

Pós-graduação em educação no estado do Amapá: os grupos de pesquisa sobre política educacional

Graduate studies in education in the state of Amapá, Brazil: research groups on educational policy

El posgrado en educación en el estado de Amapá: los grupos de investigación sobre política educativa

Cleide Carvalho Matos^I

Antonia Costa Andrade^{II}

RESUMO

O artigo objetiva analisar as redes de colaboração científica construídas por meio da produção científica em coautoria com os líderes de grupos de pesquisa em políticas educacionais vinculados à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Tal finalidade será orientada pelo seguinte questionamento: quais redes os líderes de grupos de pesquisa em políticas educacionais vinculados à UNIFAP construíram por meio de sua produção científica em coautoria? A metodologia privilegia a pesquisa bibliográfica e documental. A base bibliográfica ancora-se em autores e a documental inclui a plataforma do Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Plataforma Sucupira. A análise revela as redes de pesquisas construídas por meio da produção científica, e, embora esses pesquisadores tenham algumas parcerias fortalecidas sobretudo com pesquisadores da Universidade Federal do Pará, ainda carecem de mais interlocução com outros espaços institucionais fora do contexto regional e nacional.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Grupos de Pesquisa. Coautoria.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the networks of scientific cooperation built around scientific production in co-authorship with leaders of research groups on educational policies in connection with the Federal University of Amapá (UNIFAP). Such purpose will be guided by the following question: Which networks have been built by the leaders of research groups on educational policies associated with UNIFAP by means of their co-authored scientific production? The methodology prioritizes bibliographical and documental review. The bibliographical baseline is grounded on authors and the documental baseline includes the platform of the Directory of Research Groups with the National Council on Research (CNPq) and Platform Sucupira. The analysis shows the research networks built around scientific production, and shows also that, although these researchers have strengthened some partnerships, mainly with researchers from the Federal University of Pará, there is still a need for more interlocution with other institutional spaces beyond the regional and national context.

Keywords: Graduate Studies. Research Groups. Co-authorship.

^IUniversidade Federal do Pará, Breves, PA, Brasil. E-mail: cleidematos@ufpa.br  <https://orcid.org/0000-0003-3740-0692>

^{II}Universidade Federal do Amapá, Macapa, AP, Brasil. E-mail: antonia@unifap.br  <http://orcid.org/0000-0002-4527-8562>

RESUMEN

El artículo analiza las redes de colaboración científica construidas a partir de la producción científica en coautoría con los líderes de grupos de investigación en políticas educativas vinculados a la Universidad Federal de Amapá. Este propósito está orientado por la siguiente pregunta: ¿Qué redes construyeron los líderes de los grupos de investigación en políticas educativas vinculados a UNIFAP, a través de su producción científica en coautoría? La metodología privilegia la investigación bibliográfica y documental. La base bibliográfica, está anclada en autores y la documental incluye la plataforma Directorio de Grupos de Investigación del CNPq y la Plataforma Sucupira. El análisis revela las redes de investigación construidas a través de la producción científica, y aunque existen algunas alianzas fortalecidas, especialmente con investigadores de la Universidad Federal de Pará, aún necesita más diálogo con otros espacios institucionales fuera del contexto regional y nacional.

Palabras clave: Posgraduación. Grupos de Investigación. Coautoría

INTRODUÇÃO

A Região Norte é formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, que, conjuntamente com os estados do Maranhão, Região Nordeste, e do Mato Grosso, Centro-Oeste, formam a Amazônia Legal. Juntos, possuem área de 5.015.067,86 km², que correspondem, aproximadamente, a 58,93% do território nacional (IBGE, 2022). Embora a Amazônia ocupe tão vasta extensão territorial, e dada a sua relevância ambiental e política, os investimentos em ciência e tecnologia e inovação estão aquém do necessário para promover o desenvolvimento de pesquisas na região.

No que tange ao ensino de pós-graduação, a Região Norte é a que possui o menor número de programas em relação às demais regiões do Brasil. No caso específico de programas de pós-graduação em educação (PPGED), existem apenas 15 cursos de mestrado e cinco de doutorado. O PPGED da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), central no presente estudo, é o mais recente; foi criado em 2017, último estado da Região Norte a ter um curso de mestrado em educação aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira tentativa data de 2006, quando a proposta de mestrado foi enviada para a CAPES, mas não foi aprovada: “Isto porque não atendia a uma condição *sine qua non* para a efetivação desse propósito: quadro docente qualificado em número suficiente para essa investida inicial” (UNIFAP, 2022, [s.p.]). Em 2014, após nova tentativa, mais uma vez a proposta não foi aprovada. Desta feita, a fragilidade apontada pelos avaliadores foi a “[...] falta de articulação entre as disciplinas e escassa produção docente, que não cumpriam os requisitos mínimos da Área” (UNIFAP, 2022, [s.p.]).

