3	3	-	3	-	-	22
Serviço Social	5	4	-	-	1	-	-	1	2	-	-	13
Sistema de Informação	2	-	1	1	-	1	-	-	-	1	-	6
Teatro	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	3
Turismo	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	3
Ciências Contábeis	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Curso	PIBI C/C NPq	PIBI C/U FPA	PIBIC/ Interior	PIBIC PARD 2011	PIBI C PAR D 2010 /201 1	PIBIC FAPES PA	PIBI C PA DR C	PIBI C CNP q AF	PIBI C UFP A AF	PIA D	PI BI T	Subtotal
Outros						8	2		2			12
Total	370	120	40	49	22	145	60	28	100	33	7	974

Fonte: UFPA/PROPEPSP <http://www.portal.ufpa.br>

Os dados da tabela acima revelam que a o maior número de bolsas disponibilizadas (103) é direcionado para o Curso de Ciências Biológicas (11%), seguido pelo Curso de Letras (49), equivalente a (5%), estão os Cursos que mais recebem apoio, por meio de bolsas de Iniciação Científica da UFPA. Entre os Cursos que menos recebem bolsas estão Ciências Contábeis (0,1%), Turismo (0,3%), Teatro (0,3%), Filosofia (0,2%), Engenharia

Industrial (0,2%), Engenharia Florestal (0,3%), Educação Física (0,1%), Educação do Campo (0,1%) e Biblioteconomia (0,2%). O Curso de Pedagogia obteve 35 bolsas (4%) do total de bolsas disponibilizadas, um número satisfatório se considerarmos os demais Cursos, entretanto ainda não o suficiente para suprir a demanda de alunos.

Uma experiência nova foi iniciada com o PIBIC Ensino Médio, a partir da aprovação pelo CNPq de uma proposta da UFPA para a oferta de bolsas nessa modalidade, com o objetivo de instigar o olhar dos estudantes do ensino médio, de escolas públicas, para o fazer científico por meio de incentivos aos talentos que forem identificados. É válido ressaltar que estes estudantes serão devidamente orientados pelos coordenadores de projetos registrados na PROPESP.

A abrangência e sucesso das ações da PROPESP depende, também, do suporte oferecido por agências nacionais e locais de apoio à pesquisa e à Pós-Graduação. Em 2010 não foi diferente. Apenas com o apoio da CAPES, FINEP, CNPq, FADESP e FAPESPA foi possível manter e expandir linhas de ação essenciais ao fortalecimento dos Grupos de Pesquisa que atuam na UFPA e concretizam seu protagonismo como instituição de educação superior, ciência e tecnologia na região amazônica.

A partir do que foi exposto neste capítulo aponta-se que a execução das atividades de Iniciação Científica está condicionada ao estudante, ao professor, à política adotada na universidade e as demandas científicas existentes. Muda-se o perfil do estudante, transformando-o de agente passivo para ativo. É-lhe permitida uma evolução que implicará sobre a instituição e a comunidade em que este estudante esteja inserido.

Observou-se que os ganhos com tal atividade atingem um escopo muito maior que a própria esfera universitária. A experiência acadêmica é carregada com o aluno perdurando e sendo repassada e reutilizada durante toda sua vida. Sendo assim é fundamental que esta formação seja feita da forma mais primorosa possível. E a Iniciação Científica se revela um caminho promissor.

Ao lançar o olhar para a temática desta investigação, foi possível esclarecer que o estímulo e fomento à produção de conhecimento na Universidade Federal do Pará, advêm predominantemente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, que foi formalizado na 18ª Reunião do Conselho Deliberativo (CD) do CNPq no ano de 1988, onde foi aprovada a concessão de bolsas de iniciação científica diretamente às instituições de ensino superior, e ou de pesquisa.

Verificou-se que o estímulo à produção de conhecimento científico deve se fazer na conexão entre o ensino de Graduação e Pós-Graduação. Portanto, investir na formação de Grupos de Pesquisa envolvendo professores, profissionais e estudantes, apresenta impacto positivo na formação dos estudantes e na melhora do conceito das instituições de ensino superior.

É fato que estudantes envolvidos com a experiência de participar de projetos de pesquisa, apresentam trabalhos em eventos científicos, redigem e publicam artigos científicos, são vistos de forma diferenciada quando participam de concursos ou seleções profissionais. Mesmo que estes não tenham o objetivo de seguir a carreira acadêmica ou a área da pesquisa científica, esta vivência os tornará profissionais muito mais qualificados para a atuação no mercado de trabalho.

De outra parte, a avaliação das universidades pela CAPES leva em consideração a produção científica do corpo docente e discente, bem como as atividades de cooperação com centros de pesquisa e o seu investimento em pesquisa científica.

Mesmo considerando o consenso existente entre diversos autores sobre a redução dos recursos aportados pelo governo federal para as IFES (Schwartzman, 2004; Corbucci, 2004; Cunha, 2004), a maior parte dos investimentos financeiros destinados às universidades no Brasil, assim como na grande maioria dos países, ainda é proveniente do setor governamental. As universidades públicas e os institutos de pesquisa são os maiores beneficiários desses recursos, tendo em vista que é no seu interior que se desenvolve a quase totalidade das atividades científicas e dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Destaca-se que o programa de Iniciação Científica da UFPA revitaliza o ensino da graduação, proporciona o seu envolvimento com os projetos de pesquisa, alargamento das vias de entrada para os jovens pesquisadores na Pós-Graduação.

Pode-se dizer, portanto, que embora o ideário da pesquisa e da formação de jovens pesquisadores venha se construindo na UFPA, desde a institucionalização dos cursos de Pós-Graduação e dos Programas de Iniciação Científica, a existência de pesquisa institucional e de ensino superior universitário, não têm se refletido de modo imediato, demonstrando que, apesar das conquistas alcançadas, muito ainda deve ser feito.

## **CAPÍTULO 4**

### **A FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Neste capítulo o foco de minha atenção convergiu para analisar a configuração da política de formação de pesquisadores no contexto institucional da Universidade Federal do Pará. Dediquei-me ao entendimento da formação de pesquisadores por meio da

exploração das trajetórias de formação dos alunos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA.

Nessa caminhada indagou-se: Como se configura tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará? Além da consulta em referências bibliográficas, os esclarecimentos para essa problemática foram acessados em fontes documentais: Currículo *Lattes* dos ex-alunos do programa; Regimento interno do Programa, bem como a Resolução nº 03/2011 que estabelece a política de concessão de bolsas para os alunos que fazem parte do mesmo; Anais dos Seminários de Iniciação Científica da UFPA e documentos internos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, tais como: Projeto do Curso de Especialização em “Educação e Problemas Regionais”; histórico escolar dos alunos que foram bolsistas de Iniciação científica e ingressaram no Mestrado; Regimento interno do Programa.

Abre-se um interregno para discutir a relevância alcançada pela Iniciação Científica na formação dos jovens pesquisadores, com o objetivo de despertar vocação e incentivar talentos. Um dos aspectos levantados por Bridi (2004) é que deve haver, na matriz curricular dos cursos de Graduação, espaço para a pesquisa, haja vista que muitos alunos só entram em contato com o fazer científico a partir da produção de sua monografia, requisito para conclusão do curso, as autoras enfatizam ainda, que é necessário que orientadores e orientandos entendam a importância da Iniciação Científica, com vistas a enriquecer a formação dos graduandos na universidade.

Neste contexto, Erdmann et.al (2010) discutem acerca do impacto alcançado pela Iniciação Científica na carreira dos graduandos, declarando que essa atividade “possibilita uma maior compreensão do mercado de trabalho por permitir a interação entre o mundo científico e as atividades práticas da profissão”. Nessa perspectiva, assinalam que tal iniciativa tem como objetivo a preparação do aluno de graduação, com vistas ao seu desenvolvimento de maneira diferenciada, no que se refere aos seus pares que não têm a chance de participar de um Programa com essa magnitude.

Diante disso, um estudo realizado por Massi (2008, p. 4) apresenta os números referentes à distribuição das bolsas de Iniciação Científica pela principal agência financiadora o CNPq, pelas regiões do país: “47,5% distribuídas no Sudeste, 21,6% no Nordeste, 17,8% no Sul, 8,1% no Centro-Oeste e apenas 5% no Norte”. A autora aponta a necessidade do aumento na quantidade de bolsas ofertadas, uma vez que tal número ainda é diminuto, se consideramos o universo de alunos na Graduação. O estudo aborda ainda a semelhança do perfil dos alunos de Graduação bolsistas de Iniciação Científica com os



alunos de Pós-Graduação (mestrado), onde Camino e Camino (1996) apud Massi (2008, p. 15), apresentam o resultado de uma pesquisa realizada com tais discentes, declarando que “A semelhança parece indicar que as mudanças de atitude são determinadas não pelo nível da formação, mas pela prática de pesquisa”. Esta investigação chama a atenção para um fator relevante, onde aparece o interesse de seguir a carreira acadêmica entre os alunos que participam ou participaram de Projetos de pesquisas desenvolvidas pelos docentes inseridos nos Programas de Pós-Graduação “indicando que a melhor compreensão do campo científico, suas regras e seus possíveis “lucros simbólicos” favorece o interesse pela área” Carvalho (2002) apud Massi (2008, p. 15).

Nestes termos, Kirsch e Bolzan (p. 7) acrescentam mais um elemento a esta discussão quando explicitam que a Iniciação Científica é importante para a formação inicial de professores, já que “é um espaço de trabalho individual e coletivo, que exige estudo aprofundado de aportes teóricos, levando os bolsistas à produção de conhecimentos, estimulando o pensar sobre situações acadêmicas e escolares, através de um processo reflexivo”.

Nesta direção Severino (2009) apud Bridi (2011, p. 93-92) defende a Iniciação Científica na universidade como um espaço de aprendizagens significativas, sustentadas por atividades permanentes de construção de conhecimento.

De outra parte ecoam as considerações de Pucci (2005) ao declarar que a Iniciação Científica “é um caminho direto e fecundo para a pós-graduação, onde o aluno se credencia a dar novos e promissores passos no caminho da ciência”. Palavras estas que sustentam as colocações levantadas neste estudo, onde se percebe a Iniciação Científica como um espaço profundamente enriquecedor para os alunos que buscam conhecimento e ao mesmo tempo fomenta a necessidade de trilhar pelos caminhos da ciência, bem como dar continuidade a sua formação acadêmica, cujos primeiros passos são articulados a partir de sua inserção em Programas do gênero.

Ao dissertar sobre a Pós-Graduação em Educação no PPGED/UFPA faz-se necessário uma breve apresentação da cidade que abraça este Programa, a cidade de Belém. Nestes termos, Elias (2008) revela a cidade de Belém do Pará, conhecida por muitos como a cidade das mangueiras, em virtude de seus inúmeros corredores de mangueiras, é banhada pelo Rio Guamá, e pelas Baías do Guajará e do Marajó. A sua localização geográfica é considerada privilegiada, pois se encontra na foz do rio Amazonas e no extremo norte da malha rodoviária do País, sua dimensão territorial apresenta características insulares que reporta à grandeza deste município, que possui 1.064,91 km<sup>2</sup>

de extensão territorial, sendo 65,64% de área insular e apenas 34,36% de área continental. Sua área urbana compreende grande parte do território continental e a faixa litorânea da ilha do Mosqueiro; o restante de sua área e as demais ilhas compõem a área rural – a metrópole do Pará possui 39 ilhas.

O texto de Elias (2008) vislumbra que a população do município é de 1.428.368 habitantes (IBGE, 2006), sendo que desta, o correspondente a 851.705 habitantes residem na área urbana, constituintes de grandes extensões de terra localizadas abaixo do nível do mar, facilitando os constantes eventos das marés altas e dificuldades no escoamento das águas das chuvas.

Ainda Elias (2008) relata sua densidade média que é de apenas 20% do território municipal, apresentando uma concentração populacional nos distritos centrais como o Distrito Administrativo de Belém (DABEL); Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC) e o Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA).

Sendo que, tais Distritos Administrativos foram delimitados pela Lei n. 7.782, de 05 de janeiro de 1994, que os divide em oito distritos da administração pública municipal, contando, ainda, com subdivisões por bairros.

Em se tratando do aspecto socioeconômico, o Estado do Pará, cujo município é Belém caracteriza-se como um centro regional, convergindo toda a atividade comercial e de serviços especializados, principalmente o que diz respeito a indústria extrativista do Estado do Pará, envolvendo serviços como os de informática a financeiros, médico-hospitalares e educacionais, o que delimita sua principal atividade econômica, tanto na movimentação de recursos, quanto na de emprego.

Neste sentido, Elias (2008, p. 105) revela que “como a maioria das grandes capitais brasileiras, a crise econômica dos anos de 1980 atinge Belém com um intenso e crescente fluxo migratório, decorrente principalmente de fatores de expulsão do meio rural”. Estes movimentos, promovidos pelo inchaço, tornaram grave e ao mesmo tempo caótica a situação socioeconômica do município, uma vez que provocaram estrangulamentos graves na prestação de serviços sociais, bem como de infraestrutura, junto ao acréscimos de outras situações tais como: a financeira do Erário Municipal; o insuficiente incremento da capacidade produtiva e a implantação de grandes projetos no interior do Estado, o que fez repercutir em termos econômicos e demográficos na capital, implantações que não conseguiram atender as demandas de geração de emprego e renda provocados pelo crescimento populacional acelerado.

Em se tratando da educação formal, os estudos realizados por Elias (2008), com base no Instituto de Desenvolvimento e Pesquisa do Estado do Pará (IDESP) e os dados do Anuário Estatístico do Município de Belém de 1996, revelaram que a cidade de Belém no período de 1992 a 1995, contava com uma população escolarizável de 384.789, destes, 194.662 encontravam-se na faixa etária de referência de 07 a 14 anos e 65.659 da população fora da faixa etária de referência acima dos 14 anos.

Diante disso, vislumbra-se que as condições de vida na Região Metropolitana de Belém foram agravadas pela tradicional existência de uma precária estrutura, particularmente, de políticas públicas voltadas para a população da cidade, tendo em vista a prática constante de atendimentos clientelistas e politiqueiros, revelando que, nestes termos, são atendidos somente os que possuem algum tipo de vínculo com os gestores da metrópole, o que vem (ELIAS, 2008, p. 107) “dificultando o estabelecimento de relações democráticas na formulação, implantação, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas na Cidade”.

#### **4.1. Notas históricas sobre a Pós-Graduação no ICED**

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA é resultante da trajetória das atividades de pós-graduação e pesquisa em educação no então Centro de Educação, fruto da combatividade política dos professores e alunos na luta pela construção e socialização do conhecimento e da formação de recursos humanos. Esta foi uma proposta que expressou a ampliação do comprometimento da universidade com as questões do seu contexto regional, no âmbito específico da educação.

A compreensão da importância imediata da implementação do Programa de Pós-Graduação e pesquisa em educação requer uma retrospectiva crítica do desenvolvimento das atividades de Pós-Graduação e pesquisa, em suas etapas diferenciadas, no sentido de apontar elementos que permitam uma avaliação criteriosa das conquistas, problemas e necessidades, bem como de identificar subsídios que efetivamente contribuam para a construção de uma política institucional de pós-graduação e pesquisa. Como se percebe claramente nas palavras de Silva e Seiffert (1985).

O estudo das atividades desenvolvidas, no Centro de Educação, em seu processo histórico, permite distinguir dois momentos. Quanto à pesquisa, o primeiro momento caracteriza-se pela realização de estudos, em sua maioria, como produto de Cursos de Pós-Graduação (dissertações de mestrado) e o segundo momento por pesquisas realizadas por iniciativas

de grupos interdepartamentais, considerando linhas priorizadas para a Região. (p. 66)

Desta forma, compreende-se, ainda a partir de Silva e Seiffert (1985) que a primeira fase deste processo teve o seu desencadeamento com as pesquisas realizadas pelos docentes quando do ingresso no mestrado como assinalam as autoras “a análise sobre a evolução da pesquisa no Centro de Educação, em sua primeira fase (74/81), mostra que somente a partir de 1974 tem início a realização de estudos científicos, em sua maioria, Dissertações de Mestrado”. (p. 67)

Ao examinar essas atividades, verificou-se que, apesar de suas respectivas especificidades, revelam um trajeto básico comum, que manifestou não somente as tendências teórico-metodológicas do pensamento educacional, mas também, as próprias condições materiais de funcionamento da universidade brasileira.

Para o entendimento da história singular da Pós-Graduação *Lato Sensu* em educação na UFPA, é necessário conhecer alguns fatos a respeito desse nível acadêmico no país e na própria região Norte.

A Pós-Graduação na área de educação teve sua implantação oficial no Brasil em 1965, embora já se registrasse anteriormente a esta data a existência de cursos de doutorado, mestrado, especialização e aperfeiçoamento provenientes de outras áreas do conhecimento.

Com o reordenamento de rumos sócio-políticos e econômicos do país na década de sessenta, houve, a partir de então, intensa mobilização em torno da Pós-Graduação com alocação de recursos materiais e humanos, uma vez que se constatava que a graduação era insuficiente para atender às várias necessidades de formação profissional e à expansão industrial brasileira, que demandava profissionais qualificados ao novo padrão de exploração capitalista.

