



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Francisca Pereira Salvino**

**A Produção e a circulação de conhecimento em Universidades  
situadas no Nordeste do Brasil**

Rio de Janeiro

2012

Francisca Pereira Salvino

**A produção e a circulação de conhecimento em universidades situadas no  
Nordeste do Brasil**

Tese apresentada, como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora, ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Fernandes Macedo

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S185 Salvino, Francisca Pereira.  
A produção e a circulação de conhecimento em universidades  
situadas no Nordeste do Brasil / Francisca Pereira Salvino. – 2012.  
176 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Universidades e faculdades – Brasil, Nordeste – Currículos –  
Teses. 2. Conhecimento e aprendizagem – Brasil, Nordeste – Teses.  
3. Educação multicultural – Brasil, Nordeste – Teses. I. Macedo, Elizabeth  
Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade  
de Educação. III. Título.

nt

CDU 378(812/814)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou  
parcial desta tese.

---

Assinatura

---

Data

Francisca Pereira Salvino

**A produção e a circulação de conhecimento em universidades situadas no  
Nordeste do Brasil**

Tese apresentada, como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora, ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de julho de 2010

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profª Drª Alice Ribeiro Casimiro Lopes  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profª Drª Siomara Borba Leite  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profº Drº Ronaldo Laurentino de Sales Júnior  
Universidade Federal de Campina Grande

---

Profª Drª Clarilza Prado Sousa  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Rio de Janeiro

2012

## DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, João e Severina (*in memerium*), aos meus filhos, Lucas e Natália, e ao meu amor, Manacés, por todas as aprendizagens e alegrias.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque a fé me ajuda a viver, a persistir, a enfrentar as dificuldades e transpor muitas delas.

À minha orientadora, Elizabeth Macedo, pelo cuidado, atenção e competência com que acompanhou todas as etapas do trabalho, bem como pelo acolhimento, algo que excede as suas atribuições acadêmicas.

À Professora Alice Casimiro, pelas orientações em diferentes etapas da pesquisa, principalmente na qualificação da tese.

Ao professor Ronaldo Sales Júnior, cuja participação na qualificação da tese foi fundamental para revisão de importantes aspectos da pesquisa.

Aos professores Robert Verhine (UFBA), Márcia Ângela Aguiar (UFPE) e Betânia Ramalho (UFRN), pelas entrevistas que se constituíram em material empírico fundamental á análise e possibilitaram uma valorosa interlocução sobre a pós-graduação no Nordeste.

Aos professores Antonio Senna, Raquel Barreto, Walter Kohan, Maria de LoudesTura, Estela Caputo, Leila Regia Nunes, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, com os quais cursei disciplinas, e demais professores que atuam no PROPED e tornaram possível a realização deste doutorado.

Às amigas, Vagda Rocha, Elisabete do Vale e Marta Celino, pelos incentivos, estudos, companheirismo, carinho, solidariedade, e aos demais amigos e amigas de curso: Val, Margareth, Noalda, Kátia, Sônia, Adelina, Madalena, Waldênia, Tatiana, Magno, Pereira, Rangel, Roseane, Osmundo.

À Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da UEPB, especialmente à Professora Marcionila Fernandes, pelo empenho na realização do DINTER UEPB/UERJ.

Aos professores do Departamento de Educação da UEPB, especialmente a Professora Goreti Lima, cuja colaboração proporcionou melhores condições de estudos para finalização da tese.

À Bianca, bolsista do PROPED, que colaborou com a coleta de dados.

Ao meu filho Lucas, que colaborou com a coleta de dados e com o uso das tecnologias.

Aos meus queridos amigos Márcia Silva, Welson, Maria José, Márcia Menezes, Maria Clara, Cristina Sales, Teresa Cristina, Arlete, Almira, Fabíola, Reinaldo, Reginalva, Fabiana; aos meus irmãos, tias, sobrinhos, cunhadas e várias outras pessoas queridas que, de diferentes formas, colaboraram com esta importante etapa de minha trajetória acadêmica e profissional.

## RESUMO

SALVINO, Francisca Pereira. **A produção e a circulação de conhecimento em universidades situadas no Nordeste do Brasil**. 2012. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as formas de produção e circulação de conhecimento na área da educação e do currículo, considerando como *lócus* a Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil. Toma como aporte teórico o pós-estruturalismo e a teoria do discurso, que permite uma análise mais condizente com as demandas, exigências e complexidades das sociedades globais/locais como a brasileira e a nordestina, haja vista voltarem-se à diferença, às práticas discursivas, ao hibridismo, às relações de poder e resistência, à intercultural. Nessa perspectiva, considera os termos Nordeste e nordestinos como formações discursivas construídas histórica e culturalmente, de onde se depreende a impossibilidade de pensá-las como unidades essencializadas, naturalizadas, objetivadas. Considera, ainda, os conhecimentos produzidos na referida região não como transposição cultural, mas como traduções culturais, enredadas em práticas/regimes de verdade e subjetivação, mas que operam de modo ambivalente, (des) localizando os discursos no espaço/tempo de fronteira entre o global e local/regional, numa incessante luta para hegemonizar sentidos e significados políticos e culturais. Como metodologia entende a análise de textos/documentos que materializam os discursos circulantes no âmbito da pós-graduação, analisados a partir das seguintes considerações: discurso como prática social e, portanto, política; como conjunto de enunciados; como lugar de dispersão (multiplicação) de sentidos e sujeitos; lugar de cruzamentos de identidades e diferenças, ou seja, de interdiscursos. Conclui que os discursos acerca da qualidade e do produtivismo apenas fazem sentido quando desconsideradas as contundentes assimetrias e diferenças regionais. Nas condições atuais, os discursos da qualidade e do produtivismo restringem os fluxos de produção e circulação de conhecimento a uma condição muito limitada (reduzida) de interculturalidade entre as comunidades acadêmicas, posto que o primeiro se sustenta na padronização e universalização da produção e o segundo porque tende a servir de justificativa para a baixa produtividade e a tornar improdutivas as formas de resistência ao modelo de avaliação.

Palavras-chave: Pós-graduação. Nordeste. Produção de conhecimento. Intercultura.



## ABSTRACT

This research aims to analyze the ways of production and circulation of knowledge in the area of education and curriculum, considering as *locus* the post-graduation in Education in the northeast of Brazil. It takes as theoretical contribution the post-structuralism and the theory of speech, from the thinkers such as Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Micheal Foucault and Homi Babha, that permits an analyzes more consistent with the demands, requirements and complexities of global/local societies like the Brazilian and northeastern, considering returning themselves to the differences, discursive practices, hybridism, the relation of power and resistance, interculture. In this perspective, it considers the terms Northeast and northeastern as discursive formations historically and culturally built, from where can be seen the impossibility of thinking them as essentialized, naturalized and targeted units. It still considers the knowledge produced in that region not as cultural transposition but as cultural translations, entangled in practices/schemes of truth and subjectivity, but they operate in an ambivalent way, (des)locating the speeches in the space/time of border between the global and local/regional, in an incessant struggle to hegemonic meanings and politics and cultural senses. As methodology means the analyze of texts/documents that materializes the circulating speech in scope of post-graduation, analyzed from the following considerations: speech as social practices, and however, policy; as set of statements; as place of dispersion (multiplication) of senses and subjects; place of crossing of identities and differences; in other words, interdiscourses. It concludes that the speech about the quantity and the productivism only make sense when disregarded the sticking asymmetries and regional differences. Under current condition, the speech of quality and the productivism restrict the production flow and the circulation of knowledge in a so limited (reduced) condition of interculturality between the academic communities, since the first is sustained in the standardization and universalization of the production and the second because it tends to act as a justification for the low productivity and turns unproductive the ways of resistances to the evaluation model.

Key words: post graduation. Northeast. Production of knowledge. Interculture.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo examinar los medios de producción y circulación del conocimiento en la educación y el currículo, teniendo en cuenta el locus de la Educación de Posgrado en el nordeste de Brasil. Considera como aporte teórico el posestructuralismo y la teoría del discurso, a partir de pensadores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Michel Foucault y Homi Babha, que permite un análisis más consistente con las demandas, requisitos y las complejidades de las empresas globales / locales como la Brasileña y a nordestina, considerando volver a la diferencia, las prácticas discursivas, la hibridez, relaciones de poder y resistencia a la intercultural. histórica y culturalmente, donde es evidente la imposibilidad de pensar – En esa perspectiva, considera los términos Nordeste y nordestinos como formaciones discursivas construidas como unidades esencializadas, naturalizadas, objetivadas. Considera, también, los conocimientos producidos en esta región no como transposición cultural, pero como traducciones culturales, enredadas en Prácticas / regímenes de verdad y de la subjetividad, pero funcionan de manera ambivalente, (re) ubicando los discursos en espacio/tiempo de límite entre lo global y lo local/regional, en una constante lucha por la hegemonía direcciones y significados políticos y culturales. Como metodología considera el análisis de textos/documentos que se materializan en los discursos circulantes en el posgrado, analizados desde las siguientes consideraciones: discurso como práctica social y, por lo tanto, política; como conjunto de declaraciones; como lugar de dispersión (multiplicación) de sentidos y sujetos; lugar de intersecciones de identidades y diferencias es decir, de interdiscursos. Concluye que los discursos sobre la calidad y del productivismo sólo tienen sentido cuando ignoradas las notables asimetrías y diferencias regionales. En las condiciones actuales, los discursos de la calidad y del productivismo restringen los flujos de producción y circulación de conocimiento para una condición muy limitada (reducida) de interculturalidad entre las comunidades académicas, ya que el primero se basa en la padronización y universalización de la producción y el segundo porque tiende a ser una justificación para la baja productividad y a hacer improductivas las formas de resistencia al modelo de evaluación

Palabras llave: Posgrado. Nordeste. Producción de conocimiento. Intercultural.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 -	Distribuição de cursos de pós-graduação por regiões .....	75
Tabela 2 -	População e número de cursos de pós-graduação .....	76
Figura 1 -	Número de doutores titulados por região no período de 1996 a 2008 .....	78
Figura 2 -	Instituições que mais titulam doutores no Brasil no período de 1996 a 2008 .....	78
Figura 3 -	Distribuição de conceitos por regiões .....	80
Figura 4 -	Investimentos do CNPq em bolsas de estudos no período de 2000 a 2008 .....	81
Figura 5 -	Bolsas de produtividade em pesquisa por regiões no período de 2000 e 2008 .....	81
Tabela 3 -	Avaliação dos programas de universidades nordestinas – 2010 .....	93
Tabela 4 -	Número de matrículas e de bolsas concedidas pela CAPES em 2010 .....	95
Figura 6 -	Remuneração de Doutores por conceitos .....	101
Tabela 5 -	Bolsas de auxílio à pesquisa por regiões (média 1995-1998)	106
Tabela 6 -	Número de trabalhos defendidos no triênio 2007-2009 .....	120
Tabela 7 -	Número de artigos publicado em periódicos por docentes no triênio 2007-2009 .....	121

Tabela 8 -	Periódicos na área de educação no Nordeste em 2010 .....	133
Tabela 9 -	Docentes “nordestinos” em conselhos editoriais de periódicos de outras regiões .....	135
Tabela 10 -	Publicações em periódicos no triênio 2007-2009 .....	136
Tabela 11 -	Publicação de livros integrais no triênio 2007-2009 .....	138
Tabela 12 -	Capítulos de livros publicados no triênio 2007-2009 .....	140
Tabela 13 -	Participantes do EPENN no GT Currículo por universidades	142
Tabela 14 -	Autores mais citados no GT currículo .....	142
Tabela 15 -	Locais, veículos e línguas das publicações consultadas nos eventos .....	146
Tabela 16 -	Referências a publicações feitas no Nordeste .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADURN	Associação de Docentes da UFRN
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Conselho Técnico e Científico
DS	Programa Demanda Social
EPENN -	Encontro e Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROP	Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
GACH	Grande Área das Ciências Humanas
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
INFOCS	Inspetoria Federal de Obras contra à Seca
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PICDT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROADM	Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação

PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROCUL	Programa Pró-Cultura
PRODOC	Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém Doutores
PREX	Programa de Excelência Acadêmica
PROE	Programa de Orientação ao Estudante
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UNESCO	Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIP	Universidade Paulista
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO NA CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS/TEMPOS DA PESQUISA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> .....	27
1.1	<b>As mutações culturais, geopolíticas e econômicas e as interfases do conhecimento na sociedade global/local</b> .....	28
1.2	<b>Nordestes conhecimento global/local</b> .....	32
1.3	<b>A pós-graduação como locus da produção de conhecimento</b> .....	36
1.4	<b>As principais categorias de análise</b> .....	42
1.4.1	<u>Cultura e política</u> .....	42
1.4.2	<u>Governamentalidade e hegemonia</u> .....	49
1.4.3	<u>Interculturalidade</u> .....	53
2	<b>AVALIAÇÃO, QUALIDADE E ASSIMETRIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b> .....	56
2.1	<b>O sistema de avaliação da pós-graduação</b> .....	56
2.2	<b>A avaliação como princípio de regulação e de educação formativa</b> .....	65
2.3	<b>Discursos sobre qualidade</b> .....	69
2.4	<b>As assimetrias regionais como entrave à qualidade</b> .....	73
2.5	<b>A qualidade/excelência da pós-graduação e a proposição para correção das assimetrias, conforme o V PNPG</b> .....	83
3	<b>O NORDESTE COMO LOCUS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE IMPORTANTES INTERLOCUTORES</b> .....	88
3.1	<b>A avaliação de programas de pós-graduação nordestinos</b> .....	91
3.2	<b>Demandas da pós-graduação no Nordeste</b> .....	97

3.3	<b>As assimetrias regionais como desdobramento do princípio da competitividade .....</b>	102
3.4	<b>A necessária confluência entre política de pós-graduação e mobilização/organização das comunidades acadêmicas .....</b>	107
3.5	<b>A hegemonização dos discursos .....</b>	109
3.6	<b>Faz sentido o discurso sobre produtivismo? .....</b>	116
4	<b>CURRÍCULO, CIRCULAÇÃO De CONHECIMENTO E IDENTIDADES .....</b>	123
4.1	<b>Os estudos sobre currículo .....</b>	124
4.2	<b>Circulação do conhecimento .....</b>	131
4.2.1	<u>Periódicos .....</u>	131
4.2.2	<u>Publicação de livros integrais e capítulos de livros .....</u>	137
4.2.3	<u>Eventos: O EPENN como espaço de circulação de conhecimento ....</u>	140
4.3	<b>As identidades de acadêmicos e curriculistas nordestinos, a partir das demandas da pós-graduação .....</b>	150
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	159
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	166
	<b>APÊNDICE .....</b>	174



## INTRODUÇÃO

A produção e a circulação de conhecimentos se tornaram centrais nas sociedades atuais, tanto em função das mutações geopolíticas, econômicas e sociais empreendidas pelo processo de globalização, como para conformação, contestação e/ou resistência ao referido processo. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento está ligada a constituição de novos paradigmas, novas identidades, novas formas de convivências e relacionamento e novas formas de hibridismos interculturais.

Como globalização entendo a atual fase de desenvolvimento capitalista, na qual se reconhece um amplo processo de redefinição dos sistemas produtivos, econômicos, políticos, culturais e intelectuais, desestabilizando antigos paradigmas, reestruturando-os ou fazendo emergir outros. As fronteiras territoriais anteriormente assentadas nos limites do Estado-nação se dissipam e se desestruturam, afetando os sistemas políticos, alterando os pontos de concentração do poder, antes facilmente localizáveis no Estado norte-americano (centro do capitalismo) ou soviético (centro do socialismo), ou ainda numa classe social denominada de classe dominante. Para fazer frente às mutações globalizantes, o Estado passa por uma reestruturação que resulta não na minimização de sua capacidade interventiva ou regulatória, mas na modificação das formas de intervenção e regulação. Assim, na confluência com as mutações econômicas e produtiva, o Estado assume a competitividade, a produtividade, o controle de qualidade, a relação custo-benefício como princípios fundamentais para orientação das políticas públicas.

Na economia, a geração de riquezas se desloca do setor industrial para o setor de serviços, também chamado de terceiro setor; da produção para os sistemas financeiros, tornando-se altamente dependente das redes de comunicação e informação e da logística. A mobilidade das pessoas se intensificam motivadas pelo turismo, pelos negócios e pelos movimentos migratórios, colocando a questão da cultura no cerne de muitas problemáticas sociais e até mesmo diplomáticas.

Essas mutações produzem (ou restauram) uma série de benefícios, mas também uma série de problemas, dentre os quais, aumento na concentração de riquezas, das modalidades de violências, principalmente urbanas, da constituição de redes criminosas, a exclusão digital, a privatização de bens e serviços públicos

(saúde, educação, segurança, previdência), que há séculos haviam se instituído como direitos dos cidadãos e obrigação dos Estados.

Os contextos, demandas e exigências que emergem dessas dinâmicas colocam o conhecimento e, conseqüentemente, a educação e as ciências como fatores estratégicos para alavancar o desenvolvimento dos países. Colocam também em evidência questões e problemáticas relacionadas às diferenças e hibridizações culturais, com forte apelo a valorização e integração de pessoas, grupos e lugares historicamente discriminados em função de diferenças interétnicas, raciais, de gênero, de opção sexual, religiosas, desigualdades regionais e outras. É nessa dinâmica que o nível de produção e circulação de conhecimento no Nordeste é entendido como problemática que justifica a presente pesquisa.

O Nordeste, historicamente, encontra-se envolvido com conflitos interétnicos, provenientes de representações imagético-discursivas que o apresentam como região periférica, subdesenvolvida, pré-capitalista, e os nordestinos como rurais, caipiras, retirantes, colocando as identidades nordestinas numa condição de inferioridade, estereótipo e marginalização. Todavia, estas representações contrastam com outras de um Nordeste globalizado, de paisagens exuberantes, turismo singular, prosperidade, inclusive de retorno dos retirantes. O Nordeste, então, aparece como um universo de contrastes, de deslizamentos, de inúmeras possibilidades, de riquezas, de personagens retratados em cenas urbanas e rurais. Nessas cenas, não raro, retornam as prolongadas estiagens, a pobreza, o analfabetismo, porém agora as condições são outras. Desses Nordeste, emerge um terceiro que é "esquina do Brasil", lugar de dobra, de encontros e desencontros, de idas e de vindas, de pobreza e de riqueza, um Nordeste global/local, para o qual o conhecimento, que sempre foi importante, tornou-se absolutamente fundamental para todas as áreas, como também para a educação.

É nesse Nordeste global/local que se situa a pós-graduação, *lócus* por excelência da produção e circulação de conhecimento na área da educação, objeto de estudo desta pesquisa. Um nível da educação que, a despeito do que ocorre com a educação no Brasil, nos níveis da educação básica e superior (em nível de graduação), goza de reconhecimento e prestígio nacional e internacional. Muitos dos seus méritos têm sido atribuídos ao sistema de avaliação, criado em 1976, e que na atualidade chega a confundir-se com uma política de estado pela sua capacidade de indução aos fins propostos para o setor e que colocam a produção e a circulação de

conhecimento como estratégicas ao desenvolvimento do setor e da região. Isto ocorre porque a produção de conhecimento é um dos principais critérios para criação, ampliação e consolidação de programas (cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado) e estes programas devem exercer funções, tais como: formação e qualificação de professores e pesquisadores; qualificação da produção científica; integração entre educação básica e ensino superior; ampliação e melhoria da qualidade de todos os níveis de ensino.

No que pese a importância da pós-graduação no Brasil e da mesma ser reconhecida dentre as melhores do mundo, ela se desenvolve acumulando e alimentando contundentes assimetrias regionais que tencionam e antagonizam o sistema e revelam uma incapacidade ou uma forma muito específica de lidar com as diferenças regionais. As assimetrias estão relacionadas a concentração dos melhores indicadores na Região Sudeste e referem-se a concentração de programas, de bolsas de estudos e de produtividade docente, dos melhores conceitos de qualidade dos programas, dentre outros. Essa concentração confirma a referida região como centro de produção do conhecimento, criando uma situação de dependência intelectual para as demais regiões e para a Região Nordeste, em especial.

No tocante à produção e à circulação do conhecimento no Nordeste, essas assimetrias se expressam em baixos níveis de publicações, baixa qualificação e circulação dessas publicações, que obriga a recorrência dos estudiosos e pesquisadores locais, predominantemente, às publicações advindas do Sudeste do país e de países estrangeiros, especialmente Estados Unidos e França. Esta situação põe em xeque a propalada qualidade/excelência da pós-graduação, pois, segundo entendo, deve operar com intensos fluxos de conhecimento inter grupos e inter comunidades nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais, ou seja, deve operar na perspectiva da intensificação dos fluxos interculturais. Este quadro suscita, além da dependência intelectual, a necessidade de conciliação entre qualidade e interculturalidade.

A partir das considerações e da problemática explicitada, esta pesquisa tem por objetivo analisar as formas de produção e circulação do conhecimento na área da educação e do currículo, considerando como *lócus* a Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil. A partir desse objetivo, procuro sustentar o argumento de que os discursos acerca da qualidade e do produtivismo apenas

fazem sentido quando desconsideradas as contundentes assimetrias e diferenças regionais. Nas condições atuais, os discursos da qualidade e do produtivismo restringem os fluxos de produção e circulação de conhecimento a uma condição muito limitada (reduzida) de interculturalidade entre as comunidades acadêmicas, posto que o primeiro se sustenta na padronização e universalização da produção e o segundo porque tende a servir de justificativa para a baixa produtividade e a tornar improdutivas as formas de resistência ao modelo de avaliação.

Pelos propósitos que apresenta, a análise toma como referência teórica a abordagem pós-estruturalista e a teoria do discurso e como metodologia a análise documental. O pós-estruturalismo vem ganhando notoriedade desde os anos 70, inicialmente direcionada aos estudos linguísticos e antropológicos e mais recentemente, aplicada a várias áreas de conhecimento, dentre as quais, a educação. Esta abordagem trabalha com ênfase na linguagem e no discurso como sistema de significação, entendendo os significados como algo construído social e culturalmente e não como consequente de mera vinculação a um objeto que exista fora do campo de significação. Como esclarece Burgos (2009), todo objeto ou prática é significada, de alguma maneira, ao ser apropriada pelos seus agentes sociais, portanto, todo objeto e toda configuração social é discursiva neste sentido. Assim, a linguagem é entendida não como mera representação, mas como elemento que constitui sujeitos, objetos, identidades, práticas sociais (realidades), dentre elas as práticas educacionais. A capacidade de significar encontra-se na linguagem falada e escrita (textos e documentos), como também em diversos tipos de atos, objetos, gestos, relações, imagens que invoquem ou remetam a um conceito ou unidade significativa.

As práticas de significação ocorrem sempre no interior de relações de poder e produzem saberes que, uma vez constituídos, funcionam como elemento condutor do poder que o transmite e naturaliza, o que justifica sua natureza política. Como analisa Veiga-Neto (2003), a questão política se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias, portanto, esses diferenciais são relações de força (relações de poder) presentes em todas as relações que acontecem na rede social e não apenas em determinados momentos e lugares como atributo ou posse de alguém em especial. Essa analítica possibilita escapar de concepções jurídicas e negativas de poder para pensá-lo a partir e uma positividade, ou seja, a partir de uma propriedade ou capacidade de um fenômeno

ou ação de constituir/produzir "coisas", relações, outras ações, conhecimentos, não devendo ser entendido como juízo de valor positivo.

