

A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios

Professor's intellectual production in postgraduate education in the north of Brazil: Achievements and challenges

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹
Universidade Federal do Pará
wilmacoelho@yahoo.com.br

Carlos Aldemir Farias da Silva¹
Universidade Federal do Pará
carlosfarias@ufpa.br

Resumo: A institucionalização dos cursos de pós-graduação no Brasil completou, em 2015, cinquenta anos. Este artigo objetiva o mapeamento reflexivo acerca da produção intelectual docente em educação na pós-graduação no Norte do país no período de 2010-2014. O levantamento de dados realizado em fevereiro de 2015 satisfaz cinco etapas: (i) conformação do quadro docente a partir do acesso às páginas *Web* dos programas examinados na UEPA, UNIR, UFPA e UFAM; (ii) arrolamento de artigos, livros e capítulos na *plataforma Lattes* CNPq; (iii) aprofundamento quantitativo e qualitativo da produção no tocante às *palavras-chave*; (iv) agrupamento, integração e correlação entre as linhas de pesquisa dos programas considerando para tal inflexão a ênfase por meio das *palavras-chave*; (v) consubstanciamento dos dados levantados na *plataforma Lattes* e nas páginas *Web* com os relatórios CAPES. Pautados pela análise de conteúdo (Bardin, 2000) e na pesquisa quantitativa (Gatti, 2004), realizamos a sistematização e análise dos dados. A produção intelectual revela certa regularidade no volume e na diversidade dos temas na maioria dos programas. A despeito dos avanços e desafios, o período examinado revelou que o corpo docente atuante na região tem empreendido esforços para o crescimento social, científico, tecnológico e educacional com vistas ao desenvolvimento e à diminuição das desigualdades regionais.

Palavras-chave: educação, produção intelectual docente, região norte do Brasil.

Abstract: In 2015 the institutionalization of postgraduate courses in Brazil reaches its fifty years of existence. This article aims at tracing a reflective mapping on professor's intellectual production in postgraduate education in the north of Brazil throughout the years of 2010-2014. The data survey conducted in February 2015 met five steps: (i) listing of the staff from accessing the websites of the programs examined by UEPA, UNIR, UFPA and UFAM; (ii) listing of articles, books and chapters in the CNPq Lattes Platform; (iii) quantitative and qualitative deepening of production regarding keywords; (iv) assembly, integration and correlation between programs' research lines by considering such inflection emphasis through the keywords; (v) correlation between the data collected in the Lattes platform and the web pages with CAPES reports.

¹ Universidade Federal do Pará. Rua Augusto Corrêa, 1, Guamá, Cidade Universitária José da Silveira Netto, 66075-110, Belém, PA, Brasil.

Guided by content analysis (Bardin, 2000) and quantitative research (Gatti, 2004), we held data systematization and analysis. The intellectual production reveals a certain regularity in the volume and diversity of themes in most programs. Despite the limits, achievements and challenges, the period examined revealed that the faculty in the region have made efforts to increase the social, scientific, technological and educational with a view to development and reducing regional inequalities.

Keywords: education, professor's intellectual production, northern region of Brazil.

Introdução

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros.

Pierre Bourdieu (1989, p. 125).

A institucionalização dos cursos de pós-graduação no Brasil completou, em 2015, 50 anos. Trata-se de um marco referencial os pareceres de número 977/1965 e 77/1969, os quais têm Newton Sucupira como idealizador principal (Brasil, 1965, 1969). Esses documentos instituíram definições, finalidades, características e dimensões cruciais para a organização da pós-graduação, até então desprovida de balizamento e experiência na organização e diferenciação entre cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (Santos, 2003).

As recomendações dos pareceres, embora não obrigatórias, foram seguidas *à risca pelos cursos*, pois era uma condição fundamental para a validação dos certificados e concorrência a financiamentos junto aos órgãos estatais (Fávero, 2009; Macedo e Sousa, 2010; Wassem *et al.*, 2015). A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) assumiu a dianteira na aprovação do mestrado em Educação no final de 1965, e o funcionamento do curso deu-se em 1966. Dez anos depois, foi iniciado o doutorado (Bianchetti e Fávero, 2005). Esse evento impulsionou a inserção de pesquisadores das diversas regiões do Brasil. Assim, nesse programa e naqueles advindos em seguida, iniciou-se a “formação de quadros docentes qualificados para atender, com qualidade, a expansão do ensino superior” (Kuenzer e Moraes, 2005), cujo impacto se refletiu na produção intelectual e na criação de novos cursos em diversas universidades e, de forma distinta, nas outras regiões brasileiras.

Nosella (2010) pontua em artigo recente os primeiros vinte anos (1965-1985) da pós-graduação em Educação no Brasil, no qual evidencia os principais marcadores do período para a *produção intelectual* nesse campo.

Paradoxalmente, segundo o autor, a despeito da vigência dos governos militares, as pesquisas produzidas pelos programas nesse período criticavam o sistema político vigente e o fortalecimento das atividades de ensino. Dentre as principais características assinaladas por Nosella (2010), encontram-se a *institucionalização escolar* e o *desenvolvimento de um pensamento crítico*, a partir de diferentes autores clássicos, os quais fecundaram o pensamento pedagógico na pós-graduação, por meio de categorias conceituais até então desconhecidas nos estudos desenvolvidos no Brasil.

Santos (2003), no início dos anos 2000, ressalta algumas contradições havidas na pós-graduação brasileira, entre as quais a possibilidade de desenvolvimento científico e tecnológico, a continuidade da carreira acadêmica, a capacitação profissional (docente ou não) e a dependência de modelos externos.

A despeito de todos os processos, Saviani (2012, p. 157) considera o início da década de 1980 como o marco da consolidação da pós-graduação no Brasil. Segundo o autor, entre os anos de 1979 e 1984, não surgiram novos mestrados. A retomada deu-se em 1984, com a criação do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, *campus* Rio Claro) e do programa de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); prosseguiu em 1986, com mais três programas nos estados do Rio de Janeiro, Goiás e São Paulo.

Em relação ao doutorado, houve um intervalo de sete anos (1982-1989) sem a criação de novos programas. A retomada ocorreu em 1989, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), e prosseguiu na década de 1990, com a PUC São Paulo, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nesse meio século, a expansão dos cursos de pós-graduação nas diferentes áreas de conhecimento tem sido objeto de análise a partir de diversos espectros – desde a definição de temas tratados até o suporte no implemento de políticas públicas para a pós-graduação (Santos e Azevedo, 2009). Em 2010, a expansão da pós-graduação em educação alcançou mais de noventa programas, entre mestrados e doutorados, e caracteriza-se como um *locus*

privilegiado das pesquisas em Educação nacionalmente (Bittar *et al.*, 2011). Em 2015, dentre 148 programas de educação, apenas oito são considerados centros de excelência pela CAPES (Wassem *et al.*, 2015).