Com a oficialização do ensino de Pós-Graduação, assistiu-se, no final da década de sessenta, à expansão de cursos de graduação e *Stricto Sensu* em quase todos os campos do conhecimento. Contudo, foi na década de setenta que esse crescimento chegou ao seu apogeu, seguido de uma retração nos anos oitenta.

Nesse movimento expansionista, observaram-se também diferentes tendências do pensamento educacional brasileiro tanto nos Programas de Pós-Graduação como nas pesquisas. Essas mobilidades teóricas, por sua vez, refletiram a situação de país econômico e culturalmente dependente, pois, evidenciou-se, nessa trajetória, o frequente modismo paradigmático face à adoção de teorias produzidas a partir de necessidades específicas de

ambientes culturalmente diversos do Brasil. Essa importação que se processou, quase sempre, de forma às vezes simplista, sem uma reflexão mais crítica a respeito de suas bases filosóficas, políticas e econômicas tem condicionado a evolução teórica à temática da formação e da produção em educação (Vasconcelos, 2001).

Em meados da década de setenta emergiu uma nova tendência na área da educação nacional. Buscava-se a superação do modelo tecnicista que entende ser a educação promotora da ordem social, enveredando-se por uma perspectiva globalizante. Num primeiro momento dessa arrancada teórica, a educação é considerada como uma instância reprodutora da estrutura social, concepção que, por estar ainda contaminada pelo positivismo, subtrai da visão de totalidade, seus movimentos e suas contradições. No entanto, essa abordagem é superada quando a preocupação está em compreender os fenômenos educativos dentro de uma perspectiva crítico dialética, tendência que começou a ser admitida em grande parte nos cursos de Pós-Graduação e nas pesquisas dos anos de 1980 (Vasconcelos, 2001).

Nestes termos Gatti (1987) declara que

Essa mudança teórico metodológica pode ser interpretada de um lado, como reflexo de uma certa independência intelectual que começa a se instalar e a se desenvolver e de outro lado, como uma resposta histórica à necessidade de um novo tipo de compreensão para a problemática educacional que venha a se agregar ao acervo já constituído. (p. 37)

Quanto à Pós-Graduação na Região Norte, de acordo com a literatura consultada Vasconcelos (2001), Seiffert (1985) e Oliveira (Org.) (2011) demonstraram que as experiências iniciais ocorreram quando, a nível nacional o *Stricto Sensu* encontrava-se em fase de expansão e consolidação. Esse descompasso cronológico regional refletia principalmente o fato dessa regionalidade ser tratada como periférica no país, ressentindo-se de inúmeros entraves e discriminações à implantação de mecanismos de capacitação de recursos humanos e ao desenvolvimento científico e tecnológico.

No que se refere à distribuição regional dos cursos de Pós-Graduação em educação no contexto histórico da década de 1980, Gatti (1987) assim se pronunciava:

Temos programas de mestrado em educação em todas as regiões do país, exceto no norte, embora nesta região tanto a Universidade Federal do Pará como a do Amazonas, venham realizando sistematicamente cursos de especialização. A concentração de pessoal titulado na região ainda é pequena e as atividades de pesquisa no setor apenas incipiente. Nos três últimos anos ambas universidades estiveram se estruturando melhor no sentido de criar um espaço para pesquisa educacional. Disto é reflexo a criação do serviço de planificação e pesquisa em educação no Centro de Educação da UFPA com o objetivo de criar condições para uma visão

diferenciada dos problemas educacionais e coordenar planos sistemáticos de pesquisa em educação.

Nestes termos Oliveira (2006) assinala que a UFPA surgiu no ano de 1957 e o fez como uma instituição de ensino de graduação, passando a se definir, a partir da década de 1970, como uma universidade de pesquisa.

Diante disso, enfatiza-se que a Pós-Graduação em educação na UFPA teve seu início na década de 1970 quando da oferta dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. Esses cursos foram, inicialmente, promovidos pela Pró-Reitora de Ensino de Graduação, uma vez que no Centro de Educação ainda era incipiente a infraestrutura material e humana para o desenvolvimento das atividades de ensino da Pós-Graduação, embora professores desse Centro atuassem como coordenadores e docentes dos cursos.

A linha de trabalho desses cursos, não se distanciando da tendência nacional da época, voltava-se principalmente para as áreas da didática do ensino superior e orientação acadêmica, com vistas a promover a formação pedagógica de docentes da própria universidade, tais linhas, como declara Vasconcelos (2001, p. 171) “(...) não se distanciavam da tendência nacional da época”, voltando-se para demandas internas.

Foi apenas no final da década de 1970 que o então Centro de Educação começou a vislumbrar a possibilidade de iniciar uma caminhada firme em direção às atividades de Pós-Graduação e de pesquisa. Essa gênese se deu, precisamente, com a implantação do Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação - SPE, órgão de assessoramento técnico científico destinado à coordenação, execução e divulgação de pesquisa e fomento da Pós-Graduação *lato sensu*, cujo ponto de referência é a realidade regional.

A implantação desse Serviço significou a inserção do então Centro de Educação no desenvolvimento de linhas de pesquisa e no ensino de Pós-Graduação *lato sensu*, atividades que constituíram um dos mecanismos à renovação crítica do Curso de Pedagogia, consolidação da produção de conhecimento sobre a realidade do Estado do Pará e qualificação de agentes educacionais na Amazônia.

Esses cursos que atenderam demandas internas da universidade, principalmente dos departamentos do então Centro de Educação, representavam a busca de atualização dos docentes em questões específicas sobre a própria escola, com o objetivo de organizar a estrutura curricular de cursos e determinar seus objetivos e conteúdos.

Quanto à linha teórica desses cursos, vale mencionar que enquanto no Centro de Educação da UFPA se privilegiava ainda o modelo tecnicista, no resto do país já se iniciava o movimento de renovação e avanço. Esse fato evidenciou, de acordo com

Vasconcelos (2001), o descompasso no que se refere ao campo acadêmico-científico, entre instituições da região e aquelas localizadas nos centros mais avançados. Alguns fatores determinantes desse hiato destacaram-se: a falta de uma política de capacitação docente, a ausência de apoio ao intercâmbio com outras instituições do país, ausência de recursos para promoção de eventos que possibilitassem a atualização e reciclagem permanente do corpo docente; número diminuto de pesquisadores.

No entanto, à medida que se realizavam esses cursos e se iniciava, de forma incipiente, a execução de pesquisas voltadas para questões institucionais da própria universidade, começou-se a perceber a necessidade de se fazer uma reflexão crítica tanto da proposta teórico- metodológica como dos resultados dessas atividades. Era evidente a relevância desse trabalho, mas tornava-se, também, claro que não estavam respondendo suficientemente aos desafios e anseios da realidade educacional do Estado e da Região. Além dessa constatação, estava em processo de debate para posterior implantação, a reformulação dos cursos de pedagogia. Tal tarefa exigia uma articulação com o ensino de Pós-Graduação, pois a mudança implicava fundamentalmente uma nova postura no tratamento dos fenômenos educativos.

Em 1982 foi implantado, no então Centro de Educação o Programa de Educação para a Amazônia – 1982/1985, que representou um marco decisivo de uma nova fase na trajetória das atividades de Pós-Graduação e pesquisa. Conforme declararam Silva e Seiffert (1985), tal implantação resultou em um novo direcionamento da atuação do Centro de Educação, bem como sua nova filosofia, atrelada as atividades de pesquisa e Pós-Graduação. A este respeito Silva e Seiffert (1985) enfatizam.

Vale ressaltar que, a partir da implantação do programa de Educação para Amazônia, os grupos de pesquisadores passaram a contar com o apoio de órgãos de Fomento à Pesquisa, e as pesquisas ora em realização, além de se enquadrarem nas linhas priorizadas, se constituem em um trabalho integrado de pesquisadores do Centro de Educação e outros Centros da Universidade com a participação de representantes das comunidades estudadas. (p. 72)

Neste mesmo ano foi instaurada a segunda fase do desenvolvimento da pesquisa no Centro de Educação, conforme explicitam Silva e Seiffert (1985).

A segunda fase do desenvolvimento da pesquisa no Centro de Educação, iniciada em 1982, é resultante de um processo de reflexão, oriundo de discussões no âmbito interno da Universidade e com outras instituições, através de vários eventos (seminários, estágios em pesquisa e outras atividades). Esse processo deu origem ao “Programa de Educação para a Amazônia: 1982-1985”, o qual indica um redirecionamento da atuação

deste Centro e norteia sua filosofia atual, relativa às atividades da Pesquisa e Pós-Graduação. (p. 69)

A elaboração e aprovação desse Programa foi resultado de um processo de reflexão oriundo de discussão no interior do próprio Centro de Educação, mas também com os pares da Amazônia Legal, quando da realização do I Seminário sobre a Pesquisa Educacional na Amazônia em 1983 e de outras instituições como a Fundação Carlos Chagas, Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e IESAE/Fundação Getúlio Vargas-RJ.

O princípio norteador desse Programa era o interesse de se criar urgentemente mecanismos que possibilitassem a integração das diferentes instituições comprometidas com a educação, face às grandes transformações socioeconômicas, culturais e ecológicas na Amazônia. Assumiu-se a convicção de que essas transformações tinham efeitos no processo educacional e que, portanto, não poderiam ser entendidas como fatos consumados, sem haver, pelo menos, o surgimento de propostas alternativas que contemplassem o enfrentamento de consequências oriundas de decisões internas e de fora do espaço regional amazônico. A este respeito Silva e Seiffert (1985) tecem seus comentários.

Quanto à atividade de pesquisa, a proposta fundamental do Programa é a de estimular o desenvolvimento de estudos que atendam às necessidades específicas da Região, de fortalecer os grupos de pesquisadores da Universidade Federal do Pará e de outras entidades educacionais do Pará, e de incentivar o surgimento de novos grupos de pesquisadores. (p. 70)

Esse momento de mudanças significativas foi reforçado pela participação do SPE (1979/82), através de professores pesquisadores, no Programa de Cooperação Técnica Nacional via Projeto de Intercâmbio Institucional na área de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação, patrocinado pelo CNPq, CAPES, INEP, FINEP e coordenado pela Fundação Carlos Chagas. Esse projeto proporcionou a cooperação técnica entre as instituições participantes com estágios em pesquisa, seminários para reciclagem de pesquisadores e consultorias. A respeito do Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação, Silva e Seiffert (1985) fazem algumas considerações.

Com a implantação do Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação (SPE), em 1977, houve uma tentativa de ampliar a atuação do Centro de Educação quanto à atividade de pesquisa, na medida em que novas temáticas foram privilegiadas, com a perspectiva de contribuir na discussão e tomada de decisão relacionada ao ensino de 1º e 2º graus. (p. 68)

Além disso, registrou-se a importância do Projeto de Consolidação da Pesquisa e Pós-Graduação no então Centro de Educação, financiado pelo Programa Nova



Universidade/MEC e coordenado pelo SPE no período de 1985 a 1987, cujo objetivo de acordo com Vasconcelos (2001) consistiu em criar condições e mecanismos para atualização e intercâmbio entre os professores do Centro de Educação com outros Centros de excelência. Esse projeto, juntamente com o Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais foi um passo adiante para as discussões acerca da formação de pesquisadores. Como declara Vasconcelos (2001, p. 172) “Foi marcante a implantação do Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais, em 1984, pois permitiu um aprofundamento de questões teóricas da educação e possibilitou a formação de pesquisadores”.

Diante dessa nova realidade institucional, Silva e Seiffert (1985) também registraram em suas declarações.

Esse Projeto de intercâmbio objetiva possibilitar a cooperação técnica entre as instituições participantes sob diversas formas: estágios de professores e pesquisadores visitantes, realização de cursos e seminários para treinamento e reciclagem de pesquisadores, consultorias, execução conjunta de pesquisas e divulgação de pesquisa. (p. 72)

A proposta do Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais que constituiu uma das atividades do programa de Educação para Amazônia, expressava a luta que se vinha desencadeando para superar a visão predominantemente tecnicista e, portanto, reducionista dos fenômenos educacionais, que perpassava os cursos até então ofertados.

O marco dessa etapa, referente ao ensino da Pós-Graduação, deu-se com a implantação desse curso em 1984, cuja intenção primeira visava permitir um aprofundamento mútuo de questões teóricas de educação e possibilitar a formação inicial do pesquisador.

Com esse propósito, o curso voltou-se basicamente para:

Proporcionar aos agentes da educação formal e/ou informal um espaço onde encontrem companheiros de ação e especialistas, com os quais possam examinar problemas, trocar experiências e informações e ainda refletir sobre alternativas de educação, face às mudanças sócio econômicas e políticas que estão ocorrendo na Região Amazônica; discutir com agentes da educação as políticas governamentais implantadas na região, seus objetivos, processos, investimentos, resultados esperados e alcançados; criar estratégias que possibilitem aos agentes da educação a reflexão sobre o impacto das políticas governamentais sobre as populações, seus saberes, suas formas de conhecer e construir o mundo; favorecer meios que estimulem aos agentes da educação o desenvolvimento da produção de conhecimentos sobre a realidade regional e a formação de grupos de pesquisa comprometidos com as necessidades da região. (PROJETO DO CURSO, 1984, p. 3)

Uma vez delineados tais objetivos, deu-se à estrutura curricular do curso um caráter interdisciplinar, o que significava uma forma de superar a visão empirista e fragmentada que, de certa forma, tinha marcado os cursos de especialização e aperfeiçoamento até aquele momento inaugural. Era chegada a hora de estudar a educação a partir de seus múltiplos determinantes, nexos e contradições. Tentava-se criar condições para se alcançar uma perspectiva totalizante no estudo dos fenômenos educativos na sociedade, explorando e entendendo as interligações entre as diferentes áreas no campo da ciência da educação e desta com as demais ciências.

Com a intenção de possibilitar essa interdisciplinaridade, a operacionalização da estrutura curricular seguiu momentos sequenciados e internamente interligados. No primeiro momento, criaram-se condições para que os agentes que dele participaram adquirissem e produzissem conhecimentos fundamentais sobre a educação; no segundo, para que refletissem e discutissem questões sobre a realidade educacional nacional e regional e, no terceiro, para que examinassem e discutissem aspectos operacionais da prática educativa. Nesse sentido, houve preocupação de se criarem laços sólidos entre o ensino e a pesquisa. Tinha-se, portanto, uma estrutura curricular que permitia uma fundamentação comum para todos os participantes e, simultaneamente, o aprofundamento em temas específicos vinculados a uma das linhas de pesquisa em desenvolvimento no então Centro de Educação, a saber: políticas públicas.

No âmbito do ensino de graduação, esse aprofundamento se deu no Curso de Pedagogia na Disciplina Laboratório de Pesquisa, através da realização de um projeto de pesquisa individual ou em grupo que culminaria com a elaboração de Monografia.

No que tange aos sujeitos desse curso, a intenção foi ampliar a atuação, extrapolando as necessidades circunscritas à universidade, ao entender as demandas inerentes à capacitação de recursos humanos da educação em esfera regional.

Os sujeitos do Curso de Especialização, embora em sua maioria envolvidos profissionalmente com a educação, quer como professores, ou na condição de técnicos, tinham uma formação acadêmica diversificada. Esse fato veio enriquecer o debate e o exame de questões educacionais, como também, possibilitou o intercâmbio das experiências acumuladas.

Quanto à distribuição desses alunos por procedência institucional, verificou-se que a maioria esteve vinculada a órgãos públicos. Esse aspecto reforçava o compromisso assumido com as políticas públicas e as escolas oficiais, pois foi através do Curso de

Especialização, que efetivamente se oportunizou àqueles que trabalhavam com a educação no sistema público, tanto ministrando aulas como participando de decisões administrativas, o aprofundamento teórico crítico e o debate em torno de pontos relevantes da educação.

A experiência com o Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais refletiu um processo de amadurecimento teórico crítico, uma vez que se buscou maior aproximação e comprometimento com as questões regionais.

As conquistas nesse sentido evidenciam-se através da ampliação da produção de conhecimentos em áreas prioritárias através de monografias; da capacitação de agentes educacionais pertencentes a órgãos do sistema formal de ensino e, também, aos sistemas não formais; do intercâmbio de docentes de então Centro de Educação com outros docentes de Centros da UFPA e instituições congêneres; da participação de profissionais com alto nível de qualificação e produção acadêmica de outras instituições educacionais no Curso; da significativa contribuição para o amadurecimento e delineamento dos rumos da política de Pós-Graduação em educação na UFPA e, ainda, para a definição profissional de muitos alunos egressos (VASCONCELOS, 2001, p.171).

Com a realização do Seminário “A Pós-Graduação no Centro de Educação: trajetória e perspectivas” em 1990, apoiado pela PROPESP/UFPA, instalou-se um processo mais amplo de avaliação, do qual participaram além de estudantes da graduação, alunos e egressos do Curso de Especialização; professores do Centro de Educação e de outros setores da UFPA; de outras IES (UEPA, UNESPA - União das Escolas Superiores do Pará); representantes de outros órgãos públicos e de agências de fomento.

A relevância social do curso fundamentou-se principalmente por oportunizar o aprofundamento teórico e o debate crítico das questões emergentes e fundamentais da problemática envolvendo o campo da educação, contribuindo para a atualização dos agentes educacionais, e, conseqüentemente repercutindo na sua prática profissional, no sistema formal ou não.