Essa compreensão dos processos de significação recebem outras contribuições importantes como a noção de *différance*, desenvolvida por Derrida, que sustenta a ideia de que os significados estão sempre sendo diferidos, adiados, nunca são definitiva e univocamente apreendidos pelos significantes. Nesse sentido, os discursos enquanto significação se caracterizam por serem diferenciais, instáveis e abertos, não existindo significação intrínseca, imanente ou transcendente aos objetos, sujeitos e/ou atos. Eles adquirem sentidos conforme os lugares que ocupam dentro de cadeias ou sistemas discursivos mais amplos, devido às relações que estabelecem com outros discursos e com outros signos dentro do mesmo discurso. Portanto, a instabilidade do discurso torna-se relativa, permitindo certa regularidade e permanência dos signos convencionalmente aceitos. Essas regularidades e permanências, em determinados casos podem ser mais ou menos duradouras, mas elas nunca são fixadas em definitivo. Por serem diferenciais, relacionais e instáveis, os discursos são sempre suscetíveis de ligarem-se a outros discursos e de agregarem novos sentidos aos já aceitos (instituídos).

Isto é possível pela lógica da desconstrução, que consiste em método ou processo de análise crítico-filosófica e tem como objetivo imediato a crítica ao pensamento ocidental e a sua tendência para o logocentrismo, incluindo a crítica a certos conceitos que tal tradição havia imposto como estáveis (CEIA, 2009). A crítica desconstrucionista direciona-se ao estruturalismo na análise textual, inscreve-se no movimento pós-estruturalista, que tem como referência principal o filósofo e linguista Jacques Derrida, seu idealizador. Ceia (2010) esclarece que desconstruir um texto significa fazer com que suas palavras subvertam as próprias suposições desse texto, reconstruindo os movimentos paradoxais dentro de sua linguagem e desestabilizando os sistemas de verdade que o sustentam.

Na compreensão de Barreiros (2009), a desconstrução na análise de textos e discursos permite, dentre outras possibilidades: a) apreensão dos objetos sempre em movimento, levando o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre o mesmo; b) coexistência com o paradoxo, com a permanência na fronteira, naquilo que o autor caracteriza de indecidibilidade (interstícios, entre-lugares), de onde é possível repensar as diferenças para se esquivar da dicotomia e substituir a noção de transformação pela de tradução; c)

perceber o rastro como algo que brota no contato, que simula a presença e é de certa forma, menos impactante, pois funciona como jogo linguístico e discursivo presente na identidade de cada sujeito.

Na perspectiva da desconstrução, os sentidos naturalizados, ou seja, tidos como legítimos, que impregnam a fala/escrita, são postos sob suspeita, são problematizados e elevados à condição de dispersão, até que se chegue a um ponto de indecidibilidade em que decisões tenham que ser tomadas. Nesse ponto, a estrutura discursiva se fecha por determinado tempo (variável), produzindo-se significados que possam justificar tais decisões e formas de fechamento. Dessa forma, o significante *desconstrução* condensa os sentidos correntes de desconstruir (desmontar, desfazer), construir e reconstruir.

Segundo Laclau (2002), o processo de desconstrução consiste em três etapas ou condições: a) dispersão, adiamento, diferimento (*diférance*) de sentidos; b) indecidibilidade ou constituição de pontos nodais (significantes vazios); c) fechamento temporário de sentidos (ressemantização ou ressignificação). Esse processo consiste em disputa e negociação e resulta na prevalência de uma demanda ou significado particular em detrimento de outros, ou seja, resulta num processo de hegemonização política. Os significados se deslocam continuamente, em direções convergentes e divergentes (entrecruzadas), em condição de suplementação e sobredeterminação de fatores, mas eles não flutuam totalmente livres, posto que sejam atravessados por relações de poder.

No campo da abordagem pós-estruturalista, a teoria do discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987) vem redimensionando essas noções e incorporando a elas outras como prática articulatória, hegemonia e democracia, de modo que o que foi proposto para análise e compreensão de fenômenos linguísticos foi distribuído por recontextualização para o campo do social e do político. Dessa forma, como afirma Burity (2010), com a mediação da filosofia, a linguagem do texto irradia-se à tessitura (natureza/processo) do real, onde a categoria textualidade vai além da linguística e sociologiza-se. A teoria do discurso favorece uma compreensão das identidades como resultado de práticas articulatórias que ocorrem em torno de demandas políticas, que teriam a capacidade de mobilizar identidades diferentes em função da satisfação das mesmas. Para isto as posições dos sujeitos são consideradas relacionais, situadas provisoriamente em estruturas deslocadas, que se fecham contingencialmente para dar sentido aos significantes e possibilitar

certa comunicação entre identidades diferenciais. Desse modo, as identidades (intelectuais, acadêmicos, nordestinos, curriculistas e outras) não existem enquanto formações essencializadas ou originárias. Porém, existem enquanto resultado de processos de identificação e diferenciação, que sempre envolvem relações de poder e negociações que se estabelecem a partir de demandas e discursos diversos. Nesses processos, demandas particulares (locais e/ou regionais) se articulam a outras tantas demandas (regionais, nacionais e internacionais), podendo constituir formas hegemônicas de discursos e reivindicações.

Nessa dinâmica, política é tanto o que é intencionado quanto o que é realizado, tanto intencionalidades, decisões e intervenções do âmbito dos órgãos governamentais (MEC, CAPES, CNPq), quanto do âmbito das comunidades científicas, dos grupos e linhas de pesquisa e das salas de aulas. Do mesmo modo, pode se considerar como políticos tanto os discursos expressos em documentos/textos (leis, planos, decretos, pareceres, relatórios) quanto os expressos nas falas dos sujeitos (palestras, entrevistas, aulas). Isto torna possível incluir no âmbito dos textos políticos também os materiais elaborados ou produzidos por profissionais e alunos das comunidades acadêmicas.

Com relação à metodologia, recorro à análise documental para estudo de material empírico. Como documentos/textos, considero os materiais escritos (livros, artigos, anais de eventos, registro de entrevistas, planos, relatórios), estatísticos e iconográficos, cuja escolha se deu a partir de três aspectos: o objeto de estudo, as possibilidades de acesso, a possibilidade de recomposição e análise dos discursos em questão. Esse processo implica em deparar-se com uma intensa produção de sentidos relevantes para a análise da produção e circulação do conhecimento em universidades nordestinas. Mesmo que livros, artigos, documentos não sejam escrituras estritamente pessoais, mas sociais e políticas, ela são perpassadas pela subjetividade, revelam modos e experiências de pensamentos particulares, “inventam” novas realidades, produzem efeitos de verdade. Porém, são produções sujeitadas às relações de poder, aos modos de regulação, às condições e finalidades culturais, históricas, políticas, econômicas, de cada tempo e lugar.

Como material empírico, considere o Parecer 977/1965, os Planos Nacionais de Pós-Graduação, o documento Doutores-2010 (2010), dados e informações disponíveis nos cadernos de indicadores da CAPES e em outros portais e *sites* da CAPES e do CNPq, Relatório de avaliação da área de educação (2010), registros

das entrevistas e textos diversos sobre as principais questões abordadas na pesquisa. Esses documentos/textos forneceram dados e/ou informações que ajudam na recomposição e na análise dos discursos sobre qualidade e produtivismo, por exemplo, formulados e hegemonizados em torno do objeto de estudo e das problemáticas que o envolvem. Eles constroem sentidos e significados políticos que envolvem disputas, antagonismos, mecanismos de persuasão, regulação, resistência, transgressão e poder. Ao se hegemonizarem, esses sentidos passam a compor a política de pós-graduação, ou seja, um conjunto de fundamentos (epistemologia), diretrizes, leis, normas, regras, metas, finalidades, planos de intervenção e práticas que constituem um "sistema de verdade", que passa a operar orientando e conduzindo a organização dos programas, as ações a serem implementadas, os comportamentos a serem aceitos, os conhecimentos a serem legitimados, o padrão de qualidade a ser requerido. Ou seja, passa a compor uma governamentalidade neoliberal, que, segundo Foucault (2008), consiste na constituição de um regime/prática de verdade e subjetivação que se irradia para outras dimensões da vida das pessoas. No caso da pós-graduação, dentre outros mecanismos de controle e regulação, cria e atualiza um sistema de avaliação e classificação dos programas que atua não apenas na verificação dos resultados, mas, e principalmente, na indução ao padrão de qualidade almejado.

Julgo importante ressaltar que o sistema de avaliação instituído resulta de processos de hegemonização dos discursos desencadeados no seio das comunidades acadêmicas, através da chamada "avaliação por pares" e não por uma vontade soberana da CAPES ou do Estado, inclusive, por isto usufrui de reconhecimento quanto a sua capacidade de indução à qualidade.

A política de pós-graduação, embora se configure como regime de verdade, opera de modo ambivalente e contingente, possibilitando deslocamentos contínuos. Ela não significa o começo ou o fim de uma história (processo), nem ocorre em sequência linear (princípio, meio e fim). Trata-se de um momento num processo complexo, que se assemelha a uma trama ou rede onde diversos momentos e elementos se entrecruzam e se enredam. Pode ser duradoura, mas não é permanente, imutável, nem definitiva. Sua temporalidade fica a depender, em grande medida, da correlação de forças envolvida nos processos de hegemonização e institucionalização.



Ressalto, ainda, que o trabalho com as categorias hegemonia e governamentalidade resulta da necessidade de pensar como os discursos vão se hegemonizando para compor (instituir) a política de pós-graduação, o que ocorre a partir dessa hegemonização e quais os seus efeitos. Assim, as categorias citadas ajudam a pensar as assimetrias regionais como alguns desses efeitos e ajudam a pensar como elas persistem no sistema, antagonizando e contradizendo o discurso da qualidade/excelência da pós-graduação.

Os discursos "materializados" nos documentos/textos serão analisados a partir de quatro considerações: o discurso como prática social e, portanto, política; como conjunto de enunciados; como lugar de dispersão (multiplicação) de sentidos e sujeitos; lugar de cruzamentos de identidades e diferenças, ou seja, de interdiscursos. Segundo a primeira consideração, os discursos são tomados como práticas sociais, ou seja, como forma de constituição/construção do social, cuja condição ontológica é a política, implica em considerá-los como formas de ações das pessoas sobre o mundo e sobre os outros, expressando as relações sociais que se colocam na sociedade (MARQUES, 2008). Por serem políticos, os discursos expressam interesses, representações, escolhas, decisões, seleções de pessoas, grupos, comunidades, seja no âmbito do aparato governamental, das comunidades acadêmicas ou das subjetividades. Como tais, carregam ideologias, mas não no sentido de sistema de ideias a que uma classe dominante recorre para mistificação ou falseamento da realidade e para dominação da classe opositora. Mas, no sentido de que todo texto ou discurso é marcado por ideias e interesses pessoais e coletivos diversos, ou seja, são sempre marcados, simultaneamente, pela falta e pelo excesso de sentidos e significados, de modo que a ideologia deixa de ser entendida como domínio ou exclusividade de um grupo ou classe. Todo sujeito, individual ou coletivamente, está submetido ou faz uso de ideias, argumentos, estratégias para valorizar, evidenciar, esconder ou escamotear determinados aspectos ou acontecimentos e, assim, minimizar, acentuar, regular, desconstruir e reconstruir sentidos.

A segunda consideração consiste em afirmar que um discurso, ou formação discursiva, é composto por um conjunto de enunciados que se encontram na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem, constituindo-se sempre como acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente. Como explica Fischer (2001), um enunciado encontra-se apoiado em

um conjunto de signos, mas não se restringe a eles, pois exercem funções caracterizadas por quatro elementos básicos: a) um referente, ou seja, um princípio de diferenciação (um objeto, sujeito ou conceito associado a outro/s); b) um sujeito ou "posição" a ser ocupada; c) um campo associado (coexistir com outros enunciados); d) uma materialidade específica (algo efetivamente dito, escrito, gravado, passível de repetição ou reprodução). Desse modo, interpretar/descrever um enunciado é dar conta dessas especificidades e apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num determinado momento. No caso da pós-graduação, por exemplo, temos o significado de qualidade associado a padrão de qualidade internacional; temos como sujeitos os professores e mesmo os programas; o discurso da qualidade da educação em coexistência e associação a outros discursos acerca da qualidade, como os discursos da economia.