Em 2016, um novo projeto foi enviado à CAPES, articulando, além da mobilização dos pesquisadores da UNIFAP, um conjunto de instituições, como a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), a Universidade Federal do Pará (UFPA), principalmente o PPGED/UFPA, além do apoio das secretarias estadual e municipal de educação de Macapá. Em 2017, o PPGED/UNIFAP foi aprovado pela CAPES, criando o curso de mestrado em educação, estruturado em duas linhas de pesquisa: políticas educacionais e educação, culturas e diversidades.

Neste estudo, enfocamos a linha de pesquisa em política educacional,¹ na qual objetivamos estudar as redes de colaboração científica construídas por meio da produção científica em coautoría

1 O foco do campo das políticas públicas educacionais parte do entendimento de que os estudos sobre as políticas educacionais propiciam reflexões a respeito das mudanças, das potencialidades, dos desafios e dos cenários da educação brasileira, sem perder de vista o papel do Estado na garantia, organização e gestão educacional. Assim, buscou-se, neste estudo, sobre as políticas públicas educacionais considerar as suas múltiplas conexões que as demarcam, estrutural e conjuntamente, num determinado contexto histórico-social, expressando as Amazônias, em especial a amapaense.

com os líderes de grupos de pesquisa em políticas educacionais vinculados à UNIFAP. Pretendemos responder à seguinte indagação: quais redes os líderes de grupos de pesquisa em políticas educacionais vinculados à UNIFAP construíram por meio da produção científica desenvolvida por meio de coautoria?

Desde a criação da UNIFAP, em 1990, há um esforço no trabalho dos docentes dos cursos da área de educação de contribuir com a formação de professores para atuação na educação básica no estado do Amapá. Entretanto, dada a complexidade e a dinâmica do fenômeno educativo e suas interfaces com o contexto social, político, econômico e cultural, a formação continuada dos profissionais da educação tem se apresentado como uma necessidade que remete à oferta de outros níveis formativos, como a criação e ampliação dos cursos *stricto sensu* em mestrado e doutorado, bem como a consolidação da produção científica pelos grupos de pesquisa.

Nossa base teórico-epistemológica analítica ancorou-se no materialismo histórico-dialético, método que demanda um tratamento crítico do tema em sua totalidade e contradições, assim como permite ao pesquisador apreender a atividade humana em sua complexidade e historicidade. É, portanto, um método que “[...] tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação” (Martins e Lavoura, 2018, p. 233).

No materialismo histórico-dialético, o trabalho humano é o elemento central para a análise e compreensão dos fenômenos sociais: “Esse é o mais profundo significado do alcance do método materialista histórico-dialético a serviço da construção do conhecimento acerca do real” (Martins e Lavoura, 2018, p. 232). Nessa concepção, o processo de construção teórica sobre a realidade concreta é compreendido como um processo de trabalho, pois é resultado da atividade de indivíduos “[...] que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (Martins e Lavoura, 2018, p. 225).

Por meio da pesquisa bibliográfica, coligimos e examinamos as pesquisas realizadas para compreendermos o processo de construção e análise, bem como os resultados obtidos. De acordo com Pádua (2016, p. 60), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador “[...] contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”.

Na pesquisa documental, comungamos com Evangelista (2012, p. 15) quanto à compreensão de que “[...] toda fonte traz uma compreensão de mundo e gera uma leitura e [...] toda leitura tem comprometimento”. Deste modo, segundo Evangelista (2012, p. 14): “É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz”, pois os documentos são portadores de intencionalidades. Nas palavras de Evangelista (2012, p. 14): “Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; [...]”.

O percurso metodológico desenvolvido pode ser sumarizado da seguinte forma: a) levantamento dos grupos de pesquisa sobre política educacional vinculados à UNIFAP no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); b) identificação dos líderes dos grupos de pesquisa; c) levantamento dos registros dos artigos científicos no Currículo Lattes dos pesquisadores; d) acesso aos artigos científicos nos periódicos; e) análise e interpretação dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo.

O artigo está organizado com as seguintes seções: esta Introdução, seguida da seção que trata do processo de implantação da pós-graduação em educação na Região Norte do Brasil; posteriormente, abordamos os grupos de pesquisa sobre política educacional e a produção científica em coautoria; e por fim apresentamos a Conclusão.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

O primeiro PPGED no Brasil foi criado em 1966 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Contudo, a expansão dos cursos ocorreu somente na década de 1970, a partir da implantação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (Ramalho e Madeira, 2005; Santos e Azevedo, 2009).