A interlocução no campo educacional teve (e tem) historicamente na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) uma das principais articulações acadêmico-políticas da Educação no Brasil. A pós-graduação, tanto em 1965 como na atualidade, a despeito das *tradições e contradições* pontuadas por Santos (2003), mantém como finalidade a “formação de pesquisadores e de docentes para os cursos superiores” (Brasil, 1965, *on-line*).

Ramalho e Madeira (2005) trataram da consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação nas regiões Norte e Nordeste, por meio da história da implantação dos cursos de mestrado e doutorado nessas regiões entre as décadas de 1970 e 1990, e enfatizaram o desenvolvimento desses programas em nível regional e educacional. Os autores ressaltam uma nova *cultura acadêmico-científica*, destacando os novos grupos de docentes pesquisadores e de pós-graduandos envolvidos acadêmica e politicamente na produção intelectual. Eles explicitam, ainda, os recursos necessários para o avanço e a efetiva institucionalização da pós-graduação em Educação no Norte e Nordeste brasileiros.

Inspirados nesse texto de Ramalho e Madeira sobre os *desafios, avanços e perspectivas* na pós-graduação em Educação no Norte e Nordeste do Brasil, publicado em 2005, abordamos neste artigo a produção intelectual em Educação na região Norte, por meio do quadro docente dos programas e cursos de mestrado em três estados dessa região: Pará, Amazonas e Rondônia, cuja problematização centra-se no questionamento da organicidade entre produção intelectual, linhas de pesquisa e as diretrizes dos programas analisados, especialmente o produzido sobre formação de professores e a temática das relações étnico-raciais.

Neste artigo, objetivamos mapear a produção intelectual do quadro docente integrante dos programas de pós-graduação em Educação e em Educação em Ciências e Matemáticas situados na referida região no período 2010-2014, considerando como tempo mínimo cinco anos de funcionamento regulamentado pelas agências

devidas². Fazer um balanço dessa produção auxilia a compreensão de seus avanços e desafios.

O levantamento da produção intelectual, realizado em fevereiro de 2015 por meio de cinco etapas, deu-se a partir do acesso à página *Web* dos cursos de mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), quais sejam: Educação (PPGED) e Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM). E, finalmente, o programa de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para a conformação do quadro docente dos programas dessas instituições. Na segunda etapa, recorreremos à *plataforma Lattes*, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para arrolar a produção intelectual – privilegiando artigos, livros e capítulos de livros – de cada docente no período aludido anteriormente. Outro dado levantado nessa plataforma considerou distintas variáveis (graduação; pós-graduação em nível doutoral; instituição e ano de conclusão), com a finalidade de consubstanciar um perfil acadêmico do quadro docente atuante na região.

Após a organização e sistematização dos dados, seguimos para a terceira etapa, a qual consistiu no aprofundamento quantitativo e qualitativo da produção intelectual, notadamente no tocante às *palavras-chave* advindas dessa produção. A consideração por *palavras-chave* deu-se em função de se constituírem em elementos basilares para o cotejamento de produções intelectuais, e, além desse fator, os descritores aglutinam a produção docente à organicidade das linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação.

Na quarta etapa, procedemos ao agrupamento integração e correlação entre as linhas de pesquisa dos cursos e programas examinados, considerando para tal inflexão a ênfase conferida à produção por meio das *palavras-chave*.

Na quinta e última etapa, utilizamo-nos dos relatórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no consubstanciamento dos dados levantados na *plataforma Lattes* e nas páginas *Web* dos programas pesquisados. Recorreremos a essa etapa por verificarmos a defasagem e desatualização das informações

² Existem dois outros cursos de mestrado em funcionamento na região Norte. O primeiro em *Educação*, e o segundo em *Educação e Ciências na Amazônia*, oferecidos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), respectivamente, os quais não foram considerados nesta análise em função da sua recente criação. Além desses dois, existem quatro outros cursos de mestrado em início de funcionamento: três em *Educação*; o primeiro na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), o segundo na Universidade Estadual de Roraima, e o terceiro na Universidade Federal do Acre (UFAC). Por fim, o quarto, em *Educação e Cultura*, alocado na Universidade Federal do Pará (*campus Cametá*). Além desses, há outro mestrado em Educação com ênfase na Escola Básica, aprovado pela CAPES no primeiro semestre de 2015, atualmente em fase de implementação formal no Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Ressaltamos ainda a Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), um programa de doutorado implementado por uma Associação em Rede de Instituições de Ensino Superior da Amazônia Legal Brasileira. Atualmente, vinte e cinco instituições compõem a Rede, conforme consta no Edital de Abertura n. 01/2015 (UFMT, 2015).

disponíveis em parte das páginas *Web* dos programas, alguns dos quais com atualizações em 2010.

De acordo com Gatti (2004), a pesquisa quantitativa não alcança verdades incontestes. Contudo, constitui-se uma chave de compreensão, entre tantas outras, de dimensões cruciais sobre os dados pesquisados. Assim, a reflexão que ora realizamos apresenta um debate em aberto, uma vez que o objeto analisado em relação à produção intelectual, a despeito da sua relevância, constitui apenas **uma** das dimensões constitutivas de um programa de pós-graduação. Logo, se tomarmos o conjunto de tais dimensões, certamente seus resultados assumiriam outra conformação. Com essa premissa e com a análise de conteúdo e a literatura especializada, realizamos as cinco etapas mencionadas anteriormente, pautados na produção intelectual.

Recorremos, portanto, ao estudo de Bardin (2000), para a realização da análise de conteúdo e desmembramento do texto em categorias e unidades. Investigamos os temas advindos das *palavras-chave* como um processo relacionado aos enunciados argumentativos presentes na produção intelectual do quadro docente examinado para a compreensão das relações co-ocorrentes na referida produção.

Diante deste quadro, reiteramos nosso objetivo em mapear a produção intelectual do quadro docente dos programas e cursos de pós-graduação em Educação da região Norte do país, na ênfase do produzido acerca da formação de professores e a confluência com educação para as relações étnico-raciais. A seguir, para alcance desse objetivo, consideraremos a análise de cada programa em particular, em conformidade com suas singularidades.