Conforme a terceira consideração, cada documento/texto consiste numa pluridiscursividade, heterogeneidade e multiplicidade de enunciados que configura sua dispersão e, portanto, a dispersão dos discursos e dos próprios sujeitos falantes. Isto porque o sujeito que se expressa não é um sujeito em si, idealizado e essencial, ele é, simultaneamente, falante e falado, posto que através dele outros ditos se dizem e posto que ele se constitui a partir dos discursos e das relações envolvidas nessa constituição (FISCHER, 2001). Em cada texto ou fala o sujeito se expressa de algum lugar, o qual não permanece idêntico; ora se expressa de um lugar, ora de outro e nesses lugares há interdições, lutas, modos de existir. Dessa forma, os sujeitos também se dispersam (se multiplicam).

A quarta consideração lembra que nos discursos se cruzam identidades e diferenças. Como os enunciados e discursos se dispersam em muitos outros enunciados e discursos, Fischer (2001) assinala que o discurso é lugar de dissensões, opiniões díspares, oposições e também de blocos homogêneos, novidades, interdependências que representam a afirmação do interdiscurso. Ou seja, um discurso se formula muito mais a partir de asperezas e estridências do que a partir de superfícies lisas e harmoniosas.

A partir das considerações, a análise empreendida busca não necessariamente os pontos criticáveis e oposicionais, mas os elementos necessários à recomposição dos discursos, procurando perceber as alterações de sentidos, as condições dessas alterações, as dispersões, os antagonismos, as

contradições e formas de hegemonização. Em síntese, busca perceber nos discursos as dispersões e cruzamentos de identidades e diferenças.

Nessa perspectiva, o trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, analiso a centralidade do conhecimento na constituição dos espaços-tempos da pesquisa e apresento as principais categorias de análise. Esses espaços/tempos se constituem a partir de três elementos: globalização, de onde emerge o problema; Nordeste, que se caracteriza como sociedade global/local; e pós-graduação, onde se delinea a política e as práticas discursivas pertinentes à produção e à circulação de conhecimento. Neste capítulo, apresento também as principais categorias de análise: cultura, entendida como campo de produção de bens materiais e simbólicos e de sentidos e significados culturais, mas também políticos; política, entendida a partir dos seus entrecruzamentos com a cultura; governamentalidade, que se refere à racionalidade política que está na base da organização dos Estados e democracias neoliberais, através da qual são instituídas tecnologias de poder com pretensão de governar, conduzir e/ou regular as formas de pensar e agir das populações; hegemonia, que se refere à capacidade que uma demanda ou identidade demonstre de representar um conjunto de outras demandas e identidades, permitindo que umas se reconheçam como parte integrante das outras, possibilitando articulações hegemônicas, que ajudam a compreender como discursos particulares se articulam e se universalizam; intercultura, que consiste na análise das manifestações culturais a partir da lógica da diferença, da hibridização, da ambivalência, dos processos de elaboração de significados intergrupais e intersubjetivos.

No segundo capítulo, objetivo discutir os diferentes sentidos de avaliação e qualidade na pós-graduação frente às assimetrias regionais e às proposições constantes no V PNPG para ampliação da qualidade/excelência da pós-graduação, e a redução das assimetrias regionais. O sistema de avaliação foi instituído em 1976 e vem sendo modificado visando seu aperfeiçoamento e adequação às demandas geopolíticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira. A avaliação é analisada a partir de sua capacidade de regulação e indução à qualidade, como também da sua capacidade formativa e educativa. Adotando o princípio da avaliação "por pares", o sistema define critérios e padrões de qualidade, qualifica e classifica os programas de pós-graduação e nesse processo altera os sentidos de qualidade, entendida como significante vazio, capaz de articular diferentes identidades em torno

de demandas não satisfeitas, desencadeando negociações que resultam na composição de cadeias de equivalências e na hegemonização de determinados discursos.

No terceiro capítulo, analiso os discursos de três professores de programas de pós-graduação nordestinos, apresentados como importantes interlocutores e protagonistas nos processos de consolidação dos programas em que estão inseridos (UFBA, UFRN e UFPE). Na análise, focalizo as seguintes questões: os resultados dos programas nordestinos na avaliação de 2010; as principais demandas dos programas nordestinos; as assimetrias regionais; as dificuldades para hegemonizar os discursos em defesa das referidas demandas; e o papel da política e das comunidades acadêmicas na hegemonização dos discursos e das demandas. A partir das condições e questões apresentadas pelos professores, analiso os sentidos implícitos nos discursos sobre produtivismo.

No quarto capítulo, apresento, brevemente, a trajetória dos estudos sobre currículo na Região Nordeste e no Brasil e analiso a situação das pesquisas e da produção de teses e dissertações no Nordeste; apresento também um mapeamento da produção bibliográfica dos docentes na área de educação e as possibilidades de circulação do conhecimento produzido na região, focalizando periódicos e eventos qualificados. Com relação aos eventos, analiso dados do GT Currículo do EPENN nas suas três últimas edições (2007, 2009 e 2011). O capítulo é finalizado com uma discussão acerca da constituição das identidades de intelectuais e curriculistas nordestinos, a partir das demandas locais/regionais e nacionais apresentadas e discutidas ao longo dos quatro capítulos.

Nas considerações finais, retomo alguns aspectos, dados e análises apresentadas ao longo dos capítulos para defender a tese apresentada nesta introdução e apresento algumas conclusões pertinentes à temática.

## 1 A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO NA CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS/TEMPOS DA PESQUISA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A constituição dos espaços/tempos da pesquisa se faz necessária para delimitar o objeto de estudo, para justificar sua relevância e expor as questões que o coloca na condição de problemática merecedora de atenção e reflexão. É necessária também para expor alguns entendimentos que justificam as opções teórico-metodológicas, como por exemplo, o entendimento do Nordeste como sociedade global/local, implicada com complexas formas de inserção no mundo globalizado e não como sociedade local, atrasada, periferia, pré-capitalista. Isto porque, nas cenas contemporâneas, a opção entre uma ou outra dimensão (local ou global) se tornou inoperante e inócua.

Em princípio, a referida constituição remete à pós-graduação no Nordeste brasileiro na atualidade, considerando as tensões e articulações que emergem da lógica globalizante. Essa remissão comporta uma série de desdobramentos éticos, epistemológicos, políticos e culturais, bem como uma série de antagonismos, paradoxos e desigualdades para os quais se vislumbram poucas alternativas e possibilidades de conciliação, devido ao fato de encontrarem-se atravessadas por relações de poder e dominação bastante assimétricas, o que tem resultado em perversas formas de discriminação, exclusão e marginalização de muitos sujeitos (identidades) individual e coletivamente.

Como ponto de partida, cabe indagar o que é globalização, o que são o Nordeste e a pós-graduação no contexto da globalização? Que conhecimentos estão sendo produzidos e circulados a partir desses espaços/tempos e em quais condições? As respostas possíveis às indagações encontram-se implicadas em três questões: a centralidade do conhecimento nas mutações geopolíticas, econômicas e culturais engendradas pelos processos de globalização; a situação do Nordeste nesses processos; a natureza acadêmica e científica da produção e circulação em questão, tendo como *locus* principal a pós-graduação, numa área específica que é a educação. Essas questões serão analisadas na sequência deste capítulo para, a partir delas, serem indicadas as principais categorias de análise da pesquisa.

### **1.1 As mutações culturais, geopolíticas e econômicas e as interfaces do conhecimento na sociedade global/local**

A produção de conhecimentos nas últimas décadas se situa no movimento conturbado, arisco, contencioso que tem desestabilizado paradigmas e desestruturado sistemas produtivos, econômicos, financeiros, políticos e tecnológicos, afetando decisivamente a esfera da educação e do currículo. Nesse movimento, as pretensões de nomeação da atual fase de desenvolvimento capitalista, mais precisamente sobre as três últimas décadas, remetem a designações e nomeações como globalização, globalizações, sociedade contemporânea, sociedade pós-moderna, capitalismo tardio, sociedade do conhecimento e da informação, dentre outros. No que pese as diferenças que subjazem a essas designações e as formas de compreender o fenômeno da globalização, alguns aspectos e pressupostos lhes são comuns, a saber: a transnacionalização dos mercados (capitais, empresas, sistemas financeiros); a desnacionalização dos Estados; a intensificação dos fluxos de pessoas, mercadorias, informações, capitais; a reestruturação das instituições; o desenvolvimento científico, tecnológico e informacional como cerne das mutações; o desenvolvimento das telecomunicações e dos transportes; a centralidade do conhecimento e da educação como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social; o aprofundamento da fragmentação e das desigualdades entre grupos, povos e países.

Esses aspectos e pressupostos, historicamente, são tensionados por processos de interação e diferenciação cultural, motivam demandas, necessidades, reivindicações e formas de atendimento que interferem no deslocamento de estruturas forjadas nos moldes da racionalidade cientificista moderna, cuja pretensão tem sido de homogeneizar, universalizar e objetivar sujeitos e conhecimentos.

A partir dessas considerações, no presente capítulo, discuto a centralidade do conhecimento na constituição dos espaços/tempos da pesquisa, bem como as principais categorias de análise. Essa discussão se faz necessária para situar o Nordeste como sociedade global/local, entendendo que globalização e localização coexistem e são condição de existência uma da outra. A discussão envolve uma

série de dificuldades, haja vista a situação de crise, de incerteza e transição da modernidade e de seus paradigmas, entretanto, vislumbra possibilidades de análise que desestabilize a cultura de referência, a tradição, a herança, o determinismo.

Nas últimas décadas evidenciam-se a ocorrência de amplos processos de integração cultural, econômica e geopolítica entre diversos países em escala mundial, devido à intensificação dos fluxos de pessoas, de bens materiais e simbólicos, como mercadorias, dinheiro, informações, conhecimentos, artes, valores, crenças, moda. Os processos de reestruturação dos países têm a indústria e as novas tecnologias no cerne das mutações que passam a se organizar em redes conectadas mundialmente. A constituição de redes de informação tornou-se fundamental para dar sustentação ao reordenamento e funcionamento dos sistemas e a concomitante modificação das relações interpessoais e intersubjetivas. Os intercâmbios e cruzamentos de povos e culturas diversas, ou interculturalismo, rouba a cena e atravessa as mutações, pondo em evidência diferenças e conflitos étnico-raciais, regionais, religiosas, linguísticas, de gênero e sexo.

Santos (1997) corrobora com a análise dessas mutações, argumentando não ser possível pensar em globalização genuína ou única, mas em processos assimétricos de integração em que fenômenos locais se tornam globais ou, inversamente, fenômenos globais se tornam locais. Para o autor há, pelo menos, quatro formas de produção da globalização, sendo duas hegemônicas que estariam atreladas às formas de dominação dos povos subalternos pelos ricos (de cima para baixo) e duas contra-hegemônicas ou emancipatórios (de baixo para cima). As modalidades de globalizações seriam, para Santos (1997), as seguintes: localismo globalizado (quando um fenômeno local é globalizado com sucesso); globalismo localizado (imposição de práticas aos países pobres e subordinados que interessam aos países ricos); cosmopolitismo (organização transnacional em defesa de interesses comuns aos povos excluídos e desprestigiados na sociedade); e patrimônio comum da humanidade (mobilização em torno de temas e problemas que interessam a todos que habitam o planeta).