O desenvolvimento da pós-graduação em educação, assim como das demais áreas de conhecimento, ocorreu dentro de um projeto de modernização conservadora implantado pelo regime empresarial-militar, cuja meta era “[...] a formação de recursos humanos qualificados para todos os níveis de ensino, a preparação de pesquisadores de alto nível e a capacitação avançada de profissionais” (Ramalho e Madeira, 2005, p. 71).

Santos e Azevedo (2009) pontuam que a pouca tradição em pesquisa se refletiu na organização inicial dos cursos de pós-graduação em educação em áreas de concentração, cuja base era o currículo do curso de pedagogia. Esse formato fragmentou as subáreas de investigação e exigiu que “[...] os alunos cursassem um amplo leque de disciplinas antes de elaborar sua pesquisa, o que estendia enormemente o tempo de titulação” (Santos e Azevedo, 2009, p. 541).

De acordo com Gamboa (2007), as áreas de concentração geraram uma crise nos programas de pós-graduação no final dos anos de 1980 e 1990, justamente por reduzir o tempo para a realização das pesquisas de mestrado e doutorado, que eram deixadas para o final do curso, quando o tempo de integralização curricular estava se esgotando. Por isso, no final dos anos de 1990, a CAPES passou a propor que os programas de pós-graduação (PPGS) fossem organizados em linhas de pesquisa. Nessa nova proposta de organização da pós-graduação,

[...] o que importava era que o aluno desde o início dos cursos possuísse um projeto vinculado a uma linha. Em tese, isso significava colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também supunha maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que a integrassem. (Santos e Azevedo, 2009, p. 541)

A organização das linhas, assim como a criação de grupos de pesquisas, contribuiu para maior celeridade no tempo de integralização dos cursos de mestrado e doutorado. É oportuno destacar que o desenvolvimento da pós-graduação em educação no Brasil se deu de forma desigual, ou seja, as regiões economicamente mais desenvolvidas concentraram o maior número de PPGED; a Região Sudeste, por exemplo, desde a década de 1960, abriga a maioria dos PPGED. Embora haja reconhecimento por parte do Governo Federal das desigualdades na oferta da pós-graduação no Brasil, fato evidenciado nos diferentes Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) (Ramalho e Madeira, 2005; Santos e Azevedo, 2009), não houve alteração significativa nesse quadro de assimetrias regionais.

De acordo com Ramalho e Madeira (2005, p. 72), desde o primeiro PNPG desenvolvido no período de 1975 a 1980, para as Regiões Norte e Nordeste “[...] nem foi possível aproveitar como se deveria as verbas disponíveis, pela falta de capacidade instalada”. No final da vigência desse plano, o “[...] Nordeste contava com cinco cursos de mestrado em educação, todos enfrentando as dificuldades de sua própria marginalidade em um sistema com alto nível de centralização e concentração no Sudeste” (Ramalho e Madeira, 2005, p. 73).

Somente em 1992 foi instituído o primeiro curso de doutorado no nordeste, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), seguido por cursos similares na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No norte, a primeira tentativa de institucionalização de um curso de doutorado data de 2003, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), porém esse curso foi suspenso, sendo seus doutorandos absorvidos por PPGE da Região Nordeste (Ramalho; Madeira, 2005).

Em 2005, foi aprovado o 5º PNPG para o período de 2005 a 2010 com a finalidade de aumentar o número de mestres e doutores por meio de incremento de bolsas e fomentos para a pesquisa. Nas Regiões Norte e Nordeste, Ramalho e Madeira (2005) pontuam que os desafios eram grandes em função da histórica discrepância regional e intrarregional na oferta da pós-graduação em educação no Brasil, conforme excerto abaixo:

A oferta da pós-graduação em educação nas cinco regiões, nos níveis de mestrado e doutorado (73 programas no total, em 2005), apresenta-se com os seguintes percentuais: Sudeste: 45% mestrado e 56% doutorado; Sul: 26% mestrado e 17% doutorado; Nordeste: 16% mestrado e 17% doutorado; Centro-Oeste: 9% mestrado e 10% doutorado; Norte: 4% mestrado e nenhum doutorado. Se considerarmos somente os doutorados, a concentração dos programas no eixo Sul-Sudeste é ainda maior: as regiões Sul e Sudeste detêm 73% dos programas de pós-graduação no país. (Ramalho e Madeira, 2005, p. 75)

Os autores destacam que esse desequilíbrio nos percentuais de oferta é resultado de problemas estruturais provenientes do modelo de desenvolvimento econômico e social implantado no Brasil, que promoveu profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre as regiões brasileiras e que se estendem para a oferta da pós-graduação.