Pós-graduação em Educação na região Norte: notas em curso

A pós-graduação em Educação na região Norte tem, na década de 1980 e início de 1990, suas discussões embrionárias. Entretanto, nos últimos dez anos, tem se consolidado não apenas em função da expansão dos cursos de mestrado e dos programas, mas, sobretudo, em função da exponencial interlocução havida entre parte do quadro docente dessa região, em nível nacional e internacional, e suas relações acadêmico-políticas com profissionais do campo, bem como por meio de intercâmbios interinstitucionais com outros países, tanto na parceria de projetos de pesquisa quanto no tocante à organização de dossiês, coletâneas e eventos de abrangência para além da região e do Brasil.

A região Norte, na última avaliação trienal (2010-2012) realizada pela CAPES, desponta como a região com o maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado

no Brasil. O crescimento alcançou 40%, em função da desconcentração da educação superior realizada na última década pelo Ministério da Educação. Esse crescimento, em nível geral, também reflete um aumento no número de doutores ingressantes nas Instituições de Ensino e nos programas de pós-graduação em Educação e, por conseguinte, na produção intelectual do quadro docente e no número de “grupos de pesquisa” (Corrêa, 2013).

Do total de 92 integrantes do corpo docente dos programas de pós-graduação examinados, 62 são professoras, configurando, deste modo, uma pós-graduação em Educação predominantemente feminina. O grupo de professoras atuante na pós-graduação no Norte do Brasil constitui-se preponderantemente em relação aos professores: na UFPA, dos 23 docentes, 15 são professoras; na UEPA, dos 19 docentes, 15 são professoras; na UFAM, dos 20 docentes, 15 são professoras; na UNIR, dos 14 docentes, 10 são professoras. A única exceção em que o número de professores supera o de professoras refere-se ao programa de Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA, pois, dos 17 docentes, sete são professoras. Os dados do quadro docente na pós-graduação em Educação, aqui no Norte, mostram 61% professoras e 39% professores.

Podemos inferir, a partir dos dados, que o número de professoras supera a sua contraparte masculina não exclusivamente no quantitativo de docentes, mas igualmente na produção intelectual pesquisada, pois mesmo quando as professoras são em menor número, elas assumem a dianteira na produção.

Produção intelectual docente em educação na região Norte

A produção intelectual docente decorre do trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras e pesquisadores durante a sua trajetória acadêmica, iniciada, em alguns casos, desde o início das suas formações pós-graduadas até o ingresso na carreira acadêmica; em outros casos, é iniciada desde a graduação. Assim, entre essa produção, destaca-se o volume de artigos, livros e capítulos de livros. Desse modo, consideramos, neste artigo, os dados desses três elementos da *produção intelectual* para sopesar nossa inflexão.

Tratar da produção intelectual docente dos programas de pós-graduação em Educação no Norte constitui-se tarefa da maior relevância, ao considerar esse meio século da pós-graduação no Brasil, porquanto a produção intelectual nesse campo concretiza investimentos iniciados há mais de três décadas por esse corpo docente e amplia significativamente a produção de conhecimento nessa região e, por conseguinte, no Brasil, pois, a partir da produção intelectual

[...] são rompidas as demarcações institucionais e externalizadas atividades que inicialmente se dão em contextos intramuros, de modo a buscar pela excelência em inovação, bem como o desenvolvimento social integrado e sustentável tão exaltado na contemporaneidade (Curty, 2010, p. 6).

Destarte, realizar um balanço da produção intelectual nos últimos cinco anos auxilia o mapeamento dos avanços e desafios na Educação, conforme adiantado anteriormente. A relevância da produção intelectual docente é assim ressaltada:

[...] critérios avaliativos utilizados pela Capes levam em conta a proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, as teses e dissertações, a inserção social e a *produção intelectual* – estes são aplicados a todos os PPGs do país independentemente da área e da IES em que estão inseridos. Dentre esses critérios *um dos indicadores determinantes da avaliação é o da produção intelectual dos programas* (Wassen *et al.*, 2015, p. 218, grifos nossos).

A produção intelectual tem sido considerada fundamentalmente pela CAPES, entre outros fatores, como um *indicador determinante* na avaliação de programas de mestrado e doutorado. A pesquisa da produção intelectual que ora realizamos privilegiou um universo de 669 artigos, 231 livros e 603 capítulos de livros, totalizando 1.503 publicações no período de 2010-2014. Parte dessa produção se articula com a produção dos programas de pós-graduação e com sua relação orgânica com as linhas de pesquisa. A organização dos programas em linhas permite “situar a pesquisa como um novo eixo da pós-graduação e redimensioná-la como ponto de partida e centro aglutinador dos esforços acadêmicos” (Gamboa, 2003, p. 82-85).

Dada a relevância dessas articulações para o funcionamento orgânico dos programas de pós-graduação no Brasil, a agência responsável pela avaliação dos programas esclarece que:

[...] as linhas de pesquisa expressam a especificidade de produção de conhecimento dentro de uma área de concentração e são sustentadas, fundamentalmente, pelos docentes pesquisadores do corpo permanente do programa. As linhas não representam um agregado desconexo, elas expressam um recorte específico e bem delimitado dentro das áreas de concentração e devem ser proporcionalmente adequadas à dimensão e à área de competência acadêmica do corpo permanente de docentes, devendo: agregar e garantir distribuição equilibrada entre os docentes e os projetos de pesquisa do Programa; assegurar a articulação de suas ementas com as temáticas de projetos de pesquisa, teses e dissertações; garantir proporção adequada entre o

número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente. *Considerando-se que a pós-graduação é o espaço da pesquisa e da produção de conhecimento, espera-se que linhas estejam em íntima articulação com a produção* (Brasil, 2005, p. 20, grifo nosso).

Realizamos, a partir do universo apresentado anteriormente, uma análise em 2.503 *palavras-chave* advindas dessa produção com a finalidade de refletir sobre o nível de articulação entre as linhas de pesquisa dos programas para compreensão dos avanços e desafios nessa região.