Conforme a ideia de globalismo localizado, apresentada por Santos (1997), ocorre a transnacionalização das empresas (automobilística, cibernética, cinematográfica, moda), e de estilos de vida europeus, japoneses e norteamericanos, por exemplo, para outras partes do globo, modificando modos de organização, formas de pensamento e conhecimento. Outros exemplos são as

deliberações de políticas sociais em convenções internacionais, a supremacia da Língua Inglesa e do dólar sobre as demais línguas e moedas. Paralelamente, e implicada com essas mutações, evidencia-se a globalização de fenômenos locais como artesanato, educação e turismo ao se projetarem para âmbitos internacionais. Como esses fenômenos resultam em variadas formas de exclusão e desigualdades, eles mobilizam conexões globais mais orientadas para a prevenção de problemas, proteção de áreas geográficas, de grupos étnicos-raciais e outros. Esses fenômenos resultam em duas formas de globalização, que são denominadas por Santos (1997) de cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade.

Sobre os sentidos da globalização, Garcia Canclini (2007, p. 10) argumenta que “a rigor, apenas uma parcela de políticos, financistas e acadêmicos pensam em todo mundo numa globalização circular”, os demais segmentos ou indivíduos pensam em globalizações tangenciais, imaginadas de acordo com as possibilidades de integração aos sistemas. Por vezes, empresários, executivos, imigrantes, estudantes, mexicanos, brasileiros, argentinos a percebem ou a imaginam cada um ao seu modo e conforme as circunstâncias. Portanto, há discursos, tendências e pretensões à homogeneização da economia, da política e da cultura, mas que se realizam apenas parcial e tangencialmente.

Sobre esse aspecto tangencial, Hall (2003) esclarece ainda que existem dois processos opostos em funcionamento nas formas contemporâneas de globalização. Existem forças de homogeneização cultural, mas bem junto a elas, vagarosa e sutilmente estão processos que descentram e desterritorializam os modelos ocidentais, levando a uma disseminação da diferença cultural em todo o globo. Nessa direção, Bhabha (2007, p. 19) afirma que “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passadas e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”, não como binarismos, mas como figuras estranhas, ambivalentes que se constituem a partir de cortes antagônicos. Essas constituições resultam em espaços intersticiais, híbridos, traduzidos nos quais se condensam relações de externalidades e internalidades, universais e particulares, globais e locais.

Nessa dinâmica, a centralidade do conhecimento é facilmente perceptível nos processos produtivos e econômicos mais recentes, inclusive pelas exigências quanto à elevação dos níveis de escolarização para inserção dos trabalhadores no mundo de trabalho. Essa elevação se faz notar nas funções operacionais que



exigem menos conhecimento intelectual (vendedores, porteiros, camareiras etc), nas funções profissionais que exigem maior especialização (médicos, arquitetos, engenheiros, professores, técnicos, administradores etc) e mais ainda nas funções relacionadas à concepção e comercialização (*marketing*) de novos produtos, que exigem pesquisas, criação e uso de tecnologias avançadas. Para Enguita (2004), o trabalho na produção flexível, especialmente nas fases de concepção (pesquisa e desenvolvimento), requer qualificação em nível de conhecimento científico, considerado mais elevado e complexo do que os conhecimentos operacionais e profissionais.

A sociedade atual depende demasiadamente da comunicação, das tecnologias informacionais e da integração dos *know-hows*. As fases de elaboração, fabricação e comercialização dos produtos prescindem de integração e organização cada vez mais complexas, haja vista que a produção e a comercialização operaram com flexibilidade, rapidez, eficiência, logística (*Just in time*), controle de qualidade em todas as etapas do processo (BECKOUCHE, 1998)<sup>1</sup>.

A produção e a comercialização de mercadorias passam a ser fortemente influenciadas por conteúdos culturais, devido à ascensão e inclusão no mercado consumidor de grupos historicamente discriminados e à destinação de produtos para estes grupos. Nessa tendência passam a ser elaborados e fabricados produtos voltados, especialmente, destinados para jovens, mulheres, negros, idosos, nordestinos, homossexuais. A vida cotidiana também requer níveis de conhecimento mais elevados no que diz respeito à operacionalização de equipamentos, eletrodomésticos e mídias digitais (caixas eletrônicas, celulares, DVDs, computadores); manuseio e utilização de produtos químicos; preparação e conservação de alimentos. Requer ainda condução das relações interpessoais e intersubjetivas, o que depende de uma reinvenção de valores, de novas possibilidades de cooperação e solidariedade, nas quais se incluam mulheres, crianças, negros, índios, deficientes e outros.

---

<sup>1</sup> As atividades econômicas primárias (agropecuária) e secundárias (industrial) continuam existindo, mas a riqueza dos países passa a depender, preponderantemente, do setor de serviços (prestação de serviços públicos e privados, profissões liberais, comércio, laboratório, pesquisa, entretenimento, turismo, *marketing*, segurança, gerenciamento, programação e operacionalização de computadores e outros equipamentos). Para exemplificar, citamos o setor de serviços de países como Brasil, África do Sul e Estados Unidos que responde por 66,7%, 64% e 72% do Produto Interno Bruto (PIB), respectivamente. Apenas a fase de concepção de uma geração de *boeings* ou motores de automóveis custava em 1998, em média, três bilhões de dólares, equivalente ao PIB de um país como o Senegal (BECKOUCHE, 1998, p. 10).

Com relação às relações de poder, hoje não é mais tão fácil identificar de onde emanam as decisões, onde estão localizados os centros e agentes de poder. As grandes indústrias e corporações, os sistemas financeiros, os organismos internacionais, as telecomunicações atuam como gigantes que “se deslocam em trinta cenários, com ágil flexibilidade de se mover de um país para outro, de uma cultura a muitas, pelas redes de um mercado poliforme” (GARCIA CANCLINI, 2007, p. 25). Para o autor, as relações de poder tornaram-se tão distantes e abstratas que muitas delas acontecem sem que uma das partes envolvida tenha consciência da relação, como ocorre na espionagem telefônica, em certos tipos de vigilância eletrônica, em bancos de dados pessoais e de crédito em que os sujeitos são espionados e controlados sem tomar conhecimento. Também deixa de existir um ponto ou lugar fixo, uma matriz, um patrão ou proprietário a quem se possa recorrer e os empregados são induzidos à autorregulação e aos trabalhos em equipe, liderados ou regulados por gerentes ou chefes que nenhuma relação de propriedade estabelecem com a empresa, na maioria das vezes. São sistemas que apresentam apenas nomes, marcas e escritórios, quando muito, e são operacionalizados à distância por pessoas ou empresas sem vínculo de propriedade.

Frente a esse amplo e complexo processo de desestruturação e recomposição dos mapas culturais, econômicos, geopolíticos e institucionais, como pensar o Nordeste enquanto *lócus* da produção e circulação de conhecimento? Como o Nordeste se situa frente à lógica da globalizante?

### **1.3 Nordestes conhecimento global/local**

Na dinâmica entre o local e o global, intermediada pelo desenvolvimento das telecomunicações e pela compressão espaço-tempo que se evidenciam nos contextos atuais, os conhecimentos e informações tendem a se movimentar mais intensamente dos centros do capitalismo para a periferia. Porém, à semelhança do que ocorre na sociedade em geral, “junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças e do fluxo de informações, é colocado em movimento um processo ‘localizador’, de fixação no espaço” (BAUMAN, 1999, p. 8). Inclusive o trabalho, as políticas sociais, a educação, a efetivação dos currículos, as

experiências cotidianas são locais e dão força às tradições e aos processos de diferenciação.

Esse processo localizador, segundo Albuquerque Jr. (2008), resulta de uma marca de nosso tempo que tende a ser pensado mais por noções espaciais (desterritorialização, fronteira, local, global) do que por temporalidade (memória, tradição, costume, trajetória), como acontecia em épocas anteriores. Contudo, o espaço tende a deixar de ser pensado como território de fronteiras fixas e imutáveis, o que, por conseguinte, afeta as formas de percepção do local, da cidade, da região. “Hoje se trata de se perguntar por posições, por relações, por deslocamentos, por rupturas, por movimento, por lugares”. (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 77). Essa ressignificação do conceito de espaço influencia as representações relacionadas aos aspectos regionais e permite pensá-los a partir de construções imagético-discursivas e das oportunidades, dinâmicas, conexões e desconexões do complexo e ambivalente fenômeno da globalização.

Para refletir sobre os sujeitos, a forma de conhecimento, suas formas de produção e de veiculação a partir do Nordeste brasileiro, faz-se necessário pensar sua própria condição enquanto sociedade global/local e os processos de identificação e diferenciação pelos quais se constituem as identidades nordestinas. Para Albuquerque Jr. (2008), faz-se necessário pensá-lo como invenção datada de 1919, quando o termo foi usado para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (INFOCS). Em termos foucaultianos, dizer que um espaço/coisa foi inventado não significa atribuir-lhe o estatuto de ilusão ou imaginação, mas, dizer que se estabeleceu a partir de um conjunto de práticas que o marca imperiosamente no real. Dito de outra forma, “é mostrar como o par ‘práticas/regime de verdade’ forma um dispositivo de saber-poder que marca efetivamente no real o que não existe e submete-o legitimamente à demarcação do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2004, p. 27).

Albuquerque Jr. (2008) afirma que pensar o Nordeste como invenção implica destituir-se da ideia de uma unidade social, política, econômica e cultural, de uma identidade essencializada, naturalizada, fixa, para pensá-lo como produto imagético-discursivo que se construiu em função do fenômeno das estiagens, do cangaço, das disputas, interesses e discursos políticos oligárquicos. Implica pensar o espaço através da lógica do posicionamento histórico em si mesmo, haja vista que, segundo Albuquerque Jr. (2008, 72)

O espaço deixa de ser localização e extensão para ser relação, pertencimento a uma trama, elemento que participa dos diversos afrontamentos e acontecimentos que se dão no social. Cada atividade humana carrega uma dimensão espacial que a ela pertence e por ela é definida. As fronteiras as identidades espaciais, os territórios, os lugares passam a ser pensados como tendo sido definidos a partir de contendas, de conflitos, sendo fruto de relações que se estabelecem entre diferentes agentes e agências em um dado momento histórico, sendo, portanto, passíveis de dissolução, desconstrução.

Para o autor, iniciativas como a criação da INFOCS, dentre outras, pretendiam dar respostas aos problemas consequentes das estiagens prolongadas; às reivindicações das oligarquias políticas insatisfeitas com o tratamento discriminatório dispensado aos estados do Norte, pelo governo imperial (política fiscal, investimentos, obras públicas etc); à crise açucareira, às especificidades que diferenciavam os estados da área anteriormente denominada de norte (incluía a Amazônia); às ações voluntárias de ajuda aos flagelados da seca e às denúncias apresentadas nos meios de comunicação do Sul. Essas respostas direcionavam-se principalmente aos anseios, reclames e lutas das populações mais afetadas pelas estiagens e compunham um conjunto de ações com vista a promover o desenvolvimento da região.

Na atualidade, as concepções e análises acerca do Nordeste devem considera-lo a partir de complexas redes de comunicação e interrelação, que se tecem na dinâmica entre o local e o global. Parafraseando Brarda & Ríos (2004, p. 22), ressalto que a ideia de redes que tendem a privilegiar o global em detrimento do local não têm como consequência, necessariamente, a anulação das partes, mas a coexistência de uma multiplicidade de manifestações que produzem uma necessária redefinição das características culturais.

Segundo Martins (2002), há uma superposição e imbricação de competências diversas (econômicas, políticas, culturais, religiosas, militares etc) em planos organizados hierarquicamente – local, regional, nacional, e mundial -, gerando o desenho de uma sociedade mundial. Para o autor, essa afirmação não diz respeito à adoção de uma lógica excludente entre local e global, já que a globalização prescinde do papel organizativo do estado e do ideal de modernização econômica. No entanto, desloca para fora dos territórios nacionais muitas das decisões básicas ao capitalismo, como aquelas referentes à localização dos grandes conglomerados industriais ou, então, aquelas de sentidos e usos relativos à pesquisa em áreas

estratégicas como a militar, a petroquímica, as telecomunicações, o genoma, a medicina, a cibernética etc.