Neste balanço, é notório o processo desigual de oferta da pós-graduação em educação no Brasil, sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste; contudo, a implantação da pós-graduação em educação se deu mais tardiamente na Região Norte, sobretudo a formação doutoral, pois, até 2005, não havia nenhum curso de doutorado na referida região.

Na Região Norte, a institucionalização da pós-graduação em educação entre os estados também se deu de forma assimétrica, porque se desenvolveu por meio de um processo de expansão desigual dos programas nos diferentes estados da região. No levantamento que realizamos em agosto de 2022 na Plataforma Sucupira, identificamos 15 cursos de mestrado e cinco de doutorado na Amazônia, conforme Quadro 1, que apresenta os PPGED da Região Norte credenciados na CAPES.

Quadro 1 – Pós-graduação em educação na Região Norte.

ESTADO	ME	DO	MP	DP
Acre	1	-	-	-
Amapá	1	-	-	-
Amazonas	2	1	-	-
Pará	5	3	-	-
Rondônia	1	-	-	-
Roraima	2	-	1	1
Tocantins	1	-	1	-
Total	13	4	2	1

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos Relatórios da Plataforma Sucupira (CAPES, 2022).

Os estados do Acre, Amapá e Roraima possuem um programa com oferta de cursos de mestrado acadêmico, representando apenas 5% cada um do total; o estado de Tocantins apresenta o percentual de 20% do total de programas; Roraima possui três cursos de mestrado (dois acadêmicos e um profissional) e um doutorado profissional, o único na Região Norte do Brasil. O estado do Amazonas possui dois cursos de mestrado acadêmico e um de doutorado. O estado do Pará é o que possui o maior número de programas na Região Norte: cinco cursos de mestrado acadêmico e três de doutorado. Em termos percentuais, o estado responde por 33,3% dos cursos de mestrado e 60% dos de doutorado.

Conquanto tenha aumentado o número de programas na Amazônia, eles ainda são insuficientes para atender a região, que geograficamente representa quase 60% do território nacional. É importante salientar que mesmo os estados que possuem cursos de mestrado e doutorado não conseguem atender à demanda reprimida por formação *stricto sensu* na Amazônica Brasileira. No período de 1996 a 2017, a Região Norte foi responsável pela titulação de apenas 4,8% de mestres e 2,4% dos doutores; enquanto a Região Sudeste formou 47,2% de mestres e 56,9% de doutores, a Região Nordeste formou 18,6% de mestres, 15% de doutores, a Região Sul titulóu 21,7% de mestres e 20,1% de doutores e a Região Centro-Oeste 7,8% de mestres e 5,6% de doutores (CGEE, 2019).

Os estados da Região Norte possuem o menor percentual de titulação de mestres e doutores concedidos a cada 100 mil habitantes no Brasil. A média nacional é de 29,7 mestres e de 10,4 de doutores a cada 100 mil habitantes; no Pará o percentual é de 17,5 mestres e de 3,6 doutores; no Amazonas, 17,3 mestres e 3,8 doutores; no Tocantins, 16,1 mestres e 2,2 doutores; no Acre, 13,1 mestres e 1,2 doutores; em Roraima, 20,9 mestres e um doutor; em Rondônia, 10,9 mestres e 0,9 doutor; e no Amapá, oito mestres e 0,8 doutor (CGEE, 2019). A Amazônia ainda detém a menor taxa de titulação de mestres e doutores, assim também como o mais baixo percentual de mestres e doutores a cada 100 mil habitantes. Os estados de Rondônia e Amapá, por exemplo, têm menos de um doutor a cada 100 mil habitantes.

A insuficiência de pós-graduação *stricto sensu* na Amazônia repercute na baixa taxa de formação de pesquisadores, nos indicadores de produção científica, na realização de pesquisas que poderiam elucidar os problemas que afetam a educação das comunidades locais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.), suas interfaces regionais, nacional e articulações internacionais.

No Quadro 2, relacionamos os PPGED por instituição de ensino superior (IES) no norte do Brasil.

A UFPA é a instituição que concentra o maior número de programas de pós-graduação em educação na Região Norte: três cursos de mestrado e dois de doutorado, além de ter o único programa nota 5 da região. Todavia, a maioria dos programas está localizada na capital, Belém. Apenas o PPGEduc fica no interior do estado, na cidade de Cametá.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) possuem dois programas de pós-graduação em educação. São as únicas instituições na Região Norte que possuem programas de pós-graduação profissional na área de educação. A UEPA e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) possuem programas de pós-graduação em educação com cursos de mestrado e doutorado. A UEA, UNIFAP, UERR, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), UFAC e Universidade Estadual de Roraima (UFRR) possuem apenas um programa de pós-graduação com curso de mestrado acadêmico. Importante destacar que todos os estados da Região Norte possuem ao menos um programa de pós-graduação em educação.