A partir do conjunto das *palavras-chave* e da importância que as linhas de pesquisa assumem na definição da produção, concretizamos a eliminação das repetições entre elas como definidoras nas produções analisadas. Desse modo, priorizamos tão somente aquelas conformadoras de cada produção sopesada.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos cursos e programas; em seguida, o perfil do corpo docente e, por fim, abordaremos a produção intelectual. Na seção seguinte, apresentaremos as inflexões acerca de alguns avanços e desafios dessa produção. Ressaltamos, ainda, nossa escolha em trabalhar concomitantemente os dados da produção dos dois programas de pós-graduação da UFPA (PPGED e PPGECEM), por se encontrarem na mesma universidade.

Mestrado em Educação da UEPA

O mestrado em Educação da UEPA, atualmente com nota 3, situa-se no Centro de Ciências Sociais e Educação, com criação e aprovação em 2003. Em 2005, ocorreu o seu credenciamento e reconhecimento. O mestrado conta com 19 doutores, sendo 15 professoras e 4 professores.

A formação graduada centra-se em Pedagogia e constitui-se de oito docentes e dois professores formados em Pedagogia e Geografia; Pedagogia e Letras; Educação Física; Ciências Sociais; Letras; Filosofia; Matemática; Biologia; Enfermagem. Estes conformam o quadro. Destes, 42,11% doutoraram-se em Educação e 57,90% em Educação Física; Sociologia; Linguística; Comunicação e Semiótica; Ciências Biológicas; Desenvolvimento do Trópico Úmido; Planejamento Urbano e Regional; Geofísica.

A década de 2000 concentra 89,47% da formação doutoral do corpo docente desse curso, em comparação a 10,53% na década anterior. Destes, 63,16% realizaram estudos doutorais no Sudeste; os demais nas regiões Norte e Nordeste. As instituições formadoras são: PUC-SP, 31,58%; UFPA, 15,80%; UFRN, 15,80%; UFC, 5,26%; UFRJ, 5,26%; Unicamp, 5,26%; UNESP, 5,26%;

UFSCar, 5,26%; UNIMEP, 5,26%; Universidade Gama Filho, 5,26%.

Nas Tabelas 1, 2 e 3, encontra-se a produção intelectual em educação do corpo docente da UEPA.

Podemos observar, a partir dos dados, a regularidade de produção no quinquênio entre os docentes sob diferentes níveis. Os artigos constituem-se um tópico à parte. Abrangem quase 18 por ano entre as docentes e próximo de quatro entre os docentes. As professoras lideram também em relação aos livros e capítulos: a média alcança 10 publicações e quase 26 capítulos em cinco anos, respectivamente. Entre os professores, o volume alcança aproximadamente três livros e seis capítulos em média ponderada no mesmo período.

Formação de professores e Saberes culturais e educação na Amazônia constituem as duas linhas de pesquisa do PPGED UEPA. A **primeira** apresenta uma produção intelectual pautada nas *palavras-chave: trabalho pedagógico, prática e formação profissional, evasão escolar, religião, filosofia e relações de poder, gênero, educação inclusiva, EJA e Tecnologias Pós-graduação, jogo e educação física, Educação Matemática, formação de professores de Matemática*. A **segunda** compreende: *Amazônia, educação*

ribeirinha, educação amazônica, Educação Ambiental, educação do campo, etnoecologia, tupinambá, sustentabilidade, interculturalidade, alimentação, enfermagem e medicamentos. Nesse sentido, constatamos, a partir dos dados, certa relação acadêmica entre as linhas e as *palavras-chave* advindas da produção, da formação na graduação e da formação em nível doutoral do corpo docente.

Mestrado em Educação da UNIR

O mestrado em Educação da UNIR foi criado em 2005 e recomendado em 2009; conta com 14 doutores, sendo 10 professoras e 4 professores. O corpo docente compõe-se de sete Pedagogos; bem como de profissionais de Psicologia, Direito e História, também com formação em Pedagogia. Além desse grupo, há outro, com graduação em Educação Física; Letras; História; Filosofia; Economia; Tecnologia da Informática. Destes, 57,14% doutoraram-se em Educação, e 42,86% encontram-se nos campos de Diagnóstico e Avaliação Educativa; Linguística; Comunicação e Semiótica; Ciências Socioambientais; Desenvolvimento Socioambiental e Engenharia de Produção.

Tabela 1. Volume da produção intelectual por gênero – Artigos.
Table 1. Amount of the intellectual production by genre – Articles.

UEPA	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGED	F	17	14	19	17	22	89
		M	4	4	4	4	1	17

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Tabela 2. Volume da produção intelectual por gênero – Livros.
Table 2. Amount of the intellectual production by genre – Books.

UEPA	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGED	F	5	22	7	7	9	50
		M	3	1	1	2	4	11

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Tabela 3. Volume da produção intelectual por gênero – Capítulos de livros.
Table 3. Amount of the intellectual production by genre – Book chapters.

UEPA	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGED	F	19	37	23	23	25	127
		M	0	11	4	0	14	29

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Desse universo, 100% doutoraram-se na década de 2000, sendo que 57,14% o realizaram na região Sudeste; os demais, no Sul, Nordeste e Norte. As instituições formadoras foram: UNESP, 28,57%; PUC-SP e UFPA, 14,29% cada uma; Unicamp, 7,14%; UFSC, 7,14%; UFRN, 7,14%; UFF, 7,14%; Universidade da Coruña e Universidade Rovira i Virgili, ambas com 7,14%, as quais constituíram-se ainda como *locus* de formação doutoral.

A produção intelectual em educação do corpo docente da UNIR pode ser vista nas Tabelas 4, 5 e 6.

O volume da produção intelectual das docentes da UNIR foi crescente entre os anos de 2010 a 2012 e decrescente entre 2013 e 2014, enquanto os professores mantiveram pouca regularidade na produção. Os artigos concentram-se em maior número entre aquelas, com uma média de 14 por ano; e sete entre aqueles. A produção média de livros entre as docentes alcançou quatro e 11 capítulos de livros; entre os professores, um livro e cinco capítulos no mesmo período.

O curso comporta **duas** linhas de pesquisa: *formação docente e políticas e gestão educacional*. A **primeira**

agrega as seguintes *palavras-chave*: *autoeficácia, dinâmicas, integração, interpretação, otimismo, psicologia, psicometria, psicopedagogia, individualidade, mobbing, avaliação institucional, identidade profissional do pedagogo, interdisciplinaridade, papel do professor, pedagogia a distância, rendimento acadêmico, cultura, cultura afro-brasileira e indígena, discursos na Amazônia, diversidade, ensino multicultural, imaginário ribeirinho, Lei nº 10.639, multiculturalismo, inclusão educacional, resistência indígena, educação superior indígena*.