Devo ressaltar, como faz Funari e Carvalho (2005), que desde épocas mais remotas, as lutas populares, o pensamento mítico, o simbólico são componentes fundamentais na constituição das identidades nordestinas, principalmente no exercício do poder político e de sua associação com o poder religioso. De Palmares aos dias atuais, passando por Canudos e pelas Ligas Camponesas, o sagrado e a religiosidade figuram como marcas identitárias, como elo de ligação entre pessoas, comunidades e povos. Pelo próprio sentido do termo, (re)ligação, não se trata apenas de marca de incivilidade, ignorância, desconhecimento, aculturação. Trata-se de uma necessidade de encontro com o outro que transcende o visível, o compreensível, o “real”. São marcas no desenvolvimento, que sobreviveram ao confronto, muitas vezes violento, entre colonizador e colonizado e se converteram em novas formas de aparição e presença. Iemanjá, Padre Cícero, Frei Damião, terreiros de Candomblé, templos evangélicos ou espíritas, dentre outros, estão ligados a formas de resistência e sobrevivência pela fé/esperança que substanciam, bem como pela fatia do mercado que movimentam (indústria, comércio, turismo, artes) ou ainda pelos dispositivos políticos de ambas as partes<sup>2</sup>.

Esses contextos contribuem para que sejam projetadas nos meios midiáticos e no imaginário das pessoas diversas representações sobre a região Nordeste, sobre os nordestinos e, especialmente, sobre o intelectual nordestino. As formulações imagético-discursivas exultam ora as paisagens exuberantes, o clima, os potenciais econômicos e turísticos, as festividades, a literatura, os intelectuais; ora as desigualdades sociais, as longas estiagens, a miséria, as oligarquias, o semiárido, o pré-capitalismo<sup>3</sup>. Essas diferenças criam uma variedade de demandas através das quais os nordestinos diferenciam-se, identificam-se e articulam-se compondo cadeias equivalenciais de diversas ordens, muitas das quais vinculadas às demandas nacionais e internacionais por mais e melhor educação em todos os níveis. Assim, dentre outros, são artistas, músicos, empresários, agricultores,

---

<sup>2</sup> Segundo Funari e Carvalho (2005), os líderes do Quilombo dos Palmares/PE foram chamados Ganga-Zumba e Zumbi. Refere-se à posição hierárquica, religiosa que esses chefes ocupavam nas religiões africanas, assim como na sociedade ibérica da época o poder exercido era de caráter pessoal, patriarcal, com apoio no imaginário católico.

<sup>3</sup> Dentre os muitos exemplos que podem ser apresentados, destaco Ana Miranda (1995), quando retrata Augusto dos Anjos (escritor paraibano do final do século XIX), como marginalizado, angustiado, sombrio, atribuindo-lhe tais características à origem rural, interiorana.

cientistas, professores, estudantes, acadêmicos em conciliação ou em disputa por hegemonizar (universalizar) suas particularidades. É a partir desses cenários marcados por hostilidades, carências, abundâncias e acolhimentos que é preciso refletir sobre a produção/circulação de conhecimentos. Mas, aqui não se trata de produção e circulação de conhecimento em sentido amplo, trata-se de uma especificidade que é a dimensão acadêmica e científica dessa produção/circulação, portanto, trata-se de um *locus* também específico que é a pós-graduação em educação.

### 1.3 A pós-graduação como *locus* da produção de conhecimento

A pós-graduação começa a se delinear com os primeiros cursos criados no Brasil oficialmente em 1965, através do Parecer n. 977<sup>4</sup>, que apresentava os seguintes objetivos: formar professorado competente para atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; o estímulo e o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores e do treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965). Esses objetivos colocam em evidência a necessidade de formação de recursos humanos e o desenvolvimento nacional como motivação para a sistematização da pós-graduação quando já se observava nesse ato de criação um paradigma estrangeiro (norteamericano e francês), que serviu de inspiração para o modelo nacional. Conforme se lê no Parecer n. 977 (BRASIL, 1965, p. 2), "a pós-graduação - o nome e o sistema - tem sua origem na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão". A influência externa pode ser observada também no grande número de docentes de origem estrangeira que atuaram nos cursos.

A gênese da Pós-Graduação em Educação data também da década de 60, coincidindo com a implantação da pós-graduação no Brasil, cujo marco foi a

---

<sup>4</sup> Também conhecido como Parecer sucupira, em alusão ao Prof<sup>o</sup> Newton Sucupira, seu relator.

aprovação do Parecer n. 977/65. De acordo Sousa e Bianchetti (2007), em 1966 instalou-se o primeiro curso de mestrado em educação, na PUC-Rio e em 1969, foi instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional, da PUC-SP. Quanto ao doutorado, os primeiros dois cursos institucionalizados foram, respectivamente, os da PUC-Rio e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 1976.

Em linhas gerais, a ampliação e consolidação da Pós-Graduação em Educação acompanha os movimentos do sistema nacional, porém apresenta certas peculiares ligadas ao fato de situar-se na grande área das Ciências Humanas, cuja avaliação demonstra desvantagem com relação às áreas das Ciências Exatas e Biológicas, principalmente quanto à alocação de recursos (FERRARO, 2005)<sup>5</sup>. Ligadas também à falta de prioridade da educação no quadro das políticas governamentais e das políticas de ciência e tecnologia.

É importante lembrar que o processo de ampliação e consolidação do referido nível de ensino na área da educação contou com a participação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>6</sup>, criada também na década de 1970, mais precisamente em 1978. A associação é uma entidade não governamental, sem fins lucrativos, voltada ao desenvolvimento da pós-graduação (ensino), da pesquisa, da produção e da disseminação do conhecimento sobre educação. Segundo Ferraro (2005, p. 52), a ANPED, a exemplo das associações das demais áreas de conhecimento, não se originou como instrumento das políticas do Estado, mas sob o patrocínio destas através das ações da CAPES. Contudo, desde sua gênese “abriu espaço para uma certa autonomia e independência da entidade em relação àquela agência”. Sua trajetória demonstra o quanto importante tem sido sua atuação na consolidação da pós-graduação em educação, no alcance dos propósitos

---

<sup>5</sup> O autor esclarece que em 1980, apenas 4,36% do orçamento do CNPq (o menor percentual) estava alocado para a área de Ciências Humanas e Sociais, que englobava treze áreas, dentre elas a educação.

<sup>6</sup> A origem da ANPED remonta a 1976, quando a CAPES divulga uma proposta de institucionalização de um sistema auto-regulador na política de pós-graduação em Educação. A CAPES convocou os coordenadores de cursos para uma reunião na PUC/Rio no dia 19 e 20 de agosto de 1976, mas a proposta pouco avançou até 1978 quando, em meio a muitas críticas, foi elaborado e aprovado seu estatuto. Segundo Pucci (2007), a ANPEd foi criada em março de 1978, no Instituto de Estudos Avançados em Educação, no mestrado em educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (IESAE-FGV), com o apoio da CAPES, na época dirigida por Darcy Closs. Estavam presentes à reunião 33 professores e alunos, representando 17 programas, e mais representantes da CAPES, do CNPq, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Centro Nacional de Recursos Humanos (IPEA/CNRH), num total de 41 participantes.

explicitados na sua fundação e nas disputas que ajudaram a formular as discursividades que se fizeram hegemônicas em diferentes momentos da história da Pós-Graduação em Educação e na legitimação do modelo de avaliação da CAPES.

Nos primórdios da pós-graduação, como na sua trajetória posterior, os discursos hegemônicos confluíram de interesses, demandas, negociações e articulações possíveis entre a expansão do capital estrangeiro, as pretensões nacional-desenvolvimentistas dos militares, os anseios da sociedade civil e dos intelectuais acadêmicos. Estes últimos (sociedade civil e intelectuais), ao mesmo tempo, amparados e cerceados pelos primeiros (capital estrangeiro e militares), atuaram apoiando e/ou contestando suas decisões, firmando pactos e consensos possíveis que resultaram em experiências reconhecidas como exitosas no referido nível de ensino.

Como relata Kuenzer e Moraes (2005), os primeiros cursos de mestrado e doutorado estiveram ancorados na ambição nacionalista dos militares de criação de um Estado nacional forte, de modo que entre os seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção de usinas nucleares, hidroelétricas, rodovias e ferrovias. Planejavam também a expansão das fronteiras na região amazônica, na pesquisa espacial e nas telecomunicações. Sobre este assunto, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1344) afirmam que

A carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades [...]. Este fato pode ser constatado pela indução financeira e pela normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico efetivados pelo regime nesse campo, sobretudo na fase do chamado 'milagre econômico'.

Essa origem (ou institucionalização) foi marcada pelo surgimento da pós-graduação com fins de induzir ao desenvolvimento da pesquisa e, como ressalta Ferraro (2005, p. 48), esse desenvolvimento passou a ser visto e tratado como a primeira função da pós-graduação, e esta, por sua vez, passou a ser entendida como o *lócus* da produção de conhecimento.

Esse ato de instituição, segundo Laclau (2002), torna-se possível quando, ao se estabelecer um adversário comum, diferentes identidades subvertem suas características particulares e se articulam em torno de uma demanda em comum,



formando cadeias de equivalências ou formações discursivas hegemônicas. Essa formação torna-se possível à medida que uma demanda não satisfeita consegue articular (assimilar, agregar) diferentes grupos politicamente organizados, constituindo-se em uma espécie de ponto nodal ou significativo vazio. Isto se faz possível em virtude da plasticidade e capacidade de flutuamento (subversão) de certos significantes, condição fundamental para atos de identificação e práticas articulatórias. Dado ao caráter deslocado da estrutura (organização ou sistema político, econômico ou social), o que a faz continuamente móvel, instável e deslizante, as formações hegemônicas apenas são possíveis mediante uma fixação de sentidos provisória, contingente, indecível. Desse modo, as identidades ou totalidades apenas são possíveis enquanto processos intermináveis de atos identificatórios (BURITY, 2010) e não como identidades estáveis.

A partir das lutas hegemônicas desse período, se definiram os principais destaques da política de pós-graduação nos primórdios de sua institucionalização: a capacitação dos docentes das universidades, a integração desse nível de ensino ao sistema universitário, as ciências básicas e as disparidades regionais, que deveriam ser evitadas (SANTOS e AZEVEDO, 2009). Para atendimento às disparidades foi indicado um esquema institucional externo ao sistema universitário, criando-se vários órgãos e agências que implantaram cursos de treinamento para determinadas áreas profissionais, dando-lhes um caráter de pós-graduação<sup>7</sup>.

Na década de 1980, os processos de hegemonização se deram em torno da consolidação da pós-graduação e estiveram ligados à crise econômica que se abateu sobre o país e ao processo de redemocratização que modificou as concepções de desenvolvimento, de educação superior, de ciência e tecnologia. Mesmo diante das aspirações democratizantes, da abertura para as decisões e para a participação, as consequências foram “a escassez de recursos para as políticas educacionais, de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram a racionalização

---

<sup>7</sup> De acordo com estudos de Gouveia (*apud* FERRARO, 2005), até a década de 70 a pesquisa, que ainda não era responsabilidade da pós-graduação, apresentou dois importantes marcos: a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, que teve como incumbência realizar pesquisas sobre os problemas de ensino no Brasil, predominantemente, na área da psicopedagogia; e criação pelo próprio INEP do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e dos Centros Regionais de Pesquisa, localizados nas capitais dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, destinados, predominantemente, a estudos sociológicos, com vistas à elaboração de uma política educacional para o país. Em 1971, a Fundação Getúlio Vargas implantou um mestrado em educação, o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), também importante para o desenvolvimento da pesquisa na área de educação.

dos investimentos e o reforço do acompanhamento e avaliação dos programas”. (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 538).