Esses fatos representam o início de uma terceira etapa na trajetória da Pós-Graduação no então Centro de Educação, contribuindo para a elaboração do presente Programa de Pós-Graduação em Educação nos moldes que se vê atualmente configurado. Neste período, teve início uma nova fase no então Centro de Educação após a implantação do Mestrado em Educação: Políticas Públicas, no ano de 1993, com o fortalecimento das linhas de pesquisa existentes e amadurecimento teórico-metodológico indicando questões emergentes desencadeadoras de novos estudos. Este curso foi pioneiro no Estado do Pará e

segundo na Região Norte do país, focalizando uma nova fase na história da Pós-Graduação em Educação na UFPA. A este respeito Silva e Seiffert (1985) argumentavam.

A Pós-Graduação em Educação, por sua vez, deve oportunizar a discussão, entre os diversos profissionais que atuem nessa área, sobre questões fundamentais que norteiem a reflexão atual sobre educação no Brasil e na América Latina, bem como sobre questões específicas regionais. Dessa forma, é importante buscar alternativas metodológicas de ensino, que possibilitem uma prática pedagógica onde o aluno e o professor sejam sujeitos desse processo. (p. 77)

A partir destes resultados, apresentou-se à CAPES uma proposta para a construção de um novo curso de Mestrado Acadêmico em Educação, expondo a estes a consolidação do fazer pesquisa e da formação dos pós-graduando no Estado do Pará e na UFPA, após tal proposta, ter sido submetida ao processo avaliativo, junto a essa agência de fomento, obteve aprovação e recomendação para o funcionamento legal de suas atividades no ano de 2002. Portanto, foram 9 anos na luta em favor do reconhecimento do Programa.

O Mestrado Acadêmico em Educação foi homologado pelo CNE/MEC pela Portaria nº 1585 de 20 de junho de 2003. Na avaliação da CAPES no ano de 2003, portanto, um ano após sua inauguração, o Curso que havia recebido o conceito 3 passou a ser representado com o conceito 4. Na avaliação da mesma agência de fomento no ano de 2007, foi mantido o conceito quatro e aprovada a criação do Doutorado em Educação.

Dessa forma, o Programa de Pós-Graduação em Educação abrangendo os níveis de mestrado e doutorado se estruturou a partir de duas linhas de pesquisa: Currículo e Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Vale ressaltar que se deve muito para este avanço o número elevado de professores do Centro de Educação qualificados no nível acadêmico de doutorado, a ampliação dos Grupos de Pesquisa<sup>3</sup> e os resultados significativos de sua produção científica.

Saindo do âmbito da Pós-Graduação, tornam-se difíceis as condições objetivas para que se possa falar de formação e pesquisa, pensada como a capacidade de desenvolver um conjunto de atividades começando pelo planejamento da investigação e terminando com a sua publicação. Diante disso, Oliveira (2006, p. 121) declara que:

---

<sup>3</sup> O PPGED/ICED/UFPA abriga atualmente 14 Grupos de Pesquisa, a saber: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais; Educação, Cultura e Organização Social; Observatório de Gestão Escolar Democrática; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior; Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo; Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente; Grupo de Pesquisa Diferença e Educação; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão; e Grupo de Pesquisa Estado e Educação na Amazônia.

Apesar do lugar conferido à pesquisa na definição da universidade moderna acompanhar a constituição desse tipo de instituição no Brasil somente na atualidade a pesquisa e a produção de conhecimento teriam assumido efetivamente um lugar central nos objetivos dos programas de pós-graduação da universidade brasileira, em função do forte controle implementado pelo Estado via avaliação da CAPES. A ênfase dessa agência na valorização da produção de conhecimento docente e discente na Pós-Graduação, teria criado de algum modo e em muitos casos, situações artificiais em que a quantidade da produção assume proeminência em detrimento da qualidade.

Ainda acerca desta questão Silva e Seiffert (1985) assinalavam que: “O desenvolvimento da pesquisa e Pós-Graduação se deve, na maioria das vezes, à iniciativas individuais, dificultando a consolidação de grupos de pesquisadores, linhas de pesquisa e programas de Pós-Graduação”. (p. 76)

Mesmo assim, para Oliveira (2006, p.124) torna-se impossível deixar de reconhecer que a universidade persegue o objetivo de formar seus futuros pesquisadores desde a graduação. Cujo indício importante são os incentivos à pesquisa na Graduação. Neste caso a universidade conta com programas denominados de Iniciação Científica, com vistas a engajar alunos dos cursos de graduação em programas e projetos de pesquisa, passando a lhes proporcionar formação para a investigação científica, iniciando pela vinculação a Grupo de Pesquisa, participação nos estudos e investigações de iniciativa dos pesquisadores, elaboração de um plano de trabalho, passando pela confecção de relatórios, exposição dos resultados em eventos e publicação de artigos.

Constata-se que tal ação alcança um número pequeno de alunos, quando pensamos numa totalidade, que é enorme, a iniciação científica não chega a se constituir em um mecanismo eficaz da identidade formativa da Universidade Federal do Pará considerada na sua globalidade. Entretanto, mesmo que o número de bolsas não alcance a totalidade de alunos dos cursos de graduação, esta iniciativa importante, ainda não é suficiente para alcançar a universalização da formação universitária mediada pela pesquisa. Oliveira (2006, p. 123) segue a esteira de sua investigação ao declarar.

Basta que se compare a disparidade entre a população discente de graduação da UFPA de 35.485 alunos e a média de 514 bolsas de iniciação científica e acadêmica distribuídas nos anos de 2000 a 2005, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) /CNPq e PIBIC/UFPA, PBIA e PET.

Ainda de acordo com Oliveira (Op. Cit., p. 184)

Pode-se dizer dos Programas de Iniciação Científica com relação ao CED, o que antes se observou a respeito da UFPA: são práticas acadêmicas importantes, mas insuficientes enquanto iniciativa para unir

amplamente ensino e pesquisa a ponto de transformar a investigação institucional em marca formativa.

Tal iniciativa institucional assume claramente um caráter seletivo, de modo que procura encaminhar alguns poucos discentes à carreira acadêmica cuja continuidade formativa deverá ocorrer em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Mas o objetivo do curso de Pedagogia é mais amplo, pois consiste em fazer da pesquisa um componente essencial da formação.

Diante desse contexto, Oliveira (Idem., p. 171) explicita em seu texto que

Se na entrada dos anos 2000 era pensável encontrar na UFPA, especialistas e até graduados como pesquisadores e, por vezes, coordenando projetos e orientando discentes de iniciação científica, a instituição termina o lustro reconhecendo e aderindo aos padrões acadêmicos mais estritos no que diz respeito às exigências de qualificação para pesquisa e orientação.

Desta forma, a Universidade Federal do Pará teve papel de destaque na criação e desenvolvimento de uma iniciativa, cujo objetivo era articular-se às políticas públicas de desenvolvimento regional, a partir de elementos essenciais a pesquisa e a Pós-Graduação. Iniciativa esta, que possibilitou a esta instituição contribuir para a superação de um obstáculo, qual seja, o da consolidação da pesquisa, por meio do não isolamento de seus pesquisadores, que passaram a publicar suas investigações e discuti-las com outros pesquisadores de inúmeras instituições que estejam voltadas para esta finalidade.

O objetivo maior do PPGED/ICED/UFPA<sup>4</sup> é a sua autonomia, bem como sua própria identidade institucional, possibilitando estabelecimento de relações acadêmicas com outras instituições, que tenham maior experiência em pesquisa e Pós-Graduação, o que possibilita a colaboração e as trocas de conhecimento.

Contudo, a consolidação da pesquisa e Pós-Graduação no Instituto de Ciência da Educação iniciou com a criação do Mestrado em Educação: Políticas Públicas, fazendo do então Centro de Educação, um espaço acadêmico de formação em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Por outro lado, o estágio de consolidação se fortaleceu com a criação do Doutorado em Educação.

#### **4.2. A Recomendação e Reconhecimento do Mestrado Acadêmico em Educação**

No ano de 1993 fora implantado o Mestrado em Educação: Políticas Públicas, inaugurando uma nova fase no Centro de Educação da UFPA, onde, de acordo com o histórico apresentado, fora registrado o fortalecimento das linhas de pesquisa

---

<sup>4</sup> A mudança da nomenclatura de Centro de Educação para Instituto de Ciências da Educação se deu a partir da Resolução do CONSUN N° 649 de 08 de março do ano de 2008.

desenvolvidas, o amadurecimento teórico-metodológico, bem como a emergência de se discutir novas questões. Durante o período em que esteve em funcionamento foram ofertadas três turmas (1993, 1996 e 1998) e um número bastante sugestivo de dissertações defendidas. Ao se depararem com estes dados os docentes envolvidos apresentaram a CAPES uma proposta de um novo curso “MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO”, onde foram realizadas reflexões acerca do amadurecimento em relação a prática da pesquisa, bem como da formação pós-graduada no Estado do Pará e no próprio Centro de Educação.

Após a apresentação, a proposta do novo Curso foi submetida ao processo avaliativo, onde obteve aprovação e recomendação para seu funcionamento legal, assim como a realização das atividades acadêmicas. Desta forma, em reunião do Comitê Científico da CAPES, que fora realizada nos dias 21 e 22 de dezembro do ano de 2002, o novo curso “Mestrado Acadêmico em Educação” foi homologado pelo CNE/MEC pela Portaria nº 1585 de 20 de junho de 2003.

De acordo com a Ficha de Avaliação do Programa<sup>5</sup>, na última avaliação trienal realizada no ano de 2007, o Mestrado Acadêmico em Educação recebeu o conceito quatro, contando ainda, com a aprovação, também com o conceito quatro, do Doutorado em Educação. Em sua avaliação a CAPES reconheceu os grupos de pesquisas consolidados, as linhas de pesquisa e os projetos, que naquela ocasião encontravam-se em andamento, como consistentes, abrangentes e atualizados, no contexto da proposta do Programa. Neste documento também foram avaliadas as disciplinas integrantes da matriz curricular, bem como suas respectivas bibliografias como atuais e em consonância com o corpo docente.

### **4.3. Matriz Curricular aplicada na Formação dos Pesquisadores**

A proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, apresentada em documentos oficiais, que podem ser acessados no endereço eletrônico do Programa <http://www.ufpa.br/ce/ppged/>, é formar o professor/pesquisador, fazendo com que o mesmo possa dialogar com a pesquisa e com a produção de conhecimentos. Lançando como um de seus objetivos:

Fomentar e fortalecer a ação investigativa com a formação de um contingente de pesquisadores e docentes na área da educação na UFPA, nas demais IES da Região Amazônica e nas redes de ensino, tendo em

---

<sup>5</sup> Acessível no endereço virtual <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/AvaliacaoTrienalServlet?codigoPrograma=15001016035P0>

vista o exercício de uma compreensão crítica a respeito das questões educacionais no contexto nacional e particularmente no amazônico.

Diante disso, Contreras (2002) vem esclarecendo que o currículo pode ser entendido como um mediador da relação entre teoria e prática, onde a experimentação da prática docente torna-se a experimentação do próprio currículo, o qual constrói e reconstrói a própria ação a partir de problematizações. Esta perspectiva de currículo se relaciona estreitamente ao próprio conceito de professor/pesquisador, pois é a partir da problematização de sua prática que o professor poderá reformular o seu pensamento e, por conseguinte, a sua própria prática.

Neste contexto, os docentes vinculados ao Programa preocupam-se com o constante aperfeiçoamento dentro das linhas de pesquisa consolidadas, consideradas essenciais para o trabalho de orientação de projetos em andamento, e têm procurado estreitar seus vínculos não só com a pesquisa, mas também em parcerias com instituições congêneres.

Observa-se ainda, a diversificação dos projetos de pesquisa e de seus desdobramentos (publicações e participações em eventos científicos), assim como um significativo aumento da representatividade do programa no cenário acadêmico brasileiro e, dentro do possível, internacional. Esses dados revelam que a evolução quantitativa do Programa, ocorreu concomitante à evolução dos seus aspectos qualitativos.

Neste cenário, a matriz curricular, Mestrado Acadêmico em Educação e Doutorado em Educação, bem como a oferta de suas disciplinas necessárias à formação do jovem pesquisador, vem demonstrando estar voltada para a necessidade de desenvolver pesquisas na área da educação, disciplinas divididas entre obrigatórias gerais e obrigatórias por linha, além das disciplinas voltadas para a produção de textos, dissertação (Mestrado) e Tese (Doutorado), conforme quadros abaixo. Outro fator importante é a participação ativa dos docentes na liderança de Grupos de Pesquisa com a participação de alunos, promovendo o diálogo entre as pesquisas com outros pesquisadores, este fator vem favorecendo não só o aumento expressivo das participações em eventos científicos no Brasil e no exterior, mas também o aumento das publicações relacionadas.

Tabela 16: Matriz Curricular do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

Semestres Letivos	Atividades Curriculares Previstas	Créditos	Carga Horária
Primeiro	Disciplinas Obrigatórias Gerais	03	45
	Pesquisa em Educação Ede Educação Brasileira	03	45



	Seminário de dissertação I Orientação de Dissertação	01	15
Segundo	Disciplinas Obrigatórias de Linha Seminário Temático Avançado I Seminário de Dissertação II Orientação de Dissertação	03 02 01	45 30 15
Terceiro	Seminários Temáticos Avançados II Seminário de Dissertação III Orientação de Dissertação	02 01	30 15
Quarto	Seminário de Dissertação IV Orientação de Dissertação Desenvolvimento de Dissertação	01 11	15 165
<b>Total de Créditos e Carga Horária</b>		<b>28</b>	<b>420</b>

Fonte: PPGED/UFPA <http://www.ppged.belemvirtual.com.br>

Tabela 17: Matriz Curricular do Curso de Doutorado em Educação

<b>Semestres Letivos</b>	<b>Atividades Curriculares Previstas</b>	<b>Créditos</b>	<b>Carga Horária</b>
Primeiro	TEORIA DA EDUCAÇÃO Obrigatório	03	45
	SEMINÁRIO DE TESE I Obrigatório	02	30
Segundo	DISCIPLINA DE LINHA Obrigatório -ESTADO E EDUCAÇÃO – (Políticas P. Educativas) -PERSPECTIVAS TEORICO- METODOLÓGICAS DA PESQ. EM CURRÍCULO E FORM. DE PROFESSORES – (Currículo e Formação de Professores)	03	45
	SEMINÁRIO DE TESE II Obrigatório	02	30
Terceiro	SEMINÁRIO DE TESE III Obrigatório	02	30
Quarto	SEMINÁRIO DE TESE IV Obrigatório (Prazo limite para a realização do exame de qualificação)	02	30
Quinto	SEMINÁRIO DE QUALIFICAÇÃO DE PROJETO DE TESE Obrigatório	03	45
Sexto	ATIVIDADES PROGRAMADAS Obrigatório (este semestre é previsto como prazo máximo para integralização destas atividades)	06	90
Sétimo	ATIVIDADES AVANÇADAS DE LINHA Obrigatório (este semestre é previsto como prazo máximo para integralização destas atividades)	05	75
Oitavo	DEFESA DE TESE	20	420
<b>TOTAL DE CRÉDITOS E DA CARGA HORÁRIA (não contabilizada a CH das disciplinas eletivas)</b>		<b>48</b>	

Fonte: PPGED/UFPA <http://www.ppged.belemvirtual.com.br>

Desta forma, enfatiza-se que as disciplinas oferecidas pelo Programa em sua matriz curricular visam contemplar a formação do professor/pesquisador, onde os discentes ainda dispõem de disciplinas eletivas, a cada semestre, quando têm a possibilidade de cursar não apenas as obrigatórias, mas também aquelas que lhes permitirão acrescentar conhecimento acerca de suas investigações, a partir da relevância para o projeto em andamento.

#### **4.4. A política de concessão das bolsas de estudos**

Com relação à política de concessão de bolsas o PPGED/UFPA baseava-se na Portaria n° 76, de 14 de abril do ano de 2010, onde a CAPES regulamentava que as bolsas deveriam ser distribuídas entre os alunos de mestrado e doutorado aprovados no Processo Seletivo, obedecendo aos critérios estabelecidos.

Este documento estabelece os requisitos que os alunos deveriam contemplar para obter tal benefício, tais como: dedicar-se integralmente as atividades do programa; comprovar desempenho satisfatório nas disciplinas pertencentes à matriz curricular e realizar o estágio docência.

A partir do ano de 2011 o Programa de Pós-Graduação em Educação - ICED-UFPA estabeleceu a Resolução n° 03, onde novas normas e critérios para a concessão de bolsas que são ofertadas pela CAPES e pelo CNPq foram estabelecidas. Neste documento tais critérios concentram-se: no cumprimento das normas da Resolução, bem como das próprias agências de fomento; na realização obrigatória do estágio docência e no ato de comprovar um satisfatório desempenho acadêmico. Espera-se que o discente encare as obrigações de ser bolsista com envolvimento e maturidade acadêmica o suficiente para desenvolver suas atividades com mais afinco, visando imprimir qualidade em seu desempenho enquanto pesquisador em formação, bem como a finalização dos estudos propostos no tempo máximo de 24 meses para o mestrado e 48 ao doutorado.

Neste sentido, as bolsas de auxílio ao discente convergem com os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, qual seja assegurar a produção qualitativa de conhecimento, a formação do futuro pesquisador, o exercício da docência na educação superior, bem como estabelecer intercâmbios que visem o compartilhamento de conhecimento entre instituições. Considerando-se tais objetivos, podem ser pensados os diferentes critérios para obtenção de bolsas mantidas pelas agências financiadoras anunciadas.