Tal oferta na Região Norte se desenvolveu de forma esparsa e muito lenta. O primeiro programa de mestrado foi desenvolvido na UFAM em 1987, após 21 anos do começo do primeiro programa de pós-graduação em educação no Brasil, que data de 1966. O segundo programa foi concebido em 2003, 16 anos depois da formação do primeiro curso de mestrado na região, desta feita na UFPA. O primeiro curso de doutorado foi implantado em 2008, também na UFPA. Dos cinco cursos de doutorado, três foram criados entre 2019 e 2020, portanto são recém-credenciados. No período de 35 anos de pós-graduação na Região Norte (1987 a 2022) somente nos anos de 2010, 2014, 2017 e 2019 houve a formação de dois ou mais programas, com destaque para o ano de 2014, que contou com a aprovação de cinco cursos.

Considerando-se o nível de dependência administrativa, identificamos que os PPGE pertencem somente a IES públicas, com predominância das federais — fato que reforça o papel das universidades públicas na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento na Amazônia Brasileira.

Quadro 2 – Pós-graduação em educação na Região Norte, por instituição de ensino superior (2022).

IES	Programa	Nível	Ano de início do curso			
			ME	DO	MP	DP
Universidade Federal do Pará (UFPA)	PPEB	ME	2016	-	-	-
	PPGED	ME/DO	2003	2008		
	PPGEDUC	ME	2014	-	-	-
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	PPGE	ME	2012	-	-	-
	PPPGE	MP	-	-	2017	-
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	PPGE	ME	2010	-	-	-
	PPGEEProf	MP/DP	-	-	2014	2019
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	PPGED	ME/DO	2005	2019	-	-
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	PPGED	ME	2020	-	-	-
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	PPGE	ME/DO	1987	2010	-	-
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	PPGED	ME	2017	-	-	-
Universidade Estadual de Roraima (UERR)	PPGE	ME	2014	-	-	-
Universidade Federal do Oeste Do Pará (UFOPA)	PPGE	ME	2014			
Universidade Federal do Acre (UFAC)	PPGE	ME	2014	-	-	-
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	PPGEduc	ME	2019	-	-	-
UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR E UEA*	PGEDA	DO	-	2020	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos Relatórios da Plataforma Sucupira (CAPES, 2022).

ME: Mestrado; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; PPEB: Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica; PPGED: Programa de Pós-graduação em Educação; PPGEDUC: Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura; PPGE: Programa de Pós-graduação em Educação; PPPGE: Programa de Pós-graduação Profissional em Educação; PPGEEProf: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar; PGEDA: Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. *O Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) foi aprovado pela Capes em 05/04/2019, articula 39 pesquisadores de nove universidades federais e uma universidade estadual da Região Norte com a finalidade de formar novos doutores para investigar, prioritariamente, a educação na região, criar estratégias de integração intrarregional e consolidar os grupos de pesquisas existentes na Amazônia. Disponível em: <http://www.educanorte.proesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Segundo Costa Morosini (2008, p. 139), “[...] são as IES públicas que conseguem dar conta da função de investigação [...]. Esta assertiva é referendada pela expansão do sistema de educação superior brasileiro que ocorreu, majoritariamente, em IES privadas, [...]”.

Para Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 271), “[i]sso indica que as universidades privadas pouco se interessam pela oferta de cursos de mestrado e doutorado, sobretudo acadêmicos, provavelmente porque não dão o lucro esperado”. Os autores classificam tais instituições como “universidade de ensino”, pois concentram sua atuação somente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A pós-graduação em educação na Amazônia existe apenas nas universidades públicas. Para mantê-la, são necessários mais investimentos, estrutura física adequada e profissionais

altamente qualificados com dedicação exclusiva; por isso, a iniciativa privada prioriza a oferta de cursos de graduação voltados unicamente às atividades de ensino, cujo retorno financeiro é maior.

Segundo Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 277), a expansão da pós-graduação, o desenvolvimento de pesquisas e a produção do conhecimento precisam ser analisados conjuntamente com o processo de reestruturação produtiva do capital, que na atual conjuntura “[...] impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento fundamental da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada”. Ainda de acordo com Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 277), “essa nova realidade gera, muitas vezes, um processo de inserção dependente ou de exclusão tecnológica de países e regiões que não interessam ao sistema produtor de mercadorias do capitalismo mundializado [...]”.