No final da década de 80, a pesquisa<sup>88</sup> e a ideia de autonomia ganham relevância, em resposta a sua vinculação ao I Plano de Desenvolvimento da Nova República (PND). Kuenzer e Moraes (2005) analisam que nessas circunstâncias, coube à pós-graduação a função de formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica. A pós-graduação, contudo, manteve a tradição de funcionamento centrado na docência, realidade que começa a se modificar na década de 1990, quando o mundo passa por profundas transformações geopolíticas, econômicas, intelectuais e culturais. Dar-se na época o declínio do socialismo, a reestruturação do padrão de acumulação capitalista, proveniente do desgaste do fordismo/taylorismo e da adesão ao toyotismo (modelo de produção japonesa). Os avanços nas telecomunicações e nos transportes possibilitaram o realinhamento das economias em blocos econômicos e dos sistemas financeiros que passaram a se integrar em redes internacionais, dentre outros fatores, evidenciam a centralidade do conhecimento, da ciência e da tecnologia como condição e fator estratégico para o desenvolvimento dos países, a exemplo do Brasil. Ocorrem também mudanças na organização dos Estados que passam a empreender esforços no sentido de seguir as orientações neoliberais e garantir a infraestrutura necessária aos novos cenários fomentados pela lógica globalizante.

A propósito da melhoria da qualidade da educação e da definição de diretrizes e parâmetros de qualidade, a década de noventa foi marcada por eventos internacionais dos mais diferentes matizes, envolvendo autoridades representativas de vários países e organismos internacionais, dentre os quais a UNESCO, OCDE, Banco Mundial e FMI. Ao nível da Educação Superior, os principais eventos foram as Conferências Mundiais de Educação Superior, acontecidas em Paris nos anos de

---

<sup>88</sup> De acordo com estudos de Gouveia (*apud* FERRARO, 2005), até a década de 90 a pesquisa apresentou dois importantes marcos: a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, que teve como incumbência realizar pesquisas sobre os problemas de ensino no Brasil, predominantemente, na área da psicopedagogia; a criação, pelo próprio INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e dos Centros Regionais de Pesquisa, localizados nas capitais dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, destinados, predominantemente, a estudos sociológicos, com vistas à elaboração de uma política educacional para o país.

1998 e 2009 e as Conferências Regionais (Cartagena das Índias<sup>9</sup>, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucareste e Cairo), que antecedem as mundiais. Esses eventos se configuram como contextos de influência, a partir dos quais são produzidos discursos e propostas hegemônicas, referentes aos direitos universais de acesso e qualidade da Educação Superior.

Nesses contextos, a educação e, conseqüentemente, o currículo reafirma seu *status* de setor estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Nessa direção, as políticas educacionais, no Brasil, no período enfatizam a necessidade da formação docente em nível superior e propõe, dentre outras coisas, a ampliação da graduação e da pós-graduação; a qualificação profissional em todos os setores da sociedade e das Instituições de Ensino Superior; o fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional, convergindo com as demandas e possibilidades de minimização das assimetrias regionais. Propõe, ainda, programas de investimento na pós-graduação, disponibilização de recursos, tanto no fomento do CNPq, para apoiar jovens pesquisadores em regiões de menor “massa crítica”, como na fonte do tesouro do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), para expandir os grupos emergentes de maior competência que necessitam de apoio institucional, conforme previsto no Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2005a).

As proposições trazem como uma das principais implicações uma ampla reformulação das políticas curriculares, dando ênfase à pesquisa e a produção e circulação de conhecimentos, inclusive como critério para avaliação dos programas. Com relação às análises dessas políticas, até a década de 1990 elas tomaram com referência principal correntes liberais e críticas, enfatizando pressupostos discursivos da homogeneidade, linearidade, verticalidade que, tradicionalmente, permeavam os textos e discursos curriculares. Mais recentemente, tais pressupostos passaram a ser problematizados e retrabalhados, corroborando as tendências teórico-metodológicas pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, é que recorro a estudiosos como Ball (2001), Mainardes (2006), Lopes (2004), para quem as políticas educacionais e curriculares se realizam em contextos circulares que se interrelacionam conforme um processo complexo e contraditório que envolve, necessariamente, negociações e múltiplas influências, onde algumas são entendidas

---

<sup>9</sup> Cidade da Colômbia onde ocorreu a Conferência Regional da América Latina e do Caribe.

como mais legítimas do que outras, mas não como pré-determinadas. Como afirma Lopes (2005, p. 71), “mesmo dentre aquelas que são legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações, reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas”.

No final da década de 1990, trabalhos como os de Coraggio (1998) também questionavam o argumento, amplamente difundido, de que as políticas educacionais na América Latina eram decididas verticalmente por organismos internacionais. Para o autor, a tese é plausível, haja vista que as declarações do Banco Mundial, a simultaneidade com que as reformas vêm sendo empreendidas em distintos países e a homogeneidade que as envolve. Porém, há evidências de que outros atores operam ativamente e são co-responsáveis pelos processos e pelos resultados das reformas. Essas evidências tornam possível entender como as reformas financiadas e orientadas pelo Banco Mundial diferem de um país para outro. Exemplos disso, são o projeto de educação indígena bilíngüe na Bolívia, diferentemente do Equador; a concentração de investimentos na modernização do sistema universitário argentino, quando as orientações do Banco Mundial eram de redução dos investimentos no Ensino Superior; a prioridade na compra de livros didáticos em alguns países e em infraestrutura em outros e, assim por diante.

## **1.4 As principais categorias de análise**

### **1.4.1 Cultura e política**

Nas sociedades globais/locais, que se constituem sob a égide dos processos de globalização, cultura e política tendem a não mais serem entendidas como reflexo ou determinação da estrutura econômica (base material), como algo residual e filiadas às classes economicamente dominantes ou a pessoas e grupos específicos. Elas passam a ser compreendidas como movimentos interrelacionados e interdependentes, que se entrecruzam com outros movimentos como o econômico e o estético, através dos quais são produzidos modos de organização da vida em sociedade, bem como sentidos, significados e conhecimento, que tanto identificam

quanto diferenciam os sujeitos (pessoas, instituições, lugares etc), individual e coletivamente.

Para construção da concepção de cultura, Hall (2003) analisa as contribuições, limites e ramificações presentes nas teorias de pensadores como Raymond Williams, Thompson, Lévi-Strauss, Althusser e Foucault, considerando duas proposições: culturalista e estruturalista. Ele focaliza em sua análise categorias como estrutura, superestrutura, classes sociais, ideologias, práticas sociais, consciência, experiência, determinação e as apropriações realizadas pelas duas concepções que ajudam a entender a evolução do termo. Dos diversos aspectos analisados por Hall, é importante destacar aqueles que estabelecem diferenças e confrontações entre as tendências, a saber: experiência, ideologia, hegemonia e discurso, todas implicadas na (in)capacidade de autonomia dos sujeitos. Com relação à experiência, Hall (2003, p. 147) destaca que

Enquanto no 'culturalismo' a experiência era o solo – o terreno do 'vivido' – em que interagem a condição e consciência, o estruturalismo insistia que a 'experiência', por definição, não poderia ser o fundamento de coisa alguma, pois só se podia 'viver' e experimentar as próprias condições dentro e através de categorias, classificações e quadros de referência da cultura.

Frente ao debate, o autor afirma que, em cultura e linguagem, os sujeitos são nomeados (falados) pelas categorias culturais e não o inverso, de tal forma que a experiência seria efeito dessas categorias e não sua matriz fundadora ou fonte autenticadora. Esse paradigma passa a orientar as principais divergências entre as vertentes, a partir dos seguintes pontos: a concepção dos homens como portadores das estruturas que os nomeiam e situam, ao invés de agentes ativos; ênfase na lógica estrutural, ao invés da histórica; a preocupação com a construção de um discurso científico em superação ao ideológico e, por conseguinte, a primazia do trabalho conceitual e da teoria; a história como marcha da estrutura. Assim sendo, desaparece a possibilidade de uma política ativa, bem como a consciência de que as relações capitalistas colocam e posicionam homens e mulheres em relações que os constituem como agentes conscientes e ativos.

Ao contrário dos estruturalistas, que priorizam demasiadamente a formulação de conceitos, Hall advoga pelo reconhecimento da necessidade de abstração como instrumento do pensamento pelo qual as relações reais são apropriadas através de um movimento contínuo e complexo (como sugere o marxismo). O movimento

proposto pressupõe um método que permite sair das insistentes oscilações entre abstração e realismo e da clássica dicotomia entre teoria e empiria. Como afirma Hall (2003, p. 150), o método

não se apóia sobre o simples exercício da abstração, mas sobre o movimento e as relações que o argumento constantemente estabelece entre os diferentes níveis de abstração: em cada um, as premissas que estão em jogo devem ser distinguidas daquelas – em consideração ao argumento – têm de ser sustentadas permanentemente. O movimento em direção a um novo nível de grandeza requer a especificação de outras condições de existência ainda não disponíveis em um nível anterior mais abstrato: desse modo, por sucessivas abstrações de diferentes magnitudes, mover-se em direção à constituição, à reprodução do ‘concreto no pensamento’ como efeito de uma certa forma de pensar.

A consideração de que as abstrações são de diferentes condições e magnitudes corrobora no sentido de pensar a unidade de uma formação social como algo que se constrói a partir das diferenças e não das homologias, semelhanças ou identidades. Isto favorece pensar a identidade a partir de múltiplas determinações e coloca a sobredeterminação e a articulação como possibilidades mais adequadas de pensá-la em toda sua complexidade. É importante também para que se evite a crença numa heterogeneidade e autonomia absolutas, que conduz a uma concepção de cultura individualizada e relativizada aos extremos.

Outro aspecto analisado por Hall é a ideologia relacionada à categoria experiência, cujo poder autenticador funciona como empecilho a uma concepção adequada de ideologia. A experiência daria autenticidade aos fenômenos, liberando-os da falsa consciência e da capacidade mistificadora que subjaz às ideologias, graças ao papel que lhe é atribuído na relação entre estrutura econômica e superestrutura. Nessa relação, a cultura bem como a ideologia paira acima da sociedade, filiada às elites econômicas e postando-se como aspiração às classes desfavorecidas, vistas como detentoras e produtoras de subculturas ou de uma cultura de massas, desprestigiada, não erudita. Nesta hipótese, cultura se confunde com erudição, civilidade, polidez, características estas que, mesmo numa análise crítica (ou marxista), apresentam-se como horizonte a ser alcançado pelas classes trabalhadoras rumo a sua libertação. Aqui, o conceito de cultura toma como referência o evolucionismo de Darwin, sendo entendida como consequência de etapas evolutivas contínuas.

Nesse movimento, a concepção de ideologia vem sendo retrabalhada a partir de referenciais estruturalistas por pensadores como Gramsci (2000) e, mais

recentemente, Laclau (2002; 2009; 2011), sugerindo “formas pelas quais o campo da ideologia pode ser adequadamente concebido como um terreno de lutas” (HALL, 2003, p. 153), de disputas políticas, de produção de significantes e significados. Os trabalhos de Gramsci e Laclau são responsáveis pelo desenvolvimento da concepção de hegemonia, antes entendida como poder absoluto ou dominação, exercida ou autorizada pela instituição mais coercitiva, o Estado, através de suas instituições. Como conclui Pessoa (2008, p. 135),

Em Gramsci, hegemonia representa um método diferente para alcançar e manter o poder. Enquanto a dominação é produzida principalmente pelo aparelho coercitivo do Estado, Gramsci viu a hegemonia como um processo político no qual uma classe social consegue ser uma liderança consensual sobre outras classes sociais competidoras. Segundo Gramsci, para uma classe social se articular, adquirir poder e tornar-se o setor hegemônico da sociedade, ela precisa ir além do seu próprio interesse econômico-corporativo e incorporar amplas demandas populares de outros setores.