#### 4.5. Perfil acadêmico dos alunos inseridos no PPGED no período de 2003 a 2009

Neste momento da pesquisa a ênfase recaiu sobre a caracterização do perfil da demanda do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Assim, nesta parte do texto, os sujeitos investigados concluíram o Mestrado Acadêmico em Educação, oriundos das turmas constituídas entre os anos de 2003 a 2009.

Os critérios utilizados na seleção da amostra foram os seguintes: Alunos que concluíram o Mestrado Acadêmico em Educação no PPGED/UFPA no período de 2003 a 2009; alunos que concluíram a sua Graduação na Universidade Federal do Pará e que foram bolsistas do Programa de Iniciação Científica.

Ao vislumbrar a tabela 18, verifica-se que dos 20 (100%) sujeitos incluídos nesta investigação 14 (70%) são oriundos do Curso de Pedagogia, enquanto que 2 (10%) das Ciências Sociais, 2 (10%) da História, 1 (5%) de Letras e 1 (5%) da Psicologia. Alertando para a existência de um número significativo de discentes que já estavam inseridos nas discussões acerca da educação. Mais adiante, os dados da tabela apontam para um fator importante 9 (45%) destes pós-graduados não realizaram Pós-Graduação *Lato Sensu*, adentrando na Pós-Graduação *Stricto Sensu* logo após a Graduação. Este fator ratifica as considerações levantadas neste capítulo, uma vez que os alunos que participaram da Iniciação Científica na Graduação apresentam maiores pretensões de prosseguir a carreira acadêmica, esta motivação vem acompanhada de maior desenvoltura na produção de conhecimento. Precedidos pelos demais que cursaram Especialização nos âmbitos da Educação.

Tabela 18: Trajetória dos sujeitos no ensino superior

<b>Turma</b>	<b>Discente</b>	<b>Graduação</b>	<b>Ano de conclusão do curso de Graduação</b>	<b>Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i></b>
Turma 2003	Mariza Felipe Assunção	Ciências Sociais	1990	Educação e Problemas Regionais
Turma 2004	Fabício Aarão Freire Carvalho	Pedagogia	2003	Não realizou
	Miriam Matos Amaral	Pedagogia	2003	Não realizou
	Amélia Maria Araújo Mesquita	Pedagogia	2000	Psicopedagogia
Turma 2005	Carlos Alberto Amorim Caldas	Psicologia	1994	Cultura e
	Irlanda do Socorro de Oliveira	Pedagogia	2003	Midiologia das
	Miléo	Pedagogia	2000	Sociedades
	Sandra Karina Barbosa Mendes			Contemporâneas Planejamento e Gestão do

Turma 2006	Josiane do Socorro Caleja Semblano	Ciências Sociais	2008	Desenvolvimento Regional Educação, Cultura e Organização Social Políticas Públicas Setoriais na Amazônia
Turma 2007	Adalcilena Helena Cafê Duarte	Pedagogia	2003	Não realizou
	Leila de Lima Magalhães	Pedagogia	2002	Não realizou
	Maria Celeste Gomes de Farias	Pedagogia	2003	Docência no Ensino Superior
	Vanilson Oliveira Paz	Pedagogia	1996	Gestão escolar Interrompida em Gestão
Turma 2008	Cinara Ciberia Meireles Bahia	Pedagogia	2007	Docência no Ensino Superior
	Lorena Maria Mourão de Oliveira	Geografia	2002	Não realizou
Turma 2009	Andréa Silva Vieira	Pedagogia	2008	Não realizou
	Felipe Tavares de Moraes	História	2008	Não realizou
	Heloisa Helena Meireles Bahia	Pedagogia	2008	Não realizou
	Marcio Oliveiros Aves da Silva	Letras	2008	Filosofia da Educação
	Rafaela Paiva Costa	História	2008	Não realizou
	Mariléia Pereira Trindade	Pedagogia	2008	Não realizou

Fonte: Plataforma *Lattes*. Acesso em 25/05/2012 <http://lattes.cnpq.br>

Em relação às categorias de análise utilizadas no exame das informações contidas no Currículo *Lattes* dos pós-graduandos implicados na pesquisa, optei por trabalhar com três, que melhor representariam o perfil dos sujeitos selecionados, são elas: produção bibliográfica; vínculo com Grupos de Pesquisa e Vínculo empregatício após a conclusão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

#### 4.5.1. Alunos com trajetória de bolsistas de Iniciação Científica

A estrutura do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA operava, até o ano de 2011, com duas linhas de pesquisa, a saber: Currículo e Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, tal estrutura foi modificada no ano de 2012, quando da aprovação, junto ao Colegiado do programa, de duas linhas de pesquisa, mantendo-se a de Políticas Públicas Educacionais, quais sejam: Educação Cultura e Sociedade; e Educação: Currículo Epistemologia e História. O que impactará na oferta de vagas para a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, assim como nas temáticas e objetos de pesquisa priorizados.

Os sujeitos investigados concluíram o Mestrado Acadêmico em Educação e realizaram sua graduação na Universidade Federal do Pará, embora oriundos de diversos cursos de graduação a formação inicial se deu no espaço dessa instituição, tais como Pedagogia, Medicina, Letras, História, Ciências Sociais, mas todos com algum tipo de envolvimento com a educação.

Entre os 107 alunos que no intervalo histórico 2003-2009 já concluíram os estudos com a defesa da dissertação (81%), apenas 20 (19%) apresentaram registro, em seus

*Currículos Lattes*, de participação em projetos de Iniciação Científica durante a graduação, conforme se constata abaixo no quadro com a identificação de tais alunos, por turma.

Este percentual diminuto nos leva a refletir acerca da tese levantada por Oliveira (2006), que enfatiza a importância de ações voltadas para a inserção de alunos dos cursos de graduação na Iniciação Científica, entretanto o número de bolsas e programa ainda é diminuto, quando pensamos na totalidade de alunos que a universidade agrega. Diante desse índice, fica difícil pensar a universidade como um espaço voltado para a formação de futuros pesquisadores, muito embora estes mesmos índices nos levem a perceber que dos alunos que tiveram a possibilidade de iniciar o percurso da formação para a pesquisa, por meio da Iniciação Científica, vários se engajaram em Processos Seletivos para a Pós-Graduação, o que sugere a continuidade de sua formação para a pesquisa. A participação feminina alcançou a proporção de 15 pós-graduandos (75%), enquanto o número de alunos bolsistas do sexo masculino atingiu a soma de 5, perfazendo a média de 25%.

Tabela 19: Alunos bolsistas que concluíram a Graduação e o Mestrado Acadêmico em Educação na UFPA

<b>Turma 2003</b>	Mariza Felipe Assunção
<b>Turma 2004</b>	Fabício Aarão Freire Carvalho Míriam Matos Amaral
<b>Turma 2005</b>	Amélia Maria Araújo Mesquita Carlos Alberto Amorim Caldas Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo Sandra Karina Barbosa Mendes
<b>Turma 2006</b>	Josiane do Socorro Caleja Semblano
<b>Turma 2007</b>	Adalcilena Helena Cafê Duarte Leila de Lima Magalhães Maria Celeste Gomes de Farias Vanilson Oliveira Paz
<b>Turma 2008</b>	Cinara Ciberia Meireles Bahia Lorena Maria Mourão de Oliveira
<b>Turma 2009</b>	Andréa Silva Vieira Felipe Tavares de Moraes Helois Helena Meireles Bahia Marcio Oliveiros Aves da Silva Rafaela Paiva Costa Mariléia Pereira Trindade

Fonte: Plataforma Lattes. Acesso em 12/03//2012 <http://lattes.cnpq.br>

Esse achado reforça a necessidade de adoção de medidas que fortaleçam as iniciativas de inserção dos graduandos em processos investigativos, haja vista, que menos de um terço dos alunos que concluíram a Pós-Graduação em Educação tiveram o privilégio de fazer parte de Programas de Iniciação Científica ofertados pela instituição.

Um estudo realizado por Corrêa (2011) acerca da Produção Científica de Docentes e Pós-Graduandos Vinculados aos Programas de Excelência Acadêmica na área de Educação trás a tona dados importantes que mostram a relevância das informações tratadas nesta investigação. Quando este assinala que os docentes estão mobilizando os alunos dos Cursos de Graduação, cada vez mais, para ingressá-los em seus projetos de pesquisa,

número este superior ao de alunos vinculados aos Cursos de Especialização. Diante destes fatos o autor declara.

A vinculação do corpo discente aos Projetos de Pesquisa não segue uma sequência equitativa entre os Programas, posto que o pertencimento a esses espaços se diversificou quanto ao nível acadêmico do aluno e oscilou no decorrer do tempo. Assim, enquanto no ano de 2004 a maior parcela do público com participação nas pesquisas era proveniente da graduação, seguida do mestrado e doutorado, em 2006 a tendência sofreu alteração, mas manteve a graduação na dianteira, o doutorado na segunda posição e o mestrado em terceiro lugar. (p. 03)

Tais indicadores levaram a necessidade de verificar, junto aos documentos institucionais do PPGED/ICED/UFPA a demanda de candidatos e a quantidade de vagas preenchidas, com vistas a perceber a proporção de alunos que foram bolsistas de Iniciação Científica, que ao concorrerem com um número elevado de candidatos obtiveram aprovação nos Processos Seletivos.

Nestes termos, é possível visualizar a partir da tabela 20 a demanda de candidatos por Processo Seletivo contemplando os períodos de 2003, 2004, 2005, 2007, 2008 e 2009. Torna-se válido ressaltar que os indicadores relacionados ao ano de 2006 não foram incorporados em virtude de não se encontrarem registrados nos documentos disponibilizados para consulta.

Tabela 20: Demanda de candidatos (Processo Seletivo) para o Mestrado

<b>Oferta/Demanda</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Demanda de candidatos	324	382	193	191	166	193
Vagas disponibilizadas e preenchidas	13	9	19	16	15	22
Bolsistas de Iniciação Científica	1	3	3	3	3	5

Observação: No ano de 2006 houve a ocupação de 2 vagas por alunos provenientes do Programa de Iniciação Científica da UFPA.

Fonte: PPGED/ICED/UFPA <http://www.ppged.belemvirtual.com.br>

Ao observar a tabela acima, percebe-se que a demanda de candidatos está muito acima do número de vagas disponibilizadas pelo Programa. Tal índice no decorrer dos anos 2005, 2007 e 2008, ainda que tenha superado o valor do início da série histórica, sofreu quedas significativas, porém no ano de 2009 voltou a apresentar crescimento. Este fato pode vir ao encontro do aumento do número de vagas para o Mestrado, fenômeno este que demonstrou no período investigado várias oscilações. Contudo, a ampliação requer o ingresso de novos Professores na composição do corpo docente permanente do PPGED.

Cotejando os indicadores da tabela, nota-se que no ano de 2003 havia apenas um aluno proveniente da Iniciação Científica, o que representava 7,69%. Em 2004 a situação

se altera e essa clientela passou a ocupar 33,33% das vagas disponibilizadas no PPGED. No ano de 2005, a média percentual declina para 15,78%, mas amplia sensivelmente para 18,75 em 2007. Novamente no ano de 2008 a média sofreu aumento para 20%, mas essa tendência ganhou novo impacto no ano de 2009 com a expansão para 22,72%. Portanto, é significativa a presença de pós-graduandos oriundos da Iniciação Científica.

O período que apresenta o maior número de bolsistas é o ano de 2009, que também exhibe a elevação do número de vagas, o que deixa vislumbrar a consolidação e expansão do Programa, no que se refere ao Mestrado em Educação, e a inserção de alunos que foram graduados na instituição e fizeram parte de Programas de Iniciação Científica, ratificando a premissa de que tais alunos conseguem dar continuidade a sua formação acadêmica, consolidando-se enquanto pesquisadores.

Ao traçar uma análise comparativa com os anos anteriores, verifica-se que o número de bolsistas do Curso de Pedagogia decaiu, quando se vislumbra o período de 2001 a 2007, entretanto ressalta-se que este Curso obteve desde o ano de 2001 bolsas disponíveis tanto pelo PIBIC/CNPq quanto pelo PIBIC/UFPA. No ano de 2001 o número de bolsas era maior que o disponibilizado no decorrer dos anos, chegando no ano de 2007 em apenas 09 bolsas para o PIBIC/CNPq e somente 01 bolsa para PIBIC/UFPA, conforme tabela abaixo.

Tabela 21: Bolsistas PIBIC/CNPq / PIBIC/UFPA por Curso

CENTROS/NÚCLEOS	2001-2002	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006/2007	
	PIBIC/CNPq	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA
Agronomia/Altamira	-	-	-	-	-	-	01	03	-	01	-
Agronomia/UFRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-
Agronomia/Marabá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
Arquitetura e Urbanismo	-	-	02	06	01	-	01	-	01	-	-
Biblioteconomia	03	03	02	02	-	-	-	-	01	-	01
Ciências Biológicas (Bach./M.Médica)	10	12	07	16	07	24	12	26	10	27	08
CENTROS/NÚCLEOS	2001-2002	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006/2007	
	PIBIC/CNPq	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA
Ciências Biológicas (bach/licen.)	25	38	09	22	16	05	03	17	13	26	12
Ciências Biológicas (Bragança)	-	-	-	-	-	15	03	16	02	14	01
Ciências Biológicas (Castanhal)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Ciências Biológicas (Santarém)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Ciências Contábeis	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciência da Computação (bach.)	06	01	-	-	-	04	01	06	03	05	04
Ciências Agrárias	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-
Ciências Sociais	10	09	02	07	05	02	06	04	05	07	01
Direito	-	07	01	06	01	03	01	02	-	01	-
Economia	02	-	02	01	02	-	01	02	-	01	03
Educação Artística (música)	-	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-
Enfermagem	-	-	01	02	-	01	-	02	01	01	-
Engenharia Elétrica	12	12	-	12	10	09	04	13	01	13	02
Engenharia de Materiais (Marabá)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-
Engenharia Mecânica	09	03	02	07	02	05	-	05	-	02	03





CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS	46	36	14	47	11	27	16	20	17
CENTRO DE EDUCAÇÃO	18	8	4	3	4	9	7	12	4
<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>									
CENTRO TECNOLÓGICO	48	39	13	43	21	38	22	52	15
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	20	18	4	23	4	23	15	32	12
CENTRO DE GEOCIÊNCIAS	19	17	8	16	9	32	8	27	13
<b>CIÊNCIAS DA VIDA</b>									
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	36	41	19	38	20	42	18	54	24
<b>Total Parcial</b>	<b>187</b>	<b>159</b>	<b>62</b>	<b>178</b>	<b>69</b>	<b>171</b>	<b>86</b>	<b>197</b>	<b>85</b>
<b>Total Geral</b>	<b>211</b>	<b>206</b>	<b>75</b>	<b>206</b>	<b>104</b>	<b>206</b>	<b>105</b>	<b>231</b>	<b>105</b>

**Fonte:** Universidade Federal do Pará. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Departamento de Pesquisa. Divisão de Bolsas de Iniciação Científica. <http://www.pibic.ufpa.br>

Diante disso, enfatiza-se que no intervalo de 2005 a 2006 ocorre uma pequena alteração quando o Centro de Educação obtém um número maior de bolsas do CNPq (7%) do total de bolsas disponibilizadas neste período, porém ainda revelando um quadro insatisfatório no que se refere ao número de Projetos, bem como ao número de professores liderando projetos de pesquisa e conseqüentemente inserindo os alunos da Graduação na teia do conhecimento científico.

#### **4.5.2. Desempenho dos alunos bolsistas de Iniciação Científica nas disciplinas que envolvem a pesquisa no Mestrado Acadêmico em Educação do PPGED-ICED-UFPA**

Neste contexto, surge a necessidade de explorar o desempenho destes sujeitos durante a sua formação, enquanto jovens pesquisadores, no Programa. Ao analisar os históricos de cada ex-aluno foi possível demonstrar, por meio da tabela abaixo os indicadores de que a passagem destes pela Iniciação Científica ficou marcada, também, nos conceitos que obtiveram nas disciplinas que priorizavam a pesquisa.

**Tabela 23: Desempenho dos alunos que foram bolsistas de Iniciação Científica: disciplinas que envolvem a pesquisa no PPGED-UFPA**

<b>Pesquisa em Educação</b>	<b>Sem. de Dissertação I</b>	<b>Sem. de Dissertação II</b>	<b>Sem. de Dissertação III</b>	<b>Sem. de Dissertação IV</b>	<b>Texto Final da Dissertação</b>
BOM	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
BOM	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
BOM	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
BOM	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
BOM	EXC	EXC	EXC	EXC	BOM
EXC	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
REG	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC

BOM	BOM	EXC	EXC	EXC	BOM
BOM	BOM	EXC	EXC	EXC	BOM
EXC	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
EXC	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
EXC	EXC	BOM	EXC	EXC	EXC
EXC	BOM	BOM	EXC	EXC	BOM
EXC	EXC	BOM	BOM	EXC	EXC
EXC	EXC	EXC	BOM	EXC	BOM
BOM	EXC	BOM	BOM	EXC	BOM
BOM	BOM	EXC	BOM	EXC	EXC
EXC	EXC	EXC	BOM	EXC	BOM
BOM	BOM	BOM	EXC	EXC	EXC
BOM	EXC	EXC	BOM	EXC	EXC

Fonte: Históricos acadêmicos PPGED/UFPA

A partir da tabela 23 tornou-se possível perceber com maior clareza o desempenho acadêmico satisfatório alcançado pelos alunos vinculados a Programas de Iniciação Científica na graduação, envolvidos com a pesquisa. Estes alunos ao optarem por seguir a carreira acadêmica conseguiram desvelar a contento em suas investigações. Estes dados, embora satisfatórios, não deixam de revelar que se trata de uma minoria em detrimento de uma imensidão de alunos que não conseguem esta oportunidade, ao mesmo tempo em que vislumbra o compromisso daqueles que conseguiram esta oportunidade.