Desse modo, a organização do espaço geográfico passa a ser pautada pela lógica de interesses do capital, por meio da instrumentalização da natureza e do saber (Catani, Oliveira e Michelotto, 2010). O uso instrumental da natureza e do conhecimento suscita diferentes apropriações dos territórios nacionais e gera assimetrias educacionais e econômicas. No contexto da Amazônia, por exemplo, a lógica de desenvolvimento teve e tem como base a exploração exaustiva das riquezas naturais, que se materializa por meio do saque das matérias-primas para o mercado internacional. Essa é a lógica que tem fundamentado os projetos desenvolvimentistas implantados na Amazônia.

Para o capital, “[...] a educação e o conhecimento passam a ser problemas econômicos, pois se tornam elementos centrais desse novo padrão de desenvolvimento” (Catani, Oliveira e Michelotto, 2010, p. 278). Pensar a educação como problema econômico é uma forma de pautar a educação e o conhecimento como “[...] força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico” (Catani, Oliveira e Michelotto, 2010, p. 278). Desse modo, a educação passa a ser subordinada aos desígnios do capital, utilizada para promover a reprodução e acumulação capitalista. Por isso, só importam a ciência e a tecnologia que possam impactar a reprodução do capital, a geração de mais-valia; ou seja, só interessa o conhecimento útil ao capital. Nesse aspecto, pensar a pós-graduação na Amazônia requer problematizar os usos do conhecimento e da natureza na agenda global de necessidades do capital.

GRUPOS DE PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM COAUTORIA

A criação e institucionalização de grupos de pesquisa na estrutura acadêmico-científica brasileira representou um passo importante no processo de produção do conhecimento e na consolidação da pós-graduação. Na Amazônia, os grupos de pesquisa desempenham um papel importante na formação de pesquisadores e na inclusão de temas relevantes no arcabouço teórico-metodológico sobre a Amazônia. De igual modo, eles propiciam a criação de redes de colaboração que favorecem o diálogo com colegas, a troca de experiência e a convivência com pesquisadores mais experientes. Por isso, para os pesquisadores iniciantes, o grupo é fundamental, “[...] pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho [...]” (Gatti, 2005, p. 124).

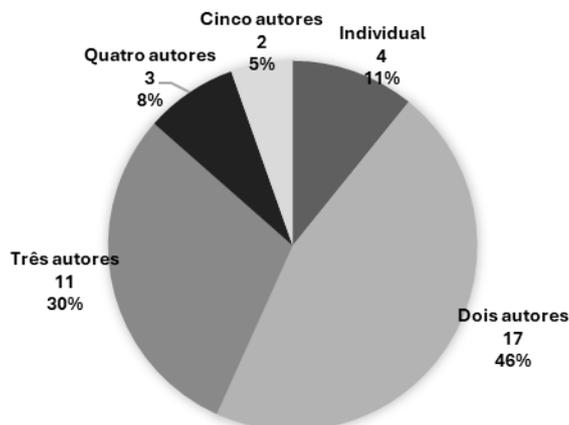
A criação e institucionalização de grupos de pesquisa sobre política educacional na Região Norte contribui “[...] para incentivar a realização de pesquisas que ampliarão a rede de colaboração na região, conseqüentemente aumentarão a produção científica da área e, sobretudo, contribuirão na formação de novos pesquisadores” (Matos e Reis, 2019, p. 127).

A colaboração entre os grupos tem contribuído para impulsionar a produção acadêmica na área da educação, que por meio dos grupos de pesquisa passou a dispor de uma rede mais ampla de interlocutores. É “[...] por meio do grupo e no grupo que o pesquisador constrói redes de colaboração com outros pesquisadores, grupos e instituições” (Matos, Reis e Costa, 2020, p. 9).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O *corpus* de análise é composto de 37 artigos científicos publicados em periódicos no período de 2008 a 2022; destes, quatro são de autoria individual, os demais (33) foram em coautoria, sendo 17 em coautoria simples (dois autores) e 16 com três ou mais coautores. No Gráfico 1 apresentamos os percentuais dos artigos em coautoria.

Gráfico 1 – Artigos publicados pelos líderes de grupos de pesquisa no período de 2008 a 2022.



Fonte: elaboração das autoras (2022).

Embora a produção em coautoria represente a maioria (33) das produções analisadas, ela se concentra na coautoria simples (com dois autores). A pesquisa realizada por Leite *et al.* (2014) identificou que na área da educação a publicação com menor frequência é com três autores. Na pesquisa que realizamos, embora a produção em coautoria simples seja majoritária, é significativa a coautoria com três autores: ao todo, 11 artigos foram elaborados com a participação de três pesquisadores. Ainda que em menor percentual, a coautoria com cinco autores chama atenção por não ser comum na área de ciências humanas, conforme aponta a pesquisa de Leite *et al.* (2014).