A **segunda**: *política de C&T, políticas de educação superior, políticas públicas, pós-graduação, privatização, ensino superior, educação à distância, Educação Ambiental, educação do campo, educação em direitos humanos, educação infantil, educação politécnica, educação profissional, capitalismo burocrático, coronelismo, corporativismo, processos migratórios, resíduos sólidos, greve, tecnologias de informação, TelEduc*. Tal como o curso anterior, segundo os dados, há certo nexos temático entre as *palavras-chave* definidoras das produções e as duas linhas de pesquisa.

Tabela 4. Volume da produção intelectual por gênero – Artigos.

Table 4. Amount of the intellectual production by genre – Articles.

UNIR	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGE	F		9	16	26	13	6
M			5	3	12	5	8	33

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19 fev. 2015.

Tabela 5. Volume da produção intelectual por gênero – Livros.

Table 5. Amount of the intellectual production by genre – Books.

UNIR	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGE	F		2	2	0	2	14
M			0	0	1	4	0	5

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Tabela 6. Volume da produção intelectual por gênero – Capítulos de livros.

Table 6. Amount of the intellectual production by genre – Book chapters.

UNIR	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGE	F		13	7	4	18	10
M			0	3	3	13	4	23

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA

O primeiro curso de mestrado, *Educação: políticas públicas*, criado em 1993, funcionou no antigo Centro de Educação. Em 2003, homologou-se a segunda proposta de mestrado, e, em 2007, inicia-se o doutorado, cujo funcionamento vincula-se ao Instituto de Ciências da Educação, com nota 4 atualmente. A análise realizada contou com a produção intelectual de 23 doutores, 15 professoras e 8 professores.

A maioria dos professores é Pedagogo e Pedagoga; nove desses docentes apresentam essa formação graduada, ao passo que são formados em Pedagogia e outros

curso. Psicologia, Biologia, Educação Física, Letras, Ciências, Geografia, Direito e Ciências da Religião compõem as outras formações. Sessenta e cinco por cento do corpo docente doutoraram-se em Educação; 35% em Psicologia da Educação, Educação Física, História, Filosofia e Geografia. Há ainda aqueles e aquelas com estudos doutorais em Genética e Biologia Molecular, Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido e Ciências Ambientais.

A década de 2000 concentra majoritariamente a completude da formação doutoral desse corpo docente, 73,91%; 26,09% formaram-se na década de 1990. Quase 70% doutoraram-se no Sudeste; os demais, no Sul, Nordeste e Norte. Figuram entre as instituições forma-

Tabela 7. Volume da produção intelectual por gênero – Artigos.
Table 7. Amount of the intellectual production by genre – Articles.

UFPA	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGED	F	29	33	42	42	43	189
M		15	18	16	18	22	89	
PPGECM	F	11	9	11	18	16	65	
	M	10	4	17	11	9	51	

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Tabela 8. Volume da produção intelectual por gênero – Livros.
Table 8. Amount of the intellectual production by genre – Books.

UFPA	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGED	F	10	12	9	4	14	49
M		9	4	12	5	6	36	
PPGECM	F	0	1	1	2	2	6	
	M	3	7	2	5	4	21	

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Tabela 9. Volume da produção intelectual por gênero – Capítulos de livros.
Table 9. Amount of the intellectual production by genre – Book chapters.

UFPA	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGED	F	40	30	46	32	24	172
M		25	9	20	8	11	73	
PPGECM	F	4	5	9	5	4	27	
	M	2	6	3	3	9	23	

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

doras: PUC-SP, com 26,09%; UFPA, 13,04%; Unicamp, 13,04%; USP, 13,04%; UFMG, 8,70%; UFRN, 8,70%; UNESP, 4,35%; UNIMEP, 4,35 %; PUC-RS, 4,35%; e UFRGS, 4,35%.

A produção intelectual em educação do corpo docente do **PPGED** UFPA pode ser vista nas Tabelas 7, 8 e 9.

Ressaltamos o crescimento e estabilização na produção de artigos entre os anos de 2012 a 2014. Contudo, ainda que haja um volume de artigos relativamente aproximado entre professoras e professores, as primeiras respondem à chamada. Notamos também a predominância feminina na produção desse programa, com média aproximada de 38 artigos por ano; ao mesmo tempo, sua contraparte masculina produziu 18. Em relação aos livros, não foi diferente. Novamente, as professoras assumiram o protagonismo, com aproximadamente 10 livros e 35 capítulos, enquanto os docentes alcançaram oito livros e 15 capítulos.

Três linhas de pesquisa constituem esse programa: *Políticas Públicas Educacionais; Currículo, Epistemologia e História; Educação, Cultura e Sociedade*. Em relação à **primeira** linha, encontramos o agrupamento a seguir: *educação e trabalho, educação integrada, educação profissional, educação e direitos humanos, educação e direito, ensino superior, pós-graduação e produtividade, produção de conhecimento em educação, crise mundial, Amazônia, desenvolvimento sustentável, gestão ambiental, educação ambiental, política, pesca e pescadores, piscicultura, população tradicional*.

Na **segunda**, constam: *ações afirmativas, diversidade, História da África, relações raciais, diferença, inclusão, Ciências da Religião, ensino religioso, Filosofia da educação, avaliação, correntes pedagógicas no Brasil, currículo, práticas e políticas educativas, e formação de professores*. Além do conjunto apresentado anteriormente, outras *palavras-chave* fazem parte da produção intelectual dessa linha: *corporeidade e educação, educação física escolar, ginástica e hidroginástica, idoso, ciência do esporte*.

Algumas *palavras-chave* consideradas aqui como zona de fronteira – ou reiterações, em relação aos temas pesquisados – situam-se entre a **segunda** e a **terceira** linha: *adolescência, criança, saúde, juventude, violência contra crianças e adolescentes, finitude, educação escolar hospitalar, educação e relações de gênero, sexualidade, medicina e medicalização, violência sexual, psicopatologia, História e historiografia educacional, História de vida de professoras, História da educação, saber histórico escolar*. Na **terceira** e última linha, encontramos: *educação e violência sexual, família e psicologia, educação ribeirinha, educação quilombola, reforma agrária, educação do campo*.

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA

O Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA teve aprovação em 2001 e suas atividades se iniciaram em 2002, enquanto as de doutorado começaram em 2009. O programa tem como *locus* de funcionamento o Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), antigo Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico. Na última avaliação da CAPES, alcançou a nota 4 e, para esta inflexão, consubstanciamos os dados da produção de 17 doutores, sete professoras e 10 professores.