A tabela indica que 65% dos alunos obtiveram conceito Excelente em sua dissertação enquanto que os demais (35%) foram avaliados com conceito Bom. Este cenário é ainda mais animador quando se trata da disciplina Seminário de Dissertação IV, uma vez que 100% dos alunos atingiram desempenho muito satisfatório em suas atividades, quando receberam o conceito Excelente. Nas demais disciplinas o quadro também é expressivo, quando na disciplina Pesquisa em Educação 40% obtiveram o conceito Excelente, 55% o conceito Bom e apenas 5% o conceito Regular. Na disciplina Seminário de Dissertação I 75% obtiveram o conceito Excelente e 25% o conceito Bom. Na disciplina Seminário de Dissertação II 75% o conceito Excelente e 25% o conceito Bom e na disciplina Seminário de Dissertação III 70% conceito Excelente enquanto 30% o conceito Bom.

Verifica-se que mesmo existindo elevada aplicação do conceito Excelente e Bom, o desempenho Regular igualmente foi registrado em diferentes Disciplinas frequentadas pelos pós-graduandos que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica. Por outro lado, os componentes curriculares Pesquisa em Educação e o de Seminário de Dissertação III, representaram aqueles dispositivos com menor incidência do conceito Excelente. Isto

evidencia que, mesmo entre os discentes já beneficiado com algum tipo de bolsa quando de sua formação no nível de Graduação, na passagem pelo Mestrado o desempenho acadêmico não é homogêneo.

#### **4.6. Produção Bibliográfica**

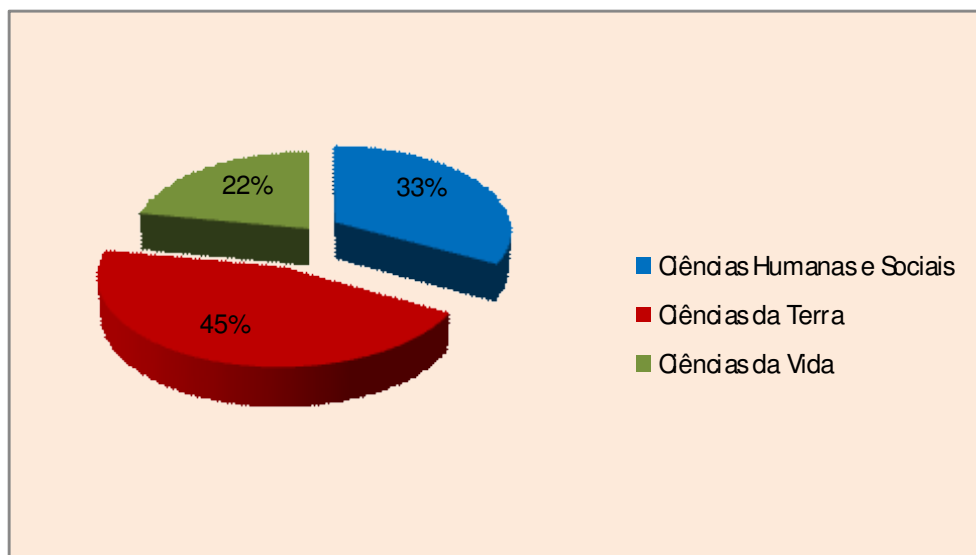
Um dos aspectos a destacar consiste na percepção de que houve mudanças nas exigências da CAPES, ou seja, há necessidade de publicação, o que está intimamente relacionado com a participação nos eventos, mudanças estas que começaram a ocorrer na segunda metade da década de 1990.

A publicação e participação nos eventos da área passaram a ser incentivadas pelo professor – coordenador do Projeto ao qual estão vinculados, ou seja, é percebida como fazendo parte da formação do futuro pesquisador. Este é um dos diferenciais entre o perfil do aluno que pode fazer parte de um Programa de Iniciação Científica na Graduação e um acadêmico que não o integra.

##### **4.6.1 Presença da área de educação em relação às áreas de conhecimento**

Ao explorar os Anais de Seminários de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará no período de 2001 a 2007, este intervalo foi estipulado em função do período histórico que está sendo trilhado nesta investigação, com um espaço reduzido em função de não ter acesso aos Anais dos Seminários de 2000, 2008 e 2009, foram encontrados indicadores quanto a: área de conhecimento, e, na grande área de Ciências Humanas, a de Educação.

Gráfico 10: Distribuição de resumos por área de conhecimento no ano de 2001



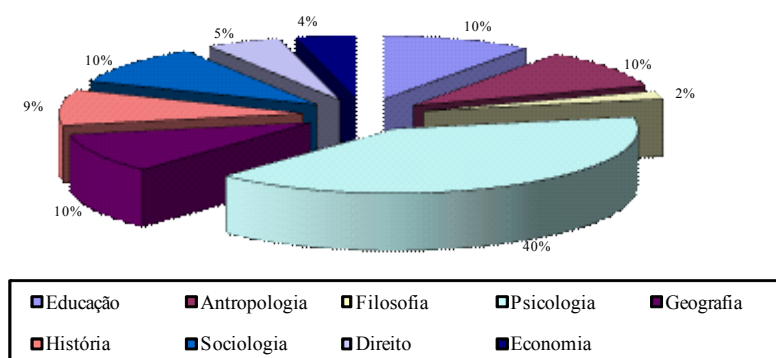
Fonte: Anais do Seminário de Iniciação Científica da UFPA/2001 <http://www.portal.ufpa.br>

No ano de 2001 as áreas de conhecimento compreendiam três e giravam em torno das Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Terra e Ciências da Vida, contando com um total de 189 resumos dos relatórios de pesquisas oriundas de projetos de Iniciação Científica, por meio de bolsas concedidas pela UFPA e pelas agências de fomento. Em forma de percentuais verificou-se que 45% (85) dos resumos são oriundos da área de Ciências da Terra, quase a metade dos textos; outros 22% (41) são das Ciências da Vida e 33% (63) oriundos das Ciências Humanas e Sociais.

Ainda nos Anais do ano de 2001, extraiu-se o percentual, de resumos de relatórios de pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais, o percentual de textos oriundos da Educação e obteve-se o gráfico 11, onde 90% dos textos apresentados no Seminário são das demais áreas englobadas pela maior, Ciências Humanas e Sociais<sup>6</sup>, e apenas 10% destes textos advém da Educação.

Gráfico 11: A área educação dentro da grande área Ciências Humanas e Sociais

<sup>6</sup> As demais áreas que compunham a grande área Ciências Humanas e Sociais no ano de 2001 são: Antropologia (10%), Filosofia (2%), Psicologia (40%), Geografia (10%), História (9%), Sociologia (10%), Direito (5%) e Economia (4%).



Fonte: Anais do Seminário de Iniciação Científica da UFPA/2001

Este gráfico demonstra que dentro da área de Ciências Humanas e Sociais há uma discrepância significativa, no que se refere a Psicologia que apresenta 40% dos relatórios, seguida da Geografia 10%, Antropologia 10%, Educação 10%. Além dos Cursos de História 9%, Direito 5%, Economia 4% e por ultimo Filosofia com apenas 2%.

A partir do ano de 2002, notou-se nos indicadores extraídos dos Anais a abrangência das áreas de conhecimento, haja vista que elas foram ampliadas, a saber: Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Sociais e Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Arte; Geociências; Ciências Agrárias e Ciências da Informação. Sendo que a partir de 2007 as áreas de Linguística, Letras e Arte e Ciências da Informação passaram a incorporar o espectro das Ciências Humanas e Ciências Sociais respectivamente.

No caso do Centro de Educação, no intervalo do ano de 2001 a 2005, os indicadores destacam um número insatisfatório, no que se refere a incidência de pesquisadores, bolsistas do Curso de Pedagogia, uma vez que no ano de 2001 eram 10 pesquisadores e 18 bolsistas. Este quadro vislumbrou uma alteração logo no intervalo seguinte. Notificando ao final deste intervalo um número muito aquém da necessidade do universo universitário. Conforme tabela abaixo.

Tabela 24: Pesquisadores do Centro de Educação e Bolsistas do Curso de Pedagogia da UFPA envolvidos na Iniciação Científica no período 2001-2005

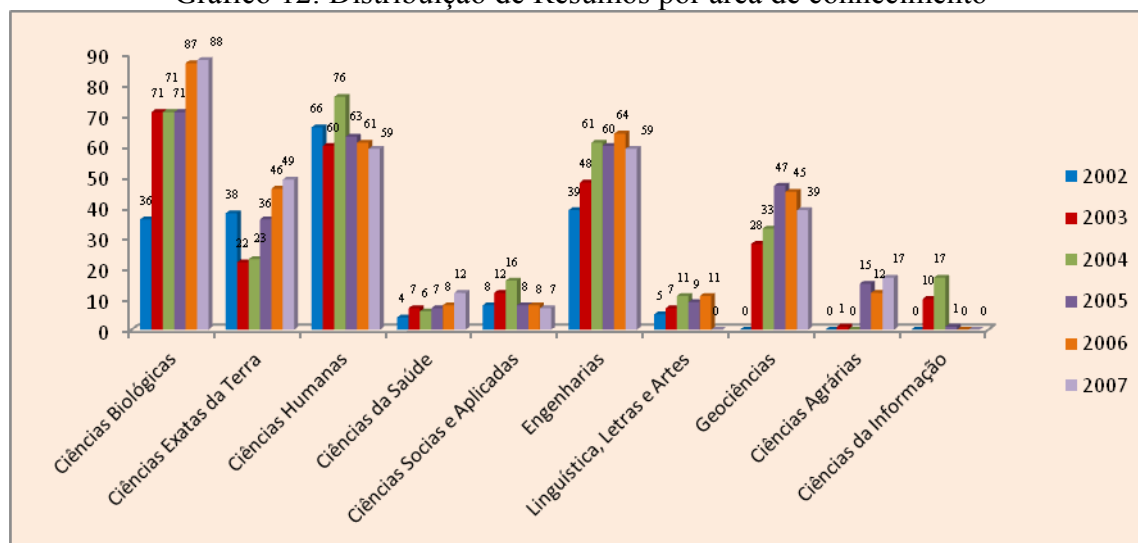
Centro de Educação	2001-2002	2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	CNPq	CNPq	UFPA	CNPq	UFPA	CNPq	UFPA
Pesquisadores	10	5	4	3	2	4	7
Bolsistas	18	8	4	3	4	9	7
Curso de Pedagogia	15	6	4	3	3	8*	5
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>19</b>

Fonte: UFPA - Divisão de Bolsas de Iniciação Científica <http://www.portal.ufpa.br>

\* Campus de Santarém 01 bolsa.

A partir do gráfico 12 foi possível visualizar que as áreas de conhecimento que concentram a maior parte dos resumos, e por ventura os projetos de pesquisa e números de bolsistas, são as Ciências Biológicas com 424 trabalhos, seguida pelas Ciências Humanas com 385, das Engenharias com 331 resumos; das Ciências Exatas e da Terra com 214 trabalhos; das Geociências com 192; das Ciências Sociais e Aplicadas com 59 resumos; das Ciências Agrárias com 45 resumos; das Ciências Sociais com 44 trabalhos; da Linguística, Letras e Artes com 43 textos e por último as Ciências da Informação com 37 resumos apresentados.

Gráfico 12: Distribuição de Resumos por área de conhecimento



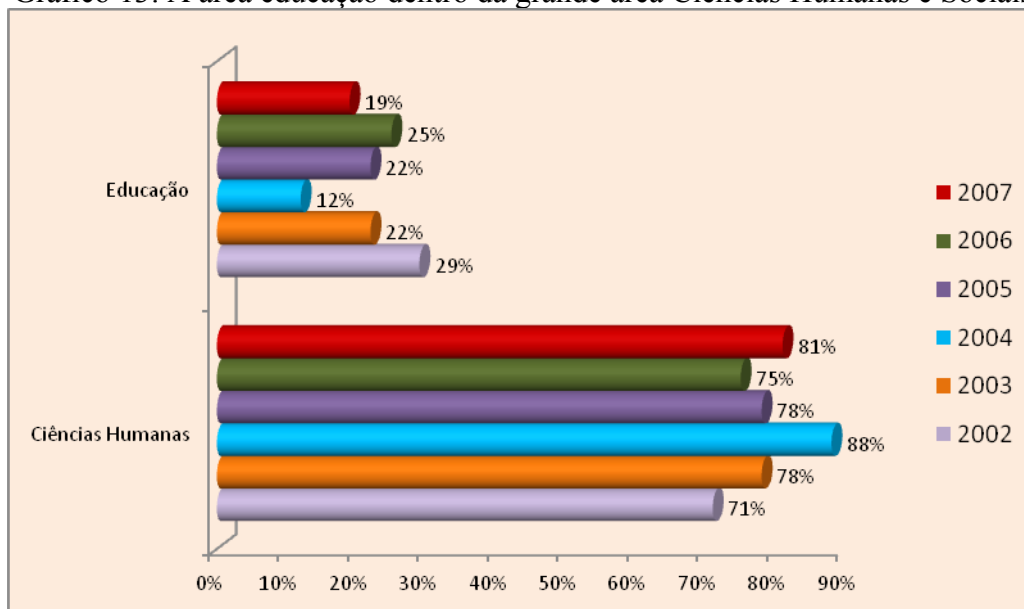
Fonte: Anais dos Seminários de Iniciação Científica da UFPA / 2002/2003/2004/2005/2006/2007

A partir do gráfico 12 verifica-se ainda a área Educação vinculada à de Ciências Humanas e a realidade apontada é no mínimo preocupante, uma vez que, o número de trabalhos em relação ao total de resumos é muito pequeno e este percentual que no ano de 2002 era de 29%, ao passar dos anos decaiu, pois em 2007 constava nos Anais apenas 19% do total de trabalhos apresentados no evento, superando apenas a média registrada para o ano de 2004, a qual era de 12%.

A participação em Projetos de Iniciação Científica e em outras atividades de pesquisa e extensão, durante o período da graduação, contribui significativamente para a formação do jovem pesquisador. Geralmente, a Iniciação Científica é a primeira aproximação dos Graduandos com a atividade da pesquisa. Na juventude, um exercício importante e marcante, depois aprofundado durante o Mestrado e consolidado no Doutorado. Esse tipo de atividade é reputada como de grande relevância na formação inicial do pesquisador.

No capítulo 3 deste trabalho foram trabalhadas as políticas de incentivo à pesquisa da Universidade Federal do Pará, neste momento o foco principal é a área Educação retratada neste quadro e reforça a ideia de que, apesar dos esforços de alguns professores/produtores de conhecimento, muito ainda precisa ser feito, pois os números quando comparados às demais áreas de conhecimento são desoladores. É notório que há uma preocupação e até obrigatoriedade, dos professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA em produzir conhecimento, mas esta realidade não acontece com os demais professores que fazem parte do corpo docente do Instituto de Ciência da Educação. Investimentos em qualificação docente são realizados pela instituição, mas é percebido que tais docentes têm outras prioridades, o que repercute negativamente no expressivo número de alunos de graduação que deixam de integrar os Projetos de Iniciação Científica, possíveis Pesquisadores, ficando de fora deste instigante ambiente acadêmico-científico.

Gráfico 13: A área educação dentro da grande área Ciências Humanas e Sociais



Fonte: Anais dos Seminários de Iniciação Científica da UFPA, com ênfase nos Anais da área Ciências Humanas e Sociais / 2002/2003/2004/2005/2006/2007

Vários são os elementos ligados à categoria *publicação*, que podem ser destacados. Escrever, sistematizar resultados da pesquisa, apresentar os trabalhos em eventos são atividades indispensáveis ao pesquisador, sobretudo àqueles em início de carreira profissional e científica, mas é uma aprendizagem a ser feita durante a formação e, para isso, o papel do professor orientador – coordenador ou participante do Projeto de Pesquisa - é destacado como fundamental. Incentivar mas, sobretudo, ensinar como se faz, quais são os caminhos. Utilizando a metáfora do aprendiz de feiticeiro, é preciso que este, por ser

mais experiente, compartilhe saberes. Na tabela a seguir verifica-se a produção de conhecimento dos sujeitos investigados neste estudo.