A rede de coautoria construída pelos líderes de grupos de pesquisa sobre políticas educacionais do PPGED/UNIFAP, no período de 2008 a 2022, possui o total de 39 coautores. Os docentes são centrais nas redes, possuem o maior número de conexões com integrantes intra e extragrupo de pesquisa. Existem coautores que não são do grupo de pesquisa vinculado à UNIFAP que também possuem maior recorrência de coautoria. Tais coautores também são docentes, o que reforça a afirmação de que os professores são basilares na construção de redes de pesquisa.

Os artigos foram elaborados majoritariamente com a participação de alunos de especialização e mestrado vinculados à UNIFAP. Para Lopes e Costa (2012, p. 727), a produção científica em coautoria na área de educação “[...] contribui para a formação do mestrando e do doutorando, bem como insere os pesquisadores em formação na produção de conhecimento da área e em seus meandros político-acadêmicos” (Lopes e Costa, 2012, p. 727).

A colaboração intelectual envolveu pesquisadores locais e regionais de diferentes instituições, como: a UFPA, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Todavia, o estado em que os líderes possuem o maior número de pesquisas colaborativas é o Pará, e a instituição é a UFPA. A relação do PPGED/UNIFAP com a UFPA é anterior à aprovação do referido programa pela CAPES, que se mantém por meio das pesquisas colaborativas.

Sant’Ana (2015, p. 1145) afirma que as redes de colaboração interuniversitária contribuem para a “[...] ultrapassagem de fronteiras institucionais, regionais e nacionais tidas como limitadoras

da compreensão da realidade”. Afirmar ainda que a formação de redes científicas ganha importância acentuada no discurso acadêmico, sobretudo por permitir a colaboração entre pesquisadores e seus orientandos com outros projetos e instituições.

Conforme Matos, Reis e Costa (2020), a localização geográfica dos grupos de pesquisa pode impor barreiras, principalmente financeiras, mas não representa limites para a pesquisa com parceiros de diferentes instituições. Desenvolver pesquisas em parceria é um processo de amadurecimento teórico, de troca de ideias e de muitas aprendizagens, especialmente para os pesquisadores e grupos de pesquisas que estão em processo de formação. Desse modo, a pesquisa em colaboração amplia as relações interinstitucionais e os interconhecimentos entre pesquisadores. Por essa razão, a formação e institucionalização de grupos de pesquisa sobre política educacional na Região Norte “[...] é essencial para incentivar a realização de pesquisas que ampliarão a rede de colaboração na região, conseqüentemente aumentarão a produção científica da área e, sobretudo, contribuirão na formação de novos pesquisadores” (Matos e Reis, 2019, p. 127). Por isso a importância de fortalecer esses espaços.

Contudo, Ramalho e Madeira (2005, p. 80) pontuam que a pós-graduação em educação nas Regiões Norte e Nordeste carece de grupos de pesquisa consolidados para “[...] garantir condições à produtividade acadêmica e científica dos grupos e das linhas de pesquisa, de modo que se destaque a participação regional no conjunto do país.”

Os dados coligidos chamam a atenção para a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre política educacional nas instituições de ensino dessa região, bem como a ampliação do número de PPGED no norte do Brasil. Os PPGS são espaços institucionais de formação de pesquisadores que contribuem para o desenvolvimento de novas pesquisas e a elucidação dos problemas que afetam diretamente a educação.

A despeito da organização dos pesquisadores em grupos de pesquisa, da construção de redes de troca de ideias com grupos de referência temática, a distribuição desigual da pós-graduação em educação no Brasil reverbera na produção científica. Mainardes (2018) salientou que a maioria dos autores dos artigos sobre política educacional é oriunda das Regiões Sudeste (45,7%) e Sul (25,7%), que juntas respondem por 71,4% das pesquisas analisadas. Por sua vez, as Regiões Nordeste (17,1%), Centro-Oeste (7,9%) e Norte (3,6%) somam apenas 28,6%. A pesquisa de Mainardes (2018) revelou que a Região Norte é a que possui o menor percentual de produção científica sobre política educacional, representando apenas 3,6% das produções.

CONCLUSÃO

A pesquisa demonstra que a pós-graduação em educação no norte do Brasil ainda é insuficiente para atender uma região tão vasta, complexa e diversa como a Amazônia. A oferta de cursos de doutorado é uma necessidade urgente, dada a importância que a formação doutoral representa para a própria expansão da pós-graduação em educação na Amazônia, o fortalecimento da pesquisa, a ampliação dos grupos de pesquisa e a produção de conhecimento sobre esse território.