Matemática e Biologia despontam como graduações predominantes, oito e quatro docentes, respectivamente. Ciências Sociais, Psicologia, Nutrição, Ciências, Serviço Social e Engenharia Civil completam o quadro docente. No que tange ao nível doutoral em Educação e Educação Matemática, esta totaliza 47,06% da formação, enquanto 52,94% encontram-se no campo da Psicologia, Ciências Sociais, Comunicação e Semiótica, Tecnologia de Alimentos, Genética e Biologia Molecular, Desenvolvimento do Trópico Úmido, Engenharia Elétrica e Geofísica.

A década de 2000 também concentra prevalentemente a completude doutoral do corpo docente, 58,82%, contra 29,41% na década de 1990, e 11,77%, na anterior. Destes, 64,70% realizaram doutorado no Sudeste; os demais, no Norte, Nordeste e Sul. Constituem as instituições de formação: Unicamp, com 41,18%; PUC-SP, 17,65%; UFPA, 17,65%; UFRN, 11,76 %; USP, 5,88% e UFRGS, 5,88%.

O programa produziu, em 2013, por intermédio das professoras, um volume maior de artigos do que os docentes, à proporção que, em 2012, a situação se inverteu. Em 2011, houve uma diminuição na produção dos docentes. O fato se concretiza por meio de artigos produzidos pelas docentes, com média de 13 por ano e de 10 em relação aos professores. Quanto aos livros e capítulos, o cenário não difere: a média entre as professoras atinge 2 e 5, respectivamente, no quinquênio; e perto de cinco livros e cinco capítulos entre os professores.

Quatro linhas de pesquisa conformam esse programa: *Conhecimento científico e Espaços de diversidade da educação das ciências; Cultura e subjetividade na educação em Ciências; Percepção matemática, raciocínios, saberes e valores; e última linha Etnomatemática, cultura e modelagem matemática*.

Na **primeira**, encontramos as *palavras-chave*: *arte e ciência na Amazônia, história da ciência, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade e abordagem CTS, ludicidade e educação ambiental, socioambientalismo, justiça social e ambiental, Amazônia, razão e ciência,*

microfitoplancton do lago Água Preta, cinema e história da ciência.

Na **segunda**, figuram: *sexualidade e poder, subjetividade, corpo*. Na **terceira**, temos: *análise combinatória, probabilidade, estatística, regra de três, proporcionalidade e semelhança, dificuldade de aprendizagem em Matemática, aprendizagem significativa, obstáculos didáticos e epistemológicos, argumentação no ensino da matemática*. Algumas *palavras-chave* foram incluídas nesta linha por aproximação possível; porém, nela não recai a ênfase: *piscicultura, etnoecologia de pesca, atividade pesqueira e pesca ornamental, linguagem matemática e comunicação, leitura e interpretação de textos matemáticos, escrita e comunicação*.

Na **quarta** e última linha, agrupam-se as *palavras-chave: complexidade, transdisciplinaridade, modelagem matemática, narrativas literárias, comunidades indígenas, saberes da tradição, cultura amazônica, educação intercultural e práticas sociais*. Aqui, como na **terceira** linha, também encontramos diversidade temática entre algumas *palavras-chave* e a linha de pesquisa à qual as produções são interligadas: *História no ensino de Matemática, história da educação matemática, comunicação e escola, educação do campo, teatro de fantoche, informática em educação, educação matemática, educação matemática crítica, professor pesquisador reflexivo, saberes da docência, recursos didáticos, educação em ciências, ensino de matemática, formação de professores de matemática, formação de professores em ciências, tendências em educação matemática, avaliação, brinquedos de miriti, identidade de professor de matemática, constituição docente, motivação discente, trabalho com projetos em sala de aula, atividades didáticas e ensino de biologia; inclusão, teoria e prática, saneamento*.

Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM

O Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM iniciou suas atividades em 1986. Em 2009, instituiu-se o doutorado, avaliado, atualmente, com nota 4 e vinculado à Faculdade de Educação. O programa comporta 20 doutores, sendo 15 professoras e cinco professores. Treze desses docentes possuem formação graduada predominantemente em Pedagogia. Psicologia, Letras, Filosofia e Educação Especial figuram entre as outras graduações. Não há registro de formação na graduação na *plataforma Lattes* de uma das docentes. A maioria do corpo docente, 65%, doutorou-se em Educação. Trinta e cinco por cento completaram seus estudos em nível doutoral em Engenharia de Produção, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais, Diagnóstico e Avaliação Educativa.

A década de 2000 concentra 60% da formação doutoral dos docentes; 30% em 1990 e 10% na década anterior. Dentre eles, 55% realizaram-no na região Sudeste; os demais, no Sul, Centro-Oeste e em universidades europeias e uma norte-americana. Tiveram essas instituições destino como formação: USP, 15%; UFRGS, 15%; PUC-SP com 10%; Unicamp, 10%; UNESP, UFSCar, UFMG, UFSC, UnB e Gama Filho, com 5% cada uma. As Universidade de Paris V, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Coruña e Vanderbilt, 20%, estão entre as instituições formadoras estrangeiras.

Nas Tabelas 10, 11 e 12, encontra-se a produção intelectual em educação do PPGE UFAM.

No programa da UFAM, destacamos a produção contrabalançada entre os docentes no ano de 2012. Contudo, verificamos claramente um desequilíbrio no

Tabela 10. Volume da produção intelectual por gênero – Artigos.
Table 10. Amount of the intellectual production by genre – Articles.

UFAM	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGE	F		6	11	14	2	9
M			5	3	14	1	1	24

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Tabela 11. Volume da produção intelectual por gênero – Livros.
Table 11. Amount of the intellectual production by genre – Books.

UFAM	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGE	F		2	3	5	6	5
M			2	6	3	0	1	12

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

Tabela 12. Volume da produção intelectual por gênero – Capítulos de livros.
Table 12. Amount of the intellectual production by genre – Book chapters.

UFAM	Programa	Gênero	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
	PPGE	F		8	8	9	8	8
M			8	7	7	11	3	36

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos currículos *Lattes*, 19/02/2015.

número de artigos no ano seguinte. Em 2014, somente as professoras elevaram quantitativamente a produção, ou seja, o maior volume de artigos manteve-se concentrado entre as docentes, com média de nove por ano e cinco entre os professores. No que diz respeito aos livros, as docentes atingiram a média de cinco e nove capítulos, e os professores três e próximo de oito, respectivamente.