Tabela 25: Produção de conhecimento no período de 2003 a 2010

Pós-Graduando	Ano Base de ingresso no Programa	Capítulos de livros publicados	Artigos completos publicados em periódicos	Trabalhos completos publicados em anais de congressos	Resumos publicados em anais de congressos
Mariza Felipe Assunção	2003	1	1	2	5
Fabício Aarão Freire Carvalho	2005	1	0	7	9
Miriam Matos Amaral	2005	0	1	7	7
Amélia Maria Araújo Mesquita	2005	0	2	12	3
Carlos Alberto Amorim Caldas	2006	0	0	2	9
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	2006	0	0	2	4
Sandra Karina Barbosa Mendes	2006	0	0	6	3
Josiane do Socorro Caleja Semblano	2007	0	0	1	1
Adalcilena Helena Café Duarte	2007	0	0	2	4
Leila de Lima Magalhães	2008	1	1	1	0
Maria Celeste Gomes de Farias	2008	4	0	18	10
Vanilson Oliveira Paz	2008	0	1	4	6
Cinara Ciberia Meireles Bahia	2009	0	2	6	6
Lorena Maria Mourão de Oliveira	2009	0	1	7	3
Andréa Silva Vieira	2010	1	1	0	5
Felipe Tavares de Moraes	2010	3	1	16	5
Heloisa Helena Meireles Bahia	2010	1	0	5	7
Marcio Oliveiros Aves da Silva	2010	1	1	5	3
Rafaela Paiva Costa	2010	3	2	14	7
Mariléia Pereira Trindade	2010	4	1	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>19</b>	<b>15</b>	<b>117</b>	<b>97</b>

Fonte: Plataforma *Lattes*. Acesso em 15/03/2012 <http://lattes.cnpq.br>

Diante do exposto, torna-se oportuno ressaltar que faz parte da formação do pesquisador a socialização dos resultados, das descobertas, dos questionamentos provenientes da pesquisa. Ensinar/aprender quais são os eventos importantes, como enviar trabalhos, como assegurar recursos para deslocamentos visando apresentá-los; esse é um dos papéis atribuídos também ao professor/orientador. Tornar-se pesquisador não é imitar o professor/orientador, mas construir-se como pesquisador, cuja trajetória é longa. Há a percepção da necessidade da parceria com o professor/orientador, que tem a responsabilidade de fornecer as referências, os subsídios para que o jovem pesquisador, aos poucos, conquiste a sua autonomia.

Foi possível perceber que a concentração da produção está em apresentar e publicar trabalhos completos em anais de eventos da área, mas os periódicos, livros e capítulos de livros são raridade nesse contexto de produtividade científica, pois somente após um ano de inserção e vivências no mestrado estes sujeitos iniciam o processo de construção e



socialização de suas investigações, onde a produção científica ganhando visibilidade no momento em que cada sujeito tenha completado um ano dentro do Programa.

Os índices apontam para um fato, o de que os alunos do Mestrado Acadêmico em Educação somente passam a socializar suas investigações no período em que mantêm vínculo com o Programa, fato este que pode ser constatado em seus Currículos Lattes, pois a maior evidência de publicações de cada ex-aluno estava concentrada nos anos em que permaneceram em formação acadêmica. Uma possível causa pode estar relacionada com a disciplina requerida pelo Curso e pela obrigatoriedade, por parte do próprio Programa e dos orientadores de publicar os resultados de suas investigações.

A Pós-Graduação representa um espaço de formação e consolidação do pesquisador e da produção de conhecimento, mas também desponta como local onde se aprende a discutir e publicar tais resultados. Elaborar a dissertação é um dos requisitos; escrever trabalhos apresentá-los em eventos, publicar artigos faz parte do lastro, do ‘recheio’ do formar-se pesquisador.

Há um investimento significativo, um trabalho de construção do pesquisador; não há receituário mágico, mesmo que se tenha utilizado a metáfora; há, sim, muito trabalho a ser feito; existem muitos caminhos a percorrer. Caminho esse que se inicia com o Processo Seletivo, o qual requer persistência e disciplina, pois é necessário disputar poucas vagas com centenas de candidatos e para isso torna-se essencial apresentar um projeto consistente, fazer uma excelente pontuação na prova escrita e ainda sair-se bem na entrevista. A partir do ingresso a disciplina deve ser dobrada para dar conta de todas as atividades demandadas, bem como para dar prosseguimento à formação para a pesquisa.

Existe a percepção de que os resultados da pesquisa devem ser apresentados para o debate com a comunidade científica da área, ou seja, publicar e debater com os pares acadêmicos instituídos no campo é uma consequência lógica, inevitável do ofício do pesquisador. Desta forma, a participação nos eventos e a publicação são percebidas e avaliadas como estratégias para a formação de um jovem pesquisador de fato qualificado.

#### **4.7. Participação em Grupos de Pesquisa**

Os Grupos de Pesquisa, a interlocução com outras pessoas, assumem formas variadas na preparação dos jovens pesquisadores, sendo um dos mais importantes elementos formadores deste aprendiz. Em geral, os discentes são automaticamente vinculados aos Grupos de Pesquisa coordenados por seus orientadores, têm a obrigatoriedade de produção de conhecimento e participação nos eventos científicos

realizados pelo Grupo. Talvez nisso consista o segredo do crescimento e do bom funcionamento dos Grupos de Pesquisa, haja vista que contribuem de modo substancial, para a formação do jovem pesquisador e amadurecimento daqueles já qualificados e em atuação.

Para compreender melhor a importância dos Grupos de Pesquisa no processo de formação do jovem pesquisador, convém citar a contribuição de Dubar (2005), que estuda os processos da ‘socialização profissional’. Apoiado nos estudos de Hughes (1955), o autor afirma que “[...] toda profissão tende a se constituir em ‘grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comuns’”. (p.180).

De acordo com Dubar (idem), os grupos profissionais cumprem uma função importante no processo de socialização, no qual intervém uma série de escolhas de papéis, ou seja, de interações com os outros significativos. Além disso, segundo o autor, a constituição de um ‘grupo de referência’ no interior da profissão, o que representa a um só tempo uma antecipação das posições desejáveis e uma instância de legitimação de suas capacidades, constitui um mecanismo essencial da gestão da dualidade entre o ‘modelo ideal’, que caracteriza a dignidade da profissão, sua imagem de marca, sua valorização simbólica, e o ‘modelo prático’ que diz respeito às tarefas cotidianas e aos trabalhos mais difíceis.

Passar pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* sem participar de um Grupo de Pesquisa não tem o mesmo peso do que fazê-la em associação a um deles. Ter essa compreensão incide positivamente sobre a formação do jovem pesquisador e é capaz de formar e manter laços perenes com este Grupo, o que se evidencia nos Currículos *Lattes* dos sujeitos investigados. Isso leva a pensar no fato de que as discussões acerca de um problema de pesquisa feitas nesses espaços institucionais constituem instrumentos eficazes, também, capaz de imprimir o espírito científico no jovem pesquisador, pois o domínio teórico é fundamental para formar um pesquisador crítico, capaz de apreender e analisar os diferentes objetos de estudo.

Tabela 26: Vínculo com Grupo de Pesquisa

Vínculo com Grupo de Pesquisa		Ano de Formação	Líder do Grupo
Mariza Felipe Assunção	Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – UFPA	2009	Olgaíses Cabral Maués
Fabício Aarão Freire Carvalho	Vinculado ao Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação - UFPA	2006	Rosana Maria Oliveira Gemaque
Miriam Matos Amaral	Atualmente sem vínculo com Grupos de Pesquisa		

Amélia Maria Araújo Mesquita	Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE – UFPA	2009	Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Carlos Alberto Amorim Caldas	Atualmente sem vínculo com Grupos de Pesquisa		
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação, Sociedade e Política Educacional do Campo e da Floresta da Amazônia Paraense - HESPECF. (vinculado ao HISTEDBR - sessão Pará) – UFPA	2007	Neila da Silva Reis
Sandra Karina Barbosa Mendes	Atualmente sem vínculo com Grupos de Pesquisa		
Josiane do Socorro Caleja Semblano	Atualmente sem vínculo com Grupos de Pesquisa		
Adalcilena Helena Café Duarte	Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - UFPA	2002	Salomão Antônio Mufarrej Hage
Leila de Lima Magalhães	Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - UFPA	2002	Salomão Antônio Mufarrej Hage
Maria Celeste Gomes de Farias	Atualmente sem vínculo com Grupos de Pesquisa		
Vanilson Oliveira Paz	Vinculado ao Observe - UFPA	1999	Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Cinara Ciberia Meireles Bahia	Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo: NEPEC - UFPA	2002	Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Lorena Maria Mourão de Oliveira	Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - UFPA	2002	Salomão Antônio Mufarrej hage
Andréa Silva Vieira	Vinculada ao Grupo: Cultura, Identidade, Juventude, Representações Sociais e Educação - GEPEJURSE - UFPA	2006	Ivany Pinto Nascimento
Felipe Tavares de Moraes	Vinculado ao Grupo de Pesquisa de História da Amazônia: OITOCENTOS - UFPA	2010	José Maia Bezerra Neto
Heloisa Helena Meireles Bahia	Vinculada ao Grupo: Trabalho, Educação e Educação Profissional - UFPA	2000	Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Marcio Oliveiros Aves da Silva	Vinculado ao Grupo: Constituição do sujeito, cultura e educação - ECOS - UFPA	2002	Sônia Maria da Silva Araújo
Rafaela Paiva Costa	Atualmente sem vínculo com Grupos de Pesquisa		
Mariléia Pereira Trindade	Vinculada ao Grupo: Cultura, Identidade, Juventude, Representações Sociais e Educação - GEPEJURSE - UFPA	2006	Ivany Pinto Nascimento

Fonte: Plataforma *Lattes* <http://lattes.cnpq.br>

Na tabela acima, verificou-se que dos 20 concluintes do Mestrado Acadêmico em Educação, no período de 2003 a 2009, 14 continuam vinculados aos Grupos de Pesquisa dos quais faziam parte no momento em que estavam concluindo o curso (70%), mas um expressivo número de 6 estão afastados dos respectivos Grupos, correspondente a 30% do

total de pós-graduandos egressos dos Programas de Iniciação Científica. Este fato pode estar vinculado ao desinteresse dos pós-graduados em dar continuidade a sua formação acadêmica, a mudança de área de investigação ou mesmo a mudança de Programa.

Conforme demonstra a tabela acima, a inserção do pesquisador no Grupo de Pesquisa acontece geralmente durante a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, mesmo depois da conclusão do Mestrado, alguns deles permanecem atrelados ao Grupo de origem. Como o orientador participa do mesmo Grupo, na condição de Líder de Grupo, há muitas parcerias na realização de projetos de pesquisa e produção de trabalhos apresentados em co-autoria nos eventos, ou seja, o ofício de pesquisador é, sobretudo, um aprendizado que nasce durante o Mestrado com a contribuição do orientador e continua produzindo frutos até hoje.

Destaque-se, entretanto a ocorrência de muitos casos em que os alunos oriundos da Iniciação Científica na Graduação, obtêm um desempenho negativo no processo seletivo, mesmo que tenham passado por Projetos de pesquisa liderados pelos professores/orientadores que fazem parte do corpo docente do Programa.

Conforme foi exposto, diferentes Grupos de Pesquisa, experiências variadas marcam a formação dos jovens pesquisadores, tornando-se fundamentais no processo de constituir-se cientista nas diversas áreas, particularmente na de educação. Ressalta-se a importância dos mesmos antes, durante e depois da passagem pelo Programa de Pós-Graduação.

Um elemento que merece ser destacado é o de que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* deve ser um espaço de convivência em uma atividade científico-institucional na qual cada pós-graduando faça parte de um grupo de pesquisadores e não que se adote apenas as aulas como atividade curricular em que se materializarão as experiências no campo científico.

Entende-se que a atividade da Iniciação Científica insere os alunos de graduação na realização de pesquisas científicas, por isso é considerada na literatura (SEVERINO 2009) como um espaço de formação geral, acadêmica e profissional do aprendiz. Nestes termos, os dados apresentados pelos gráficos abaixo ressaltam a presença destes alunos nos Grupos de Pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação da UFPA, ano base 2012, percebe-se que há, ainda, igual presença por parte dos mestrandos do Programa, e que os doutorandos ocupam o último lugar.

Neste contexto, percebe-se que dos 82 docentes efetivos do Instituto de Ciências da Educação, apenas 18 deles estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, como docentes efetivos. Na tabela abaixo, também é possível observar o número

de docentes que trabalham com alunos da Graduação em Programas de Iniciação Científica, este número diminuto, apenas 10 professores, deixa evidente que embora muito já esteja se fazendo para incorporar alunos da Graduação em Projetos de pesquisa, muito ainda precisa ser feito. Torna-se válido ressaltar que o número de professores é 18, entretanto no gráfico aparecem 19, pois um professor lidera dois Grupos de Pesquisa.

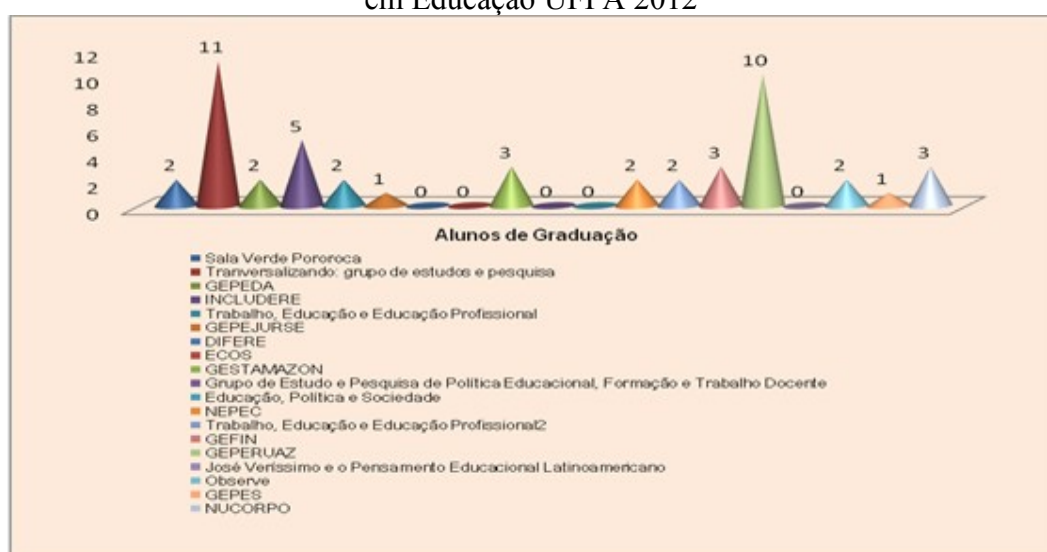
Tabela 27: Docentes efetivos do ICED, Vinculados ao PPGED e que possuem alunos da Graduação em seus Grupos de Pesquisa

Docentes efetivos do ICED	Docentes do ICED vinculados ao PPGED	Docentes que têm alunos de graduação vinculados a Programas de Iniciação Científica
82	18	10

Fonte: Portal UFPA e Plataforma *Lattes*. Acesso em 02/05/2012 <http://www.portal.ufpa.br/> <http://lattes.cnpq.br>

Os gráficos 14, 15 e 16 exploram a presença de alunos da Graduação e da Pós-Graduação nos Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGED/UFPA no ano de 2012. Diante disso, ressalto que a inserção de alunos da graduação na Iniciação Científica aponta para duas posições: a primeira sugere a importância da Iniciação Científica para a formação do futuro pesquisador; a segunda entende que a formação do aluno na atividade de Iniciação Científica supera a simples preocupação de formação do futuro pesquisador, contribuindo para a formação do espírito investigativo do aluno, pois diferentemente do pesquisador em formação, mestrando, os alunos da graduação têm o primeiro contato com a pesquisa, enquanto que no caso dos jovens pesquisadores, neste estudo trabalho com 20 sujeitos que já tiveram tal experiência.

Gráfico 14: Acadêmicos envolvidos nos Grupos de Pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação UFPA 2012

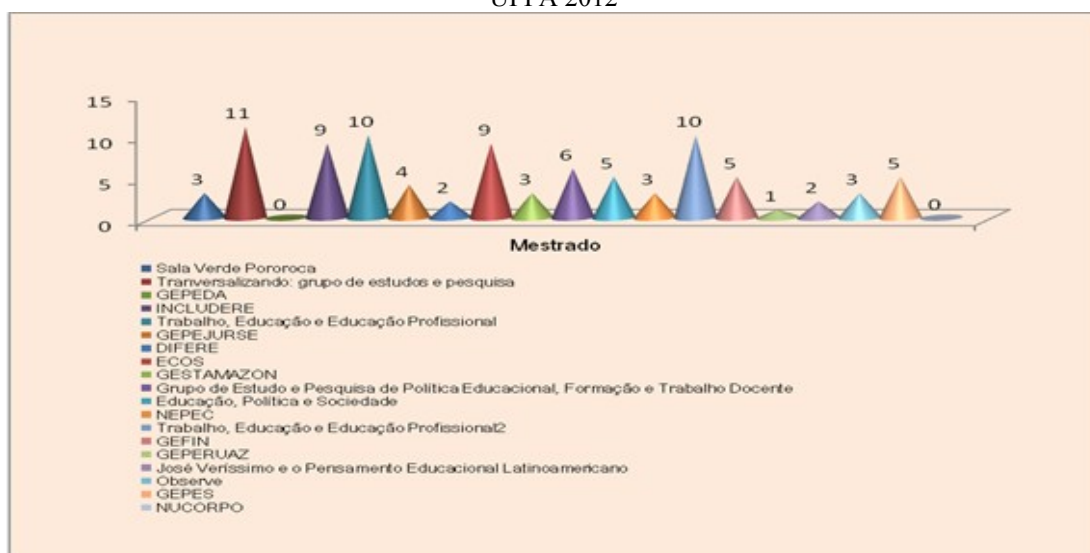


Fonte: Plataforma *Lattes*. Acesso em 21/03/2012 <http://lattes.cnpq.br>

De modo geral, para os autores que assumem a primeira posição (ERDMANN, 2009 e NEDER, 2001), o ponto chave da Iniciação Científica é preparar os alunos para se inserirem na Pós-Graduação. Eles corroboram com a intenção dos Programas de Iniciação Científica, bem como das agências de fomento, que apontam que a finalidade dessa atividade é incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação.