Para Pessoa (2008), o pensamento Gramsciano apresenta as seguintes contribuições: compreende que o Estado se constitui por sociedade política e sociedade civil, contribuindo para evitar a dicotomia Estado (instituição autônoma regulado pelas leis naturais da economia) *versus* sociedade civil; entende a hegemonia como uma batalha de ideias, valores e práticas que precisam ser vencidas ao nível da sociedade civil para composição do poder junto ao Estado; libera a hegemonia dos limites do Estado, colocando-a como processo que pode ser articulado em toda a sociedade e como processo de reconciliação de diversas demandas. Contudo, o pensamento de Gramsci preserva a análise de classe, na qual os agentes permanecem limitados à estrutura de classe capitalista (PESSOA, 2008, p. 136). Assim, os processos emancipatórios dependeriam do desenvolvimento de uma contra-ideologia, de uma contra-hegemonia, cuja possibilidade depende da apropriação dos bens simbólicos (conhecimentos científicos, artísticos, operacionais e outros) e materiais de posse da classe hegemônica, dentre os quais se destacam os bens culturais.

As contribuições de Laclau (2002; 2009; 2011) consistem, principalmente, na reelaboração desse paradigma de classe numa perspectiva pós-estruturalista. Para o autor, a hegemonia independe da condição de classe, consiste num processo de articulação, no qual vários elementos sociais tornam-se momentos de um amplo discurso político, unindo várias demandas sociais ou identidades particulares para fazer frente a um inimigo comum. Segundo Pessoa (2008, p. 141), a análise de

Laclau pode ser explicada como a forma pela qual “uma relação de equivalência pode politicamente evoluir a partir de diferentes entidades sociais, que comumente negam um discurso dominante e, eventualmente, formaliza uma prática articulatória”.

Ao liberarem-se da restritiva análise de classe, as articulações hegemônicas passam a ser atravessadas por diferenças étnico-raciais, interétnicas, regionais, religiosas, sexuais e outras, com forte apelo cultural. As questões culturais perpassam ainda a relação estrutura (base econômica) e superestrutura (ideologia, valores, crenças, cultura), posto que suas produções facilmente se convertam em atividade econômica e em mercadorias (cinema, música, artesanatos, gastronomia, turismo, artefatos, literatura, por exemplo). Este fato favorece articulações e interações de natureza econômica através de cooperativas, associações, organizações não governamentais, com vistas à inserção nos mercados locais, regionais, nacionais e internacionais, e também de natureza política através da luta pela garantia de direitos, de cidadania e participação democrática.

Conforme o entendimento apresentado neste texto, cultura não se restringe a modos de vida e artefatos simbólicos e materiais de lugares e tempos presos no passado. Para além disso, cultura refere-se a processos de produção de modos de vida, portanto, interrelacionada com as dimensões políticas, econômicas, estéticas, éticas e morais, dentre outras. Os processos, produtos, sentidos e significados culturais se delineiam enredados em práticas discursivas dessas diversas dimensões, através das quais se constituem os sujeitos, as identidades, os objetos, a "realidade". Nessa interrelação entre as citadas dimensões são produzidos também os conhecimentos que se expressam em forma de crenças, valores, mitos, conceitos científicos, teorias e outros. Assim, a ideia de cultura tende a ser redimensionada sem, no entanto, ser inflacionada e desvincular-se, completamente do político, sobrepondo-se a ele. Como conclui Eagleton (2005), certas tendências pós-modernas tendem a inflacionar a ideia de cultura a ponto de torná-la desconfortavelmente próxima demais (tudo é cultura), imodesta e arrogante. Para escapar a esse risco, o autor propõe colocá-la em um contexto político capaz de temperar essas imediações com afiliações mais abstratas e complexas. A proposição do autor é pertinente, porém incorre em outro risco que é o de sobreposição do político, caso este seja entendido como base ou estrutura de onde emana a cultura. Seria, então, o caso de considerar a cultura em correlação como o



político como elementos importantes para se pensar a produção de conhecimento nos espaços/tempos da pós-graduação no Nordeste.

Nessa perspectiva, a cultura e o político encontram condições para se constituírem em campos de ideias, demandas e ações que são desterritorializadas, não mais adstritas ao âmbito do Estado-nação, da superestrutura, da luta de classes ou das oposições entre alta e baixa cultura, capitalismo e socialismo, direita e esquerda, democracia e totalitarismo.

Com relação ao redimensionamento do campo da política, este teve como principal marca o declínio do socialismo e de seu aporte marxista que recrudesceram as defesas em torno do capitalismo e do liberalismo como bases ideais e universais para a democracia. Esse recrudescimento além de motivar a crença numa tendência unidimensional de se pensar a democracia, motivou a ideia de elisão do político na sua dimensão de conflito/decisão, bem como do antagonismo e do seu papel constitutivo da vida social (MOUFFE, 1996). Contradizendo tais motivações, desse momento em diante, também recrudescem os conflitos e antagonismos de ordem étnico-raciais, religiosas, regionais e outros no interior das próprias democracias liberais. Afirma Mouffe (1996, 13) que

Consequentemente, o político não pode ser limitado a um certo tipo de instituição ou encarado como constituindo uma esfera ou nível específico da sociedade. Tem de ser concebido como uma dimensão inerente a todas as sociedades humanas e que determina a nossa própria condição ontológica. Uma tal concepção do político está em profunda contradição com o pensamento liberal, sendo precisamente esta a razão do espanto deste pensamento quando se vê confrontado com o fenômeno da hostilidade nas suas próprias formas.

Essa ressignificação do político coloca em xeque tanto o paradigma liberal quanto o socialista e reacende as questões multiculturais no âmbito das próprias democracias liberais. Na compreensão de Mouffe, o que passa a confrontar a democracia liberal é uma perspectiva de democracia plural, na qual se reconhece que as identidades são relacionais e que a condição de existência de qualquer identidade é a afirmação de uma diferença, ou seja, a determinação de um "outro" que desempenhe o papel de elemento externo constitutivo fazendo surgir uma relação de antagonismo (nós/eles). Esse antagonismo pode se transformar em relação política, quando uma identidade passa a ser compreendida como negando a outra, ou seja, quando uma relação de mera diferença passa a ser compreendida como relação amigo/inimigo (ou entre adversários), exigindo que os lugares e as posições do discurso sejam fixadas provisoriamente. Essa fixação consiste numa

produção e circulação de sentidos que é sempre social e relacional e sempre se dá a partir de regras historicamente definidas. Com base em Laclau, Burity (2008, p. 39) explica que

[...] o sujeito falante, pensante, escrevente, agente, só produz ou comunica sentido na medida em que realiza uma performance a partir de regras que não foram inventadas por si, não são controladas ao seu bel prazer, e não podem ser simplesmente modificadas de maneira arbitrária e intempestiva por alguma pessoa, individualmente. Regras estas que são produzidas através de processos sobre os quais ninguém individualmente tem controle.

Nessa perspectiva, os fenômenos sociais são sobredeterminados pois resultam de múltiplas determinações, implicam em múltiplas formas de abordar, de descrever e envolve o cruzamento de construção dos acontecimentos que são sempre investidos e atravessados por distintas formações discursivas, ou seja, por distintas formas políticas. Assim, a ideia de uma prática e de uma materialidade dadas *a priori* vem sendo problematizadas, pela ideia de que os objetos, os fatos, os sujeitos e as realidades apenas passam a existir a partir de processos de significação que sempre se dão em razão de relações de poder. Como esclarece Fischer (2001, p. 204):

Considerando nossos atos ilocutórios – atos enunciativos, atos de fala – podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de práticas discursivas, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamento ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro do discurso.

Em toda prática discursiva um conjunto complexo de relações ou formações discursivas opera mediante relações de poder, prescrevendo o que deve e o que não deve ser articulado. Um discurso, por sua vez, resulta desse processo articulatório, que apenas encontra sua unidade, sua regularidade (sentido hegemônico) na dispersão ou flutuação de significados. Adverte Mouffe (1996, p. 33) que

Uma tal hegemonia nunca será completa e, de qualquer forma, não é desejável que uma sociedade seja governada por uma única lógica democrática. As relações de autoridade e de poder não podem desaparecer completamente e é importante abandonar o mito de uma sociedade transparente, reconciliada consigo própria, porque este tipo de fantasia conduz ao totalitarismo. Um projeto de democracia

radical e plural, pelo contrário, exige a existência de multiplicidade, de pluralidade e de conflito e ver nele a *raison d'être* da política.

Para Mouffe (1996), a razão da existência da política é a prevalência da diferença, portanto, sua tarefa consiste em articular várias lutas democráticas e estas não convergem espontaneamente, necessita estabelecer equivalências a partir de um novo “senso comum” que transforme a identidade de grupos diferentes no sentido da construção de novos arranjos sociais, políticos e culturais.

#### 1.4.2 Governamentalidade e hegemonia

As pretensões a universalização, a padronização, a homogeneização e a objetivação das políticas de pós-graduação seguem numa lógica globalizante, o que implica na pretensão de condução e regulação dos destinos das comunidades. Isto inscreve a política num regime de verdade segundo uma governamentalidade neoliberal. A concepção de governamentalidade em Foucault refere-se à ligação semântica de governar (*gouverner*) e modos de pensamento (*mentalité*), o que não é possível fora de uma racionalidade política que ligue tecnologias de poder a processos de subjetivação (LEMKE, 2010). Considero que a referida política se configura como um conjunto de estratégias, mecanismos, técnicas e formas de regulação engendradas por uma governamentalidade neoliberal, fundamentada no liberalismo de governo.

Segundo Foucault (2008), essa forma de governo consiste em uma forma de governamentalidade que se alastra a todas as esferas da vida, no momento em que desenvolvem e operam com novas técnicas de governo da população e dos indivíduos, ou seja, uma governamentalidade assentada numa razão de Estado que é o liberalismo. Esta razão se mantém na base da organização dos Estados e democracias neoliberais, porém com uma série de ajustes e conformações a depender da posição que ocupa na cadeia produtiva mundializada. Apesar da mesma base doutrinária, os efeitos e implicações do paradigma neoliberal são dissonantes e diferem conforme o país ou região (Europa, América do Norte ou América Latina).

Por razões diferentes dos Estados Unidos ou de países europeus como Alemanha, Inglaterra ou França, e na condição de país em desenvolvimento, o Brasil também aderiu ao “Consenso de Washington”, de onde deriva o termo neoliberalismo que aplica-se ao conjunto de medidas destinadas à reestruturação dos sistemas capitalistas. Essa adesão, historicamente situada a partir do final da década de 80, ocorre como resposta à crise econômica, à necessidade de restauração do Estado democrático, pós-ditadura militar e aos anseios da sociedade civil. Parafrazeando Gadelha (2009, p. 178-179), lembro que a pedagogia, a educação e a escola (consequentemente o currículo) têm sido frequentemente acionadas para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas voltadas à saúde das massas, à instrumentalização para o mundo do trabalho e à segurança pública. Além disso, acolhem, reproduzem e reforçam determinadas prescrições normativas, hábitos e condutas estreitamente ligados à regulamentação e controle de fenômenos inerentes à população, mas provindos de outras instituições e setores sociais, tais com indústria, igreja, associações classistas, corporativas e comunitárias etc. Gadelha (2009, p.151) explica ainda que

Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, ‘literatura’ de autoajuda, etc.

É nesse quadro de reestruturação política, econômica e cultural que se situa a política de pós-graduação, em grande medida destinada à correção das distorções e assimetrias regionais, à ampliação e elevação dos programas ao conceito de excelência internacional e para tanto edita normas, regras, padrões de qualidade, modelos de desenvolvimento, políticas compensatórias e assim por diante. Tal movimento confirma os argumentos de Gadelha (2009), posto que implica na pretensão de conduzir/governar os destinos das populações universitárias brasileiras e nordestinas, em particular, rumo a formas de desenvolvimento globalizantes ou universalizantes, de inserção no mundo do trabalho e de adoção de modos de vida e de pensamento compatíveis a essas finalidades. A referida concepção possibilita pensar a política de pós-graduação (o instituído), considerando seus efeitos de

controle e regulação