O programa comporta **quatro** linhas de pesquisa: *processos educativos e identidades amazônicas; educação, políticas públicas e desenvolvimento regional; formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos; educação especial e inclusão no contexto amazônico.*

Na **primeira**, encontramos a ênfase nas *palavras-chave: leitura, literatura infantil, pedagogia e cibercultura.* Na **segunda**: *pós-graduação, ensino superior, formação acadêmica.* Em relação às **terceira e quarta** linhas, são, respectivamente: *rendimento escolar, práticas psicopedagógicas, práticas colaborativas, prática pedagógica, formação de professores, formação continuada e ensino de matemática, autismo, inclusão, educação indígena, diversidade, comunicação indígena, interculturalidade.*

Considerações finais

A essência de nosso estudo consistiu no mapeamento reflexivo acerca da produção intelectual docente em educação na pós-graduação no norte do Brasil para compreender os avanços e desafios próprios daquela realidade, especialmente na ênfase da formação de professores. Observamos, a partir dos resultados, relativa regularidade no volume de artigos entre as produções verificadas na maioria dos programas e também certa diversidade nos temas pesquisados, inclusive naqueles relativos à Amazônia. As pesquisadoras e pesquisadores têm se ocupado, em casos específicos, de algumas singularidades conformadoras dessa região, notadamente a *educação ambiental, a educação do campo e a educação ribeirinha.*

Apesar da adesão a novos temas de pesquisa, verificamos uma hierarquia entre temas e objetos advindos das *palavras-chave* no âmbito da produção intelectual.

Mesmo quando se trata de programas que formam professores e professoras, há limites de “novas epistemologias para o revigoramento de alguns temas e objetos para a compreensão da diversidade da contemporaneidade” (Coelho e Silva, 2015, p. 41) que focalizem a formação de professores.

Concordamos com Bourdieu (2001) ao referir-se à hierarquia social dos objetos que definem o que é importante ou não ser estudado, apreciado, reconhecido e *interessante aos olhos dos outros* em um dado campo em constante disputa. Para o autor, “aquilo que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante” (Bourdieu, 1983, p. 125). Entendemos ser *importante e interessante* o enfrentamento da temática das relações étnico-raciais em todos os níveis da formação de professores, não somente na formação inicial, mas, igualmente, na formação *stricto sensu*. Assim, constatamos tanto a pouca ênfase na *formação de professores* quanto na confluência com a educação para as relações étnico-raciais.

O V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) para o período de vigência entre 2005-2010 anuncia entre seus objetivos para a pós-graduação “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a *formação de docentes para todos os níveis de ensino*; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (Brasil, 2005, *on-line*, grifo nosso). Para Corrêa e Ribeiro (2013), a formação pedagógica não é apenas uma questão de domínio de conteúdo, de *expertise* em determinado campo. Trata-se da valorização do desenvolvimento de uma cultura do ensino na universidade, ou seja, de um capital pedagógico na pós-graduação.

Acerca da *formação de docentes em todos os níveis de ensino*, assumimos aqui, conforme a legislação vigente, que a temática das relações étnico-raciais não pode ser subdimensionada no âmbito da pós-graduação em Educação. No futuro, almejamos que tanto os objetivos do V PNPG como a temática mencionada sejam objetos de pesquisa, com maior ênfase na formação *stricto sensu*. As *palavras-chave* advindas das produções não dão vazão,

neste momento, de modo estrutural a tal premissa, nem por meio das linhas de pesquisa e tampouco por meio das produções, salvo algumas exceções. A exceção concreta se faz presente pontualmente nas produções de três docentes dos programas da UEPA, da UNIR e da UFPA (PPGED).

Neste estudo, verificamos a pouca ênfase na formação de professores em alguns programas e notamos o parco alinhamento, em alguns casos, a um dos fundamentos da formação pós-graduada em Educação, ou seja, a *formação docente*.

Isto fica claro quando constatamos que os trabalhos cujo escopo de discussão é a formação de professores não privilegiam estruturalmente os problemas relacionados aos princípios, dilemas e questões relativas ao fazer pedagógico, no ensino superior e seu reflexo na sala de aula; assim como no que concerne às especificidades vinculadas à educação das relações étnico-raciais, uma vez que a “docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu*” (Corrêa e Ribeiro, 2013, p. 319).

Assim, o quase silenciamento em relação à temática étnico-racial no conjunto das *palavras-chave* advindas da produção intelectual analisada sinaliza uma lacuna de duas dimensões *importantes e relevantes*: a *formação docente* e a *temática das relações étnico-raciais*. A atinência à legislação sobre diversidade como componente obrigatório na formação de professores, em qualquer área e nível de ensino no Brasil, demanda investimento para formar futuros professores e professoras para o enfrentamento de uma sociedade pouca inclusiva.

O estudo realizado ressaltou, ainda, o protagonismo das professoras na pós-graduação em Educação no Norte do Brasil, pois elas compõem a maioria do quadro docente e são responsáveis pelo volume de mais de 50% da produção intelectual na região, protagonizando todos os programas examinados. Mesmo quando se apresentam quantitativamente em menor número, como é o caso do programa de Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA, elas assumem a dianteira da produção.

A Pedagogia constitui, em grande parte, a formação graduada do corpo docente, juntamente com outras Licenciaturas. Essa formação faz eco à “vocação” dos cursos de pós-graduação pesquisados. Enquanto algumas formações parecem incorporar uma relativa conformidade no campo educacional e nas ações acadêmicas dos programas, em contrapartida, outras parecem requerer um maior investimento para constituírem uma organicidade interna.

Além disso, concluímos que a maioria do quadro docente se doutorou na década de 2000, e ainda que exista uma diversificação na região de origem dessa formação,

o Sudeste brasileiro responde à chamada no tocante ao doutoramento. Essa região concentra 46,02% dos programas de pós-graduação do Brasil, segundo dados da CAPES, especialmente o estado de São Paulo. Essa constatação não se constitui em elemento surpresa, em razão de que as mais antigas pós-graduações no Brasil tiveram sua gênese naquela região geográfica.

Consideramos que uma das chaves para a ampliação do debate em torno dos avanços e desafios apontados diz respeito à formação de uma ampliação de redes de cooperação docente, que exigirá do coletivo um investimento e um intercâmbio de ideias e *expertises* de campos e conhecimentos na intenção de superação dos saberes fragmentados, justaposição de linhas de pesquisa e do isolamento na produção intelectual. Tal rede constitui uma estratégia política, profissional e cognitiva que poderá amenizar os desafios a serem enfrentados pelo corpo docente, de modo a fortalecer laços acadêmicos dentro e fora da região e entre programas.