Diversas pesquisas apontam para essa direção, ressaltando que essa atividade é importante nas instituições de ensino superior, pois incentiva o aluno de graduação à pesquisa, colocando-o, desde cedo, em contato direto com as atividades científicas, formando, assim, o futuro investigador.

Gráfico 15: Mestrandos envolvidos nos Grupos de Pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação UFPA 2012



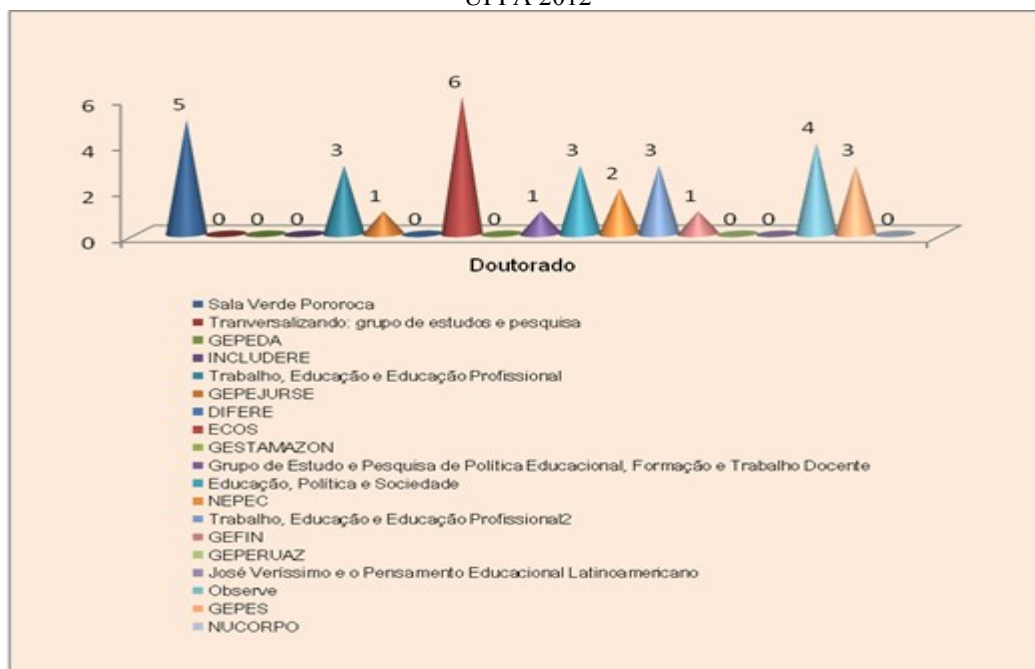
Fonte: Plataforma *Lattes*. Acesso em 25/03/2012 <http://lattes.cnpq.br>

A atividade de Iniciação Científica contribui para além da formação do futuro pesquisador e da qualidade da Pós-Graduação, podendo ser um espaço de formação de um espírito investigativo que contribui para a formação intelectual e moral do estudante de graduação além da formação do jovem pesquisador, constituindo-se em um instrumento pedagógico.

Assim, os Grupos de Pesquisa estão contribuindo para uma ação integrada e multidisciplinar na medida em que proporcionam o diálogo entre docentes e discentes da Graduação e da Pós-Graduação, de diferentes áreas do conhecimento, em torno de projetos de pesquisas que exigem o rompimento de barreiras, além de permitir a produção de conhecimentos comprometidos com o avanço das ciências e articulados aos problemas sociais que afetem a população.

O bolsista de Iniciação Científica, por sua vez, tem a possibilidade não só de aprender a fazer pesquisa, mas também de obter um instrumental para olhar a realidade, abstrair e elaborar conhecimento.

Gráfico 16: Doutorandos envolvidos nos Grupos de Pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação UFPA 2012



Fonte: Plataforma Lattes. Acesso em 26/03/2012 <http://lattes.cnpq.br>

O estudo de Corrêa (2011, p. 03) aponta para esta questão, uma vez que aborda a presença dos alunos de graduação nos Grupos de Pesquisa, explicitando um quadro semelhante ao encontrado nos gráficos trabalhados, pois existe a presença dos alunos de Pós-Graduação, mestrandos e doutorandos, entretanto tal presença necessita ser ampliada, já que como afirma o autor estes sujeitos “estão diretamente envolvidos com processos de formação e consolidação do pesquisador”.

Outro fator observado, centra-se na ausência de alunos da Graduação nos Grupos de pesquisa liderados pelos docentes vinculados ao PPGED, uma vez que dos 20 Grupos de pesquisa 14 (70%) contam com a participação efetiva de alunos da Graduação e 6 (30%) destes Grupos contam apenas com a colaboração de mestrandos e doutorandos.

#### 4.8. Vínculo institucional dos pós-graduandos bolsistas

As intensas mudanças ocorridas principalmente na década de 1990 impuseram à educação continuada um papel definitivo na resolução de problemas de ordem formativa dos professores, muitas vezes, de forma bastante esperançosa. Perspectiva-se à formação

continuada uma crença que ultrapassa os limites de sua atuação, tendo em vista o contexto das atuais mudanças.

Estudos sobre a produção da pesquisa na área da formação continuada na década de 1990 têm apontado sua diversidade no que se refere a modalidades de formação para os diferentes níveis de ensino.

Em trabalho realizado por Siniscalco (2003) que mostra os indicadores de formação docente, nota-se que apesar da formação inicial ser o meio pelo qual a maioria dos professores adere à profissão docente, há a necessidade de formação continuada que propicie atualização, renovação de conhecimento, habilidades e capacidades aos professores em exercício da função, talvez esse tenha sido o desejo dos alunos que vieram buscar formação continuada na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, haja vista que, em sua maioria (90%) eles já tinham envolvimento com a educação, de maneira geral, e com a docência especificamente.

Tabela 28: Vínculo Empregatício

Vínculo Empregatício		Ano de ingresso
Mariza Felipe Assunção	Professora titular da Secretaria de Estado de Educação (SEMEC)	1998
Fabício Aarão Freire Carvalho	Professor Assistente do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFGPA)	2009
Miriam Matos Amaral	Atua na Secretaria de Estado de Educação do Pará como Especialista em Educação	2008
Amélia Maria Araújo Mesquita	Professora Assistente na Universidade Federal do Pará/Campus de Bragança	2009
Carlos Alberto Amorim Caldas	Psicólogo da UFPA, lotado no Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza	1994
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	Professora assistente da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira	2006
Sandra Karina Barbosa Mendes	Professora na FUNBOSQUE e no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará	2008 e 2011
Josiane do Socorro Caleja Semblano	Coordenadora do Curso de Ciências Sociais com ênfase em Ciência Política da ESAMAZ e Professora da SEDUC/PA	2009
Adalcilena Helena Café Duarte	Professora efetiva de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, no Campus Rural de Marabá	2010
Leila de Lima Magalhães	Técnica em Educação na SEDUC/PA	2008
Maria Celeste Gomes de Farias	Técnica em Educação na SEDUC/PA	2008
Vanilson Oliveira Paz	Professor efetivo da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará	2010
Cinara Ciberia Meireles Bahia	Realizando pesquisa, atualmente vinculada ao NEPEC	
Lorena Maria Mourão de Oliveira	Professora titular da SEDUC/PA	2009
Andréa Silva Vieira	Técnica educacional - proeja/eja - Secretaria de Estado de Educação	2008
Felipe Tavares de Moraes	Técnico educacional no Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento no Centro de Recursos em Educação Científica, Tecnológica e Ambiental/CentrAICiência Rede Ciência Para Cidadania, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA	
Heloisa Helena Meireles Bahia	Realizando pesquisa, vinculada ao Grupo Trabalho, Educação e Educação Profissional	
Marcio Oliveiros Aves da Silva	Realizando pesquisa, vinculado ao Grupo Constituição do Sujeito, Cultura e Educação	
Rafaela Paiva Costa	Coordenadora Geral da Educação Infantil do Município de Tibau do Sul – RN	2011
Mariléia Pereira Trindade	Realizando pesquisa, vinculada ao Grupo Cultura, Identidade, Juventude, Representações Sociais e Educação - GEPEJURSE	

Fonte: Plataforma *Lattes* <http://lattes.cnpq.br>

A tabela acima expõe a realidade de cada sujeito que faz parte deste estudo, posto que dos 20 sujeitos, 14 (80%) estão comprometidos com a educação, quer como docentes (40%) ou técnicos (40%), atuando nas Secretarias de Educação do Estado, prioritariamente



e do município, 3 prosseguem a sua formação realizando pesquisas (15%) e 1 (5%) está trabalhando em sua área de formação inicial.

Estes indicadores revelam que dos 14 sujeitos compromissados com a educação, a nível de docência ou no exercício de cargo técnico, apenas 1 (7%) deles já exercia a docência antes de seu ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, 1 (7%) iniciou a sua carreira como técnico educacional durante a sua permanência no curso, enquanto que os demais (86%) só iniciaram suas carreiras após o término do Mestrado.

Tal quadro vislumbra o comprometimento destas pessoas desde a graduação, quando tiveram a oportunidade de se agregar a Programas de Iniciação Científica até a Pós-Graduação, fase em que efetivamente puderam se tornar pesquisadores, demonstrando que esse compromisso vai além, essa busca constante pela necessidade de se qualificar para o mercado de trabalho, no qual estão inseridos, mas acima de tudo expõe a necessidade que cada sujeito tem de buscar tudo o que a produção de conhecimentos pode lhes proporcionar.

Entende-se que a formação do pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA se dá a partir de um conjunto de fatores que se atrelam ao seu Regimento Interno, objetivando não somente a formação do pesquisador, mas também o compartilhamento do conhecimento obtido.

Notou-se que a pesquisa possibilita a construção e transmissão de novos conhecimentos, de forma inédita, sem que ocorra a reprodução de algo já descoberto e escrito, anteriormente, por outro pesquisador. É por meio dessa atividade que se constrói o conhecimento, o qual está diretamente ligado a processos formativos que se prolongam desde a experiência do ensino de graduação<sup>7</sup>.

Silva (2006) considera que ao aprender o ser humano se apropria do conhecimento e constrói seus próprios referenciais, não fazendo mais o uso da memorização que serve apenas para reproduzir idéias alheias.

Essa consideração sobre o conhecimento é também abordada no estudo desenvolvido por Vianna (2001) ao descrever que não é possível obter um conhecimento pronto, é necessário buscá-lo, discuti-lo e desequilibrá-lo em suas certezas, permitindo o surgimento de novas verdades, obtidas por diferentes raciocínios.

---

<sup>7</sup> Ressalta-se que o ensino médio, a partir do ano de 2010, também conta com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, cujo objetivo, por meio do CNPq (PIBIC-EM/CNPq), e tem como objetivo fortalecer o processo de disseminação de informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, bem como desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos alunos do ensino médio e técnico.

Na concepção de Marion (1998, p. 3) “A pesquisa significa busca, indagação e investigação. Pesquisar é produzir conhecimento, formar conhecimento”, essas considerações fazem com que a pesquisa seja fundamental para contribuir com o avanço da ciência, em virtude de sua constante busca por novas descobertas.

Neste contexto, se insere o Programa em questão fornecendo embasamento teórico necessário para se realizar, de modo sistemático, os mais variados tipos de pesquisa, contribuindo com o desenvolvimento da capacidade do pesquisador em formação para desenvolver suas investigações.

Silva (2006, p.13) descreve a metodologia como o “estudo do método para se buscar determinado conhecimento”. Para ele, a metodologia científica possui vários objetivos, como por exemplo, distinguir a ciência das demais formas de obtenção do conhecimento; desenvolver no pesquisador uma atitude investigativa; estabelecer relações entre o conhecimento estudado com os existentes; sistematizar atividades de estudos; orientar na elaboração de trabalhos científicos, desenvolver o espírito crítico.

Desta forma, ao analisarmos a trajetória do PPGED/ICED/UFPA nos deparamos com uma dada realidade. A Pós-Graduação no Centro de Educação começou entre os anos de 1970 e 1980, com a oferta de um curso de especialização, *Lato Sensu*, em Educação e Problemas Regionais, uma das mais antigas especializações da UFPA.

Em sua fase inicial (1979/82), como parte da programação do SPE, realizaram-se cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, objetivando o aperfeiçoamento docente em áreas como: Planejamento do Ensino; Metodologia do Ensino Superior; e Avaliação da Aprendizagem. Já caracterizada como uma segunda fase, consequência da implantação do Programa de Educação para a Amazônia, com o apoio da CAPES, realizou-se o I Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais (março 84/março 85). Dele fizeram parte professores da UFPA e de outras instituições da Região Norte e técnicos educacionais.

Esse Curso pretendeu preparar profissionais para desenvolver uma educação mais condizente com a problemática indicada pelo contexto regional, onde se configuram novas correntes migratórias, processos de colonização planejados, aspectos não antecipados da questão fundiária e indígena e a implantação de grandes projetos econômicos, dentre outros eventos. (SILVA e SEIFFERT, 1985, p. 74)

O momento foi propício para o aprofundamento de questões teóricas sobre a educação, principalmente em âmbito regional, e a possibilidade de formação de novos

pesquisadores. Os resultados positivos alcançados por este curso deu uma nova orientação à Pós-Graduação, quando a partir de 1986 decidiu-se pela continuidade de sua oferta.

Assim, por um bom período, a UFPA, no campo da educação, restringiu sua atuação na Pós-Graduação *Lato Sensu*. O primeiro curso *stricto sensu* foi oferecido pelo Centro de Educação em 1993, (Mestrado em Educação: políticas públicas). Experiência pioneira no Estado do Pará e o segundo na Região. Até então, os docentes que se interessavam pela qualificação a esse nível tinham que buscar outras instituições fora do Estado e até do País, o que certamente restringia as possibilidades de deslocamento.

Em 2003 teve início uma segunda etapa na pós-graduação *stricto sensu*. O Centro de Educação submete à CAPES uma nova proposta para o Curso de Mestrado que foi aprovada e está em curso. Avançando, mais ainda, mediante processo constante de amadurecimento institucional foi proposto e aprovado em 2007 o Curso de Doutorado em Educação. Estes estudos direcionam-se, até então, para duas linhas de pesquisa: Currículo e Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Vale ressaltar que se deve muito para este avanço o número elevado de profissionais qualificados a nível de doutorado, a ampliação dos grupos de pesquisa, a diversificação dos estudantes que deles participam (graduação, mestrado e doutorado) e os resultados significativos de sua produção científica.

Neste contexto, ao considerar a configuração da formação de jovens pesquisadores no contexto institucional da Universidade Federal do Pará, em meio ao Programa de Pós-Graduação em Educação, entende-se que a formação destes neófitos se dá a partir da análise reflexiva sobre as práticas, sendo esta, o alimento desta formação. No entanto, não podemos reduzi-la a um conjunto de módulos de necessidades individuais e educativas, é necessário desenvolver projetos conectados com a própria realidade. Não podemos esperar da formação contínua respostas mágicas ou receitas para os problemas do cotidiano, aceitando, passivamente, a crise do Estado Educador.

Este aspecto assume grande relevância já que é difícil dar resposta à multiplicidade de tarefas (GIMENO SACRISTÁN, 1988) com que os profissionais da área da educação são confrontados diariamente. Uma missão quase impossível. Evidentemente, que estas constatações não são neutras e como tal há que lutar para que esta formação seja relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional destes sujeitos.

Um elemento importante que surge a partir desta investigação sobre a formação de jovens pesquisadores é a Iniciação Científica que para Von Zuben (1995) leva o aluno a tomar consciência da importância e do significado do processo de pesquisa na

Universidade propiciando-lhe a sua introdução na prática da pesquisa, logo nos primeiros anos de graduação, forjando-lhe uma postura ativa no processo de produção do conhecimento, o que pode ser observado no desempenho que obtiveram em sua passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA.

Ao rastrear as informações deixadas pelos 20 sujeitos que obtiveram o título de Mestre em Educação e fincaram sua passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, ratifica-se, nos documentos oficiais explorados, a tese levantada por este estudo, da importância conferida à política institucional de Iniciação Científica para os alunos da Graduação, uma vez que é notório o desempenho excelente destes alunos no decorrer de sua formação acadêmica, em especial no Mestrado, e posteriormente, quando de sua inserção no mercado de trabalho.

Outro aspecto observado é que além dessa formação diferenciada o aluno, ao realizar Iniciação Científica, tem a oportunidade de estabelecer estreitos laços afetivos, profissionais e acadêmicos com seus professores, o que gera um elemento diferenciador nesse processo. Villas Bôas (2003) também ressalta essa relação afetuosa do professor com o aluno, e considera como mais importante nesse processo a dedicação, a lealdade e até o paternalismo dos professores em detrimento de sua competência, revelada nas linhas deste texto.