Apesar da necessidade de expansão da pós-graduação em educação, nos últimos anos o Governo Federal cortou o orçamento das universidades públicas, sobretudo as verbas direcionadas para o desenvolvimento de pesquisas, o que afetou diretamente a pós-graduação, pois sem recursos a pesquisa não se desenvolve, os laboratórios ficam sucateados, as bolsas diminuem e o conhecimento não avança. Numa região como a Amazônia, de dimensões continentais, manter a pós-graduação num contexto de contingenciamento de recursos é, em si, um ato de resistência e resultado da luta de professores e alunos.

Os pesquisadores que lideram grupos de pesquisa sobre política educacional no PPGED/UNIFAP produzem pesquisas em parceria com diferentes pesquisadores e instituições locais, regionais

e nacionais. Os dados coletados do Currículo Lattes dos pesquisadores revelaram que a pesquisa em coautoria começou a ser realizada antes da institucionalização do grupo de pesquisa, todavia a ampliação e produção com regularidade de artigos científicos ocorreu após a formação do grupo.

Assim, a criação de grupos de pesquisa sobre política educacional é importante para o desenvolvimento, com regularidade, de pesquisas que fortalecem o campo. É necessário, entretanto, analisar mais profundamente tal produção científica para identificar os temas, objetos, referenciais teóricos e compreender as tendências, os caminhos seguidos, bem como as perspectivas em construção.

As redes de pesquisa construídas por meio da produção científica em coautoria, embora tenham algumas parcerias fortalecidas sobretudo com pesquisadores da UFPA, ainda carecem de mais interlocução com outros espaços institucionais fora do contexto regional e nacional. A internacionalização da pós-graduação é uma necessidade em função das exigências das agências de fomento à pesquisa, do sistema de avaliação da CAPES, que utiliza desse critério como mecanismos para aferir qualidade a pós-graduação, e por permitir a intercomunicação com pesquisadores de outros contextos e realidades sociais e científicas.

REFERÊNCIAS

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 30, p. 267-281, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/170>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Brasil: mestres e doutores**. Brasília: CGEE, 2019. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma sucupira**: programas e cursos recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo Ministério da Educação. 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COSTA MOROSINI, Marília. Grupos de pesquisa no Brasil: a perspectiva do campo científico. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 83-104.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. v. 1. Campinas: Alínea, 2012. p. 64-92.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Práticas de pesquisa em educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 9-32, 2007. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6129>. Acesso em: 10 set. 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XgnqcgDkJZ8jc4BVfBpDYvt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Amazônia Legal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 05 jun. 2022.

LEITE, Denise; CAREGNATO, Célia Elizabete; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; PINHO, Isabel; MIORANDO, Bernardo Sfredo; SILVEIRA, Priscila Bier da. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 291-312, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/tvqZPTRfdvFZBmGrsn7HKhz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; COSTA, Hugo Heleno Camilo. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 717-752, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VxXG5RG4Fq5yz6wrdyTDdyr/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 dez. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MATOS, Cleide Carvalho de; REIS, Manuelle Espindola dos. Grupos de pesquisa de política educacional na região Norte: espaços mobilizadores de formação de pesquisadores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 111-130, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6932>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MATOS, Cleide Carvalho de; REIS, Manuelle Espíndola dos; COSTA, Waldelicy Lacerda da. Grupos de pesquisa sobre política educacional e as redes de pesquisas construídas por meio da produção científica em coautoria. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-13, 2020. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.14553.002>

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodología da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 18. ed. rev. ampl. Campinas: Papirus, 2016.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Após-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/555gKPMgCtZ3twqMMSnwdXv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANT'ANA, Ruth Bernardes. O trabalho em redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1143-1162, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1143>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). **Histórico e Contextualização do Programa**. 2022. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/apresentacao/historico/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Como citar este artigo: MATOS, Cleide Carvalho de; ANDRADE, Antonia Costa. Pós-graduação em educação no estado do Amapá: os grupos de pesquisa sobre política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300042, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300042>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O artigo é resultado de uma pesquisa de pós-doutoramento e contou com financiamento público por meio de bolsa de pós-doutorado da CAPES (12 bolsas de pesquisa).

Contribuições das autoras: Conceituação, Análise Formal, Obtenção de Financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – Revisão e Edição: Andrade, A. Curadoria de Dados, Investigação, Metodologia, Software, Visualização, Escrita – Primeira Redação: Matos, C. Recursos: Andrade, A.; Matos, C.

SOBRE AS AUTORAS

CLEIDE CARVALHO DE MATOS é doutora em educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora adjunta no curso de pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA).

ANTONIA COSTA ANDRADE é doutora em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Recebido em 4 de fevereiro de 2023

Aprovado em 4 de abril de 2024