Fazemos eco aos desafios pontuados por Nosella (2010), Ramalho e Madeira (2005), Wassen *et al.* (2015) no que tange à pós-graduação em Educação em diferentes contextos. Embora reconheçamos os avanços – que não são poucos – desses programas na região Norte desde a década de 1980 na formação de recursos humanos e o crescente aumento dos cursos de mestrado e doutorado, parece-nos necessário refletir sobre alguns desafios próprios da realidade amazônica:

(a) Potencializar aproximação entre *palavras-chave* advindas da produção intelectual e linhas de pesquisa, uma vez que elas representam o campo temático do/a pesquisador/a. Contudo, em alguns casos, há desafios na organicidade entre produção, linha e as diretrizes do programa;

(b) Fortalecer maior articulação dos projetos de pesquisa às produções intelectuais;

(c) Avaliar a individualização da produção intelectual e hipertrofias do número de linhas de pesquisa, visando à compatibilização do quantitativo do corpo docente, o volume da produção e, por fim, a ponderação quanto à personalização dessa produção;

(d) Atinar para a inserção de dados na *plataforma Lattes*, principalmente no que concerne às *palavras-chave*, pois encontramos algumas divergências entre os descritores e a produção a eles relacionada;

(e) Reavaliar as similaridades da produção em linhas de pesquisa diferentes internas ao mesmo programa, devido à existência de várias temáticas recorrentes e que se sobrepõem;

(f) Qualificar em que nível as zonas de fronteira ou sobreposição existentes, mencionadas anteriormente, pulveriza a produção;

(g) Considerar a produção temática da pesquisadora e do pesquisador e o que consubstancia a linha que lhes são correspondentes;

(h) Atualizar permanentemente as páginas *Web* dos programas no tocante à renovação de seu corpo docente, ou seja, entrada e saída de pesquisadores, histórico, avaliações, revisões de descritores e alterações de linhas, ementas de disciplinas, notícias, calendários e publicações.

Temos conhecimento de programas que sofreram alterações de linhas de pesquisa e renovação no corpo docente, tanto nos credenciamentos quanto nos descredenciamentos. Todavia, tal informação não figura na página *Web* oficial. A partir dessas desatualizações, constatamos também que as dissertações e teses defendidas em alguns programas não figuram na íntegra nas páginas *Web*.

Essas ações inibem a apreciação e conhecimento amíuêde sobre os programas no tempo real em que esses processos ocorrem, sobretudo aqueles positivos, que certamente são correntes em todos os programas dessa região, mas, por vezes, não são publicizados no tempo em que ocorrem.

Os desafios explicitados encontram-se em constante aperfeiçoamento, possíveis de serem enfrentados e subvertidos, alguns dos quais são de ordem meramente técnica e poucos de ordem estrutural. O corpo docente dos programas dessa região tem empreendido esforços no avanço social, científico, tecnológico e educacional, visando ao desenvolvimento e à diminuição das desigualdades regionais. A região Norte agradece.

Referências

- BARDIN, L. 2000. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 281 p.
- BIANCHETTI, L.; FÁVERO, O. 2005. Editorial: História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (30):1-4.
- BITTAR, M.; SILVA, M.R.; HAYASHI, M.C.P.I. 2011. A produção científica em dois periódicos na área de Educação. *Avaliação*, 16(3):655-674. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300009>
- BOURDIEU, P. 2001. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI (org.), *Escritos de educação* (Pierre Bourdieu). 3ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 33-38.
- BOURDIEU, P. 1983. O campo científico. In: R. ORTIZ (org.), *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, Ática, p. 122-155.
- BOURDIEU, P. 1989. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- BRASIL. 2005. *Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010*. Brasília, DF, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- BRASIL. 1969. *Parecer CFE n. 77/69*. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. (Documenta, n. 98, fev. p. 128-132).
- BRASIL. 1965. *Parecer CFE n. 977/65*. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. (Documenta, n. 44, dez. p. 67-86).
- COELHO, W.N.B.; SILVA, C.A.F. 2015. Formação de professores no Brasil: notas e contextos. In: W.N.B. COELHO; J.C.C. VALE; N.J.B. SOARES; R.C.C.R. FRANÇA (org.), *Educação, História e Relações raciais: debates em perspectiva*. São Paulo, Ed. Livraria da Física, p. 13-51. (Col. Formação de professores & Relações Étnico-raciais).
- CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. 2013. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 39(2):319-334. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>
- CORRÊA, P.S.A. 2013. Instituição e consolidação do campo da História da Educação nos Grupos de Pesquisa situados na Região Norte do Brasil: refutação à tese da insignificância. *Revista HIST-EDBR On-line*, 13(49):71-96.
- CURTLY, R.G. (org.). 2010. *Produção intelectual no ambiente acadêmico*. Londrina, UEL/CIN, 141 p.
- FÁVERO, O. 2009. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, 18(37):311-327.
- GAMBOA, S.S. 2003. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação temática digital*, 4(2):79-93.
- GATTI, B.A. 2004. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(1):11-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 01/08/2015.
- KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. 2005. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, 26(93):1341-1362. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>. Acesso em: 01/08/2015.
- MACEDO, E.; SOUSA, C.P. 2010. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43):166-176. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012>
- NOSELLA, P. 2010. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43):177-183. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100013>
- RAMALHO, B.L.; MADEIRA, V.P.C. 2005. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, (30):1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000300006>
- SANTOS, C.M. 2003. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, 24(83):627-641. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>. Acesso em: 08/06/2015.
- SANTOS, A.L.F.; AZEVEDO, J.M.L. 2009. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42):534-605. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>
- SAVIANI, D. 2012. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: L. BIANCHETTI; A.M.N. MACHADO (org.), *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, p. 148-176.
- UFMT. 2015. Edital de Abertura Nº 01/2015. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/bc3c7209bb08faaa09b-9cee68647dc4d.pdf>. Acesso em: 25/07/2015.
- WASSEM, J.; PEREIRA, E.M.A.; BALZAN, N.C. 2015. Política de Avaliação em Programas de Pós-Graduação de Excelência em Educação. *Atos de Pesquisa em Educação*, 10(1):215-243. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v1n10p215-243>

Submetido: 21/12/2015

Aceito: 11/06/2016