Neste cenário, observa-se a pluralidade de situações envolvidas quando se pensa acerca da formação de jovens pesquisadores, neste estudo, o objetivo foi perceber como se dá esta formação na UFPA, mais precisamente, no PPGED.

As fontes escolhidas foram diversas, pois existe uma gama de informações que necessitavam ser coletadas e analisadas, com vistas a levar-nos a uma reflexão sobre esta formação. Os dados coletados apontaram para a importância da Iniciação Científica na vida acadêmica e profissional dos alunos da Graduação; levaram ainda, para o desempenho diferenciado dos alunos que participaram de Grupos de Pesquisa na Graduação e alunos que não participaram, desempenho este observado nos históricos acadêmicos dos sujeitos desta investigação; a respeito do PPGED, percebeu-se a preocupação de uma formação para a pesquisa, quando se fala em matriz curricular, orientação dos docentes, a respeito do Programa de Concessão de bolsas de estudo, que dão ao aluno a oportunidade de centrar-se em seu projeto e no que se refere a inserção destes alunos nos Grupos de pesquisa liderados por seus respectivos orientadores, lhes dando a oportunidade de dialogar com outros pesquisadores e ainda, socializar suas descobertas.

Como foi mencionado neste texto, um percurso longo foi percorrido por parte dos docentes vinculados ao ICED que se lançaram no desafio de dar forma ao Programa de Pós-Graduação em Educação, visando investir no preparo adequado do pesquisador, contando com as investidas dos docentes e discentes do ensino de Graduação, Mestrado e Doutorado, comprometidos com a qualidade deste Programa, bem como com o a produção e socialização de conhecimento, requisitos estes que fazem parte da rotina dos alunos que ingressam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central desta pesquisa constituiu-se em apreender como se dá a formação dos jovens pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, bem como identificar a política institucional da mesma instituição voltada para a pesquisa na Graduação, por meio da Iniciação Científica e na Pós-Graduação, por meio dos Programas de concessão de bolsas, disponibilizadas pelas agências de fomento CAPES e CNPq. Outros objetivos correlacionados, igualmente se converteram alvo de interesse, tais como: analisar a importância assumida pela formação dos jovens pesquisadores em face da política de Pós-Graduação no Brasil, verificando os impactos dos investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq na formação desses sujeitos também fizeram parte da análise.

No decurso desta investigação, ficou evidente que a pesquisa educacional, ao longo de parte de sua trajetória foi tema secundário diante da política das universidades, onde a formação de pesquisadores se mantinha equidistante das discussões acerca da educação. Entretanto, uma mudança ocorreu, a partir da implantação dos Programas de Pós-Graduação, bem como com a criação da Fundação Carlos Chagas, o que focalizou o início de uma nova fase no contexto da pesquisa educacional no Brasil.

Diante disso, iniciam-se as discussões acerca da Pós-Graduação no país, ou seja, debates que enfatizavam a formação de pesquisadores como finalidade dos Programas de Pós-Graduação, evidenciando a importância da formação dos jovens pesquisadores, discussões estas retratadas no Capítulo I, onde articulei os argumentos dos principais autores que deram início a estas discussões, cujo início data a partir da década de 1960, quando oficialmente foi implantada a Pós-Graduação.

Percebi que estas discussões acerca da formação de pesquisadores passaram a frequentar o cenário da política de Pós-Graduação no Brasil, com a intenção de analisar a importância da formação destes sujeitos, mediante a política de Pós-Graduação adotada no país. Diante disso, notei que o percurso histórico sobre a origem e o delineamento da pesquisa e da Pós-Graduação *stricto sensu* no país e, sobretudo, o olhar sobre as mudanças ocorridas no âmbito da Pós-Graduação a partir da década de 1990, permitiram identificar e problematizar vários fatores envolvidos no contexto da formação e da inserção dos pesquisadores na universidade contemporânea.

Diante desse cenário, antigas questões sobre qual seja o papel da pesquisa na universidade e na sociedade, sobre a formação dos pesquisadores, insistem em se manter

atuais, tornando imperioso que sejam recolocadas; ao mesmo tempo em que novas questões se insinuam a relevância da formação do pesquisador, diante do novo contexto vivenciado país, apontando para a necessidade de continuidade das investigações.

Uma das questões abordadas diz respeito ao tratamento disponibilizado pelas agências de fomento CAPES e CNPq para a pesquisa e a formação de jovens pesquisadores, por meio de Programas mantidos pela Universidade Federal do Pará. Ficou demonstrado que as agências governamentais de fomento definem critérios para o pleno desenvolvimento dos Cursos de Pós-Graduação no país, bem como estabelecem o caminho a ser percorrido pela pesquisa, ao mesmo tempo em que limita linhas de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, além de dar corpo aos programas de Iniciação Científica disponibilizados pela universidade, atendendo a uma pequena parcela dos alunos da Graduação.

A atuação destas agências, tendo como foco a formação de jovens pesquisadores, vem demonstrando a relevância da Iniciação Científica na formação do futuro pesquisador, bem como o incentivo dado às instituições de ensino superior para a ampliação e consolidação de seus grupos de pesquisa.

No campo da formação de jovens pesquisadores há muitos fatores propícios à institucionalização da pesquisa, e outros tantos que evidenciam a sua dificuldade em disponibilizar esta experiência para um número elevado de alunos matriculados.

Durante o transcurso da investigação, ficou demonstrado que a ambiência da pesquisa nas instituições resulta de um conjunto de fatores, com a finalidade de dar consistência à política institucional para a pesquisa, por meio da Iniciação Científica, apoio a eventos e financiamento de projetos.

Igualmente ficou elucidado neste estudo que, dentre tantos outros fatores, um dos grandes e principais que dificultam exercer a política institucional da pesquisa na UFPA é a questão do financiamento, essa dificuldade remete diretamente a necessidade de revisão das políticas públicas de incentivo a pesquisa no país, bem como as prioridades eleitas no âmbito dessa renomada instituição universitária.

Foi demonstrado ainda, que o estímulo e fomento, com vistas à produção do conhecimento na Universidade Federal do Pará, advém predominantemente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, mantido pela agência de fomento CNPq, em se tratando da Graduação.

Verificou-se também, a necessidade da produção do conhecimento científico acontecer concatenada entre o ensino de Graduação e Pós-Graduação. Aponta-se a

necessidade de investimento na formação de grupos de pesquisa envolvendo professores, profissionais e estudantes, uma vez que estes vêm apresentando impacto positivo na formação dos estudantes desses diferentes níveis de ensino.

No decorrer desta investigação foi insistentemente enfatizado que os estudantes ao obterem a experiência de participar dos Grupos de Pesquisa, têm um desempenho diferenciado, quando participam de concursos ou seleções acadêmicas e profissionais.

Destacou-se que o programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará revitaliza o ensino da Graduação, quando proporciona o seu envolvimento com os Grupos de pesquisa, alargando as vias de entrada para os jovens pesquisadores na Pós-Graduação.

Pode-se dizer, portanto, que embora o ideário da pesquisa e da formação de jovens pesquisadores venha se construindo na UFPA, desde a institucionalização dos cursos de Pós-Graduação (na década de 1970) e dos programas de Iniciação Científica (a partir de meados dos anos de 1980), a existência de pesquisa institucional e de ensino superior universitário, não têm se refletido de modo imediato, demonstrando que muito ainda deve ser feito.

Constatei que a configuração da formação de jovens pesquisadores no contexto institucional da Universidade Federal do Pará, está refletida no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde o preparo dos jovens se dá a partir da análise reflexiva sobre sua própria formação. Evidentemente, que estas constatações não são neutras e como tal há que lutar para que esta formação seja relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros pesquisadores, da sociedade e das instituições que auxiliam em sua qualificação.

Outro elemento importante vem a ser a Iniciação Científica levando o aluno a tomar consciência da importância e do significado do processo de pesquisa na Universidade, quando esta propicia ao aluno a sua introdução na prática investigativa, ainda na Graduação, possibilitando-lhe a autoria no processo de produção do conhecimento. Postura esta exemplificada no desempenho que os sujeitos pós-graduandos desta investigação obtiveram, por ocasião de sua passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA.

O segundo aspecto observado, diz respeito à formação diferenciada do aluno da Graduação, quando inserido em Programas de Iniciação Científica, pois tem a oportunidade de estabelecer estreitos laços afetivos, profissionais e acadêmicos com seus professores, o que gera um elemento diferenciador nesse processo.



Neste cenário, observou-se a preocupação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, quando discute acerca da formação para a pesquisa, no que diz respeito a sua matriz curricular, orientação dos docentes, a respeito do Programa de Concessão de bolsas de estudo, que dão ao aluno a oportunidade de centrar-se em seu projeto e no que se refere à inserção destes alunos nos Grupos de pesquisa liderados por seus respectivos orientadores, oportunizando-lhes dialogar com outros pesquisadores e socializar suas descobertas por meio das produções textuais.

No decorrer desta investigação foram encontrados e superados diversos obstáculos, no que tange a busca de informações necessárias para a produção de reflexões relevantes que levem ao entendimento do objeto de estudo, qual seja a Formação de Jovens Pesquisadores. Os documentos foram colhidos com muita dificuldade, e a partir desta coleta careciam de tratamento e análise. Esta foi sistemática, por ser ainda, uma jovem pesquisadora, sem experiência na área da pesquisa, se tornou árida em muitos momentos, entretanto se tornou mais uma barreira para ser encarada e superada.

Finalmente, é preciso repensar a formação dos jovens pesquisadores, pautados no alerta feito por Jacoby (1990, p. 250) de que “A humanidade não faz a história como lhe agrada, mas ela faz a história. Pela porta dos fundos a escolha entra no edifício histórico”. Supostamente, a porta dos fundos é menos nobre, mas é a porta pela qual hoje os pesquisadores, os intelectuais esclarecidos têm acesso e espaço para pôr-se ao trabalho enquanto tais.

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil. In: CANDAU, V. M. (org.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa (ENDIPE)** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 257-266.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRIDI, Jamile Cristina Ajub. PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **O impacto da Iniciação Científica na Formação Universitária**. Olhar do Professor, ano/vol. 7, nº002. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, pp. 77-88, 2004.
- CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, nº 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- COOK, T.D. e REICHARDT, C.H.S. **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. Newbury Park, CA: SAGE, 1995.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORDOVA, R. de A. et al. **A Pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, agosto/1986.
- CORRÊA, P. S. A. Produção Científica de Docentes e Pós-Graduandos vinculados aos programas de excelência acadêmica na área de educação. In: **X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo**, 2011, Belém. X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. Belém, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Entre a gangorra e a ampulheta: a produtividade científica como arquétipo de poder acadêmico**. Belém: Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo – NEPEC. Relatório de Pesquisa. 2011.
- CUNHA, L. A. A inflexão insistente. In: GAMA, Z. J., SOUSA, D. B. de. (Orgs.). **Pesquisador ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1983.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

EKMAN, E. La documentación en la investigación educativa. In: HUSEN, T. e POSTLETHWAIT, N. (Eds.) **Enciclopedia Internacional de la Educación**. Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 1989, 1482-1485.

ERDMANN, Alacoque Lorenzini et al. Vislumbrando o significado da iniciação científica a partir do graduando de enfermagem. Jan-mar 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em 02/05/2012.

FAVERO, M. de L. de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FERREIRA, Marieta de Moraes & MOREIRA, Regina da Luz. **CAPES, 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: CAPES, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Laura Maria Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2º edição: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadetti Angelina. **Formar professores ou pesquisadores no Mestrado em Educação**. Boletim Anped, n. 1, p. 31-34, 1987.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño qualitativo en investigación educativa**. Madrid : Morata, 1988., 1300-1312.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El currículo**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata. 1988.

GUTERRES, C. R. J. **A faculdade interamericana de educação projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em educação, 1970/1977**. Santa Maria/RS, PPGE/UFSM, 2001. Tese de Doutorado.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira**. Perspectiva, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 133-160, jan. / jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>>. Acesso em: 23 março 2012.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. **Temas e tramas na Pós-Graduação em Educação**. Educ. Soc., v. 26, n.º. 93, 2006.

LEI N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Schuch, V. F. **Educação no Brasil – Legislação mínima**: Ensino de 1º, 2º e 3º graus. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.

MACHADO, Ana Maria Netto & ALVES, Vânia Maria. **Políticas nacionais atuais para a produção científica na Pós-Graduação em Educação e seus efeitos na escrita e autoria de investigadores e pesquisadores em formação**. Disponível em [http://alb.com.br/arquivoorto/edicoes\\_antiores/anais15/alfabetica/MachadoAnaMariaNetto.htm](http://alb.com.br/arquivoorto/edicoes_antiores/anais15/alfabetica/MachadoAnaMariaNetto.htm). Acesso em 07/05/2012.

MARION, José Carlos; MARION, Márcia Maria Costa. **A importância da pesquisa no ensino**. Revista de Contabilidade do CRC/SP, nº 7; Março/1998.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Saete Linhares. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>. Acesso em 06/05/2012.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira**. Educar em Revista. Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.

MORAES, M. C. M. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Pós-Graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

NEDER, Roberto Toledo. **A Iniciação Científica como Ação de Fomento do CNPq**: o programa institucional de bolsas de iniciação científica. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2001. Acesso em 06/05/2012.

OLIVEIRA, Damião Bezerra de. **As dimensões ensino e pesquisa enquanto premissas institucionais da formação acadêmica no arquipélago Universidade Federal do Pará**. Dissertação de Mestrado. PPGED/ICED/UFPA, Belém-Pa, 2006.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de. (Org.). Relatório de Projeto de Pesquisa. Instituto de Ciências da Educação/UFPA, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. M. Z. L. (Orgs.). **Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP**. São Paulo: FEUSP, 2003.

PÉREZ SERRANO, M. G. **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II**. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla, 1994.

PINTO, Neuza Bertoni & MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas de Formação de Pesquisadores da Educação. Ver. Diálogo Educação, Curitiba, v. 9, n 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará. Disponível em [www.ufpa.br](http://www.ufpa.br).

PUCCI, Bruno. Iniciação científica: em busca da maioria prometida. Disponível em <http://www.unimep.br/~bpucci/iniciacao-cientifica-maioridade.pdf>. Acesso em 07/05/2012.

Relatório de Atividades da CAPES. Disponível em [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 12., 2001, Belém. **Caderno de Resumos...** Belém: UFPA, 2001.

SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 13., 2002, Belém. **Caderno de Resumos...** Belém: UFPA, 2002.

SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 14., 2003, Belém. **Caderno de Resumos...** Belém: UFPA, 2003.

SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 15., 2004, Belém. **Caderno de Resumos...** Belém: UFPA, 2004.

SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 16., 2005, Belém. **Caderno de Resumos...** Belém: UFPA, 2005.

SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 17., 2006, Belém. **Caderno de Resumos...** Belém: UFPA, 2006.

SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA, 18., 2007, Belém. **Caderno de Resumos...** Belém: UFPA, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006**: Precária trajetória e incerto futuro. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 1021 – 1056, out. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A Expansão de Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>. Acesso em 07/05/2012.

SILVA, Maria das Graças G. e SEIFFERT, Otilia M. L. B. Pesquisa e Pós-Graduação no Centro de Educação: uma visão histórica In: **Recortes em Educação**. Vol. 1, nº 1, 1985, p. 65-78.

SILVA, F. de A. **História do Brasil**: Colônia, Império, República. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 1993.

VASCONCELOS, Helena Corrêa de. A Pesquisa em Educação na Universidade Federal do Pará. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação superior**: a pesquisa como fio condutor. Belém: UFPA/CED, 2001.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: E.P.U., 2001.

VILLAS-BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. In: **Tempo Social (USP)**, v.15, n.1, p.45-62, 2003.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **A relevância da Iniciação Científica na universidade**. Pró- Posições, Campinas, v.6, n.2[17], 1995.

WARDE. M. J. Diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucidio. **Trama & Texto. Leitura crítica. Escrita criativa**. São Paulo e Passo Fundo: Plexus e EDIUPF, 1996 e 1997. v. II.

Portal CAPES: <http://www.capes.gov.br>

Portal UFPA <http://www.ufpa.br>

#### **Endereços: Currículo Lattes**

Mariza Felipe Assunção. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/8675067656056250>>

Fabício Aarão Freire Carvalho. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/6240386868511581>>

Míriam Matos Amaral. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/9276225840734173>>

Amélia Maria Araújo Mesquita. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/9074927290515299>>

Carlos Alberto Amorim Caldas. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/0956669284997521>>

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7426651393268725>>

Sandra Karina Barbosa Mendes. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7531027549313471>>

Josiane do Socorro Caleja Semblano. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/1132411736349762>>

Adalcilena Helena Café Duarte. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/2145251861129812>>

Leila de Lima Magalhães. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/2196683431857445>>

Maria Celeste Gomes de Farias. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/9113215245422371>>

Vanilson Oliveira Paz. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/6878940157225725>>

Cinara Ciberia Meireles Bahia. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/0528893279121603>>

Lorena Maria Mourão de Oliveira. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/1601881843111623>>

Andréa Silva Vieira. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/8741295348260070>>

Felipe Tavares de Moraes. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7447036708299893>>

Heloisa helena Meireles Bahia. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/2852631425521208>>

Marcio Oliveiros Aves da Silva. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/9823936439342229>>

Rafaela Paiva Costa. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/1361716767716263>>

Mariléia Pereira Trindade. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7281880448361077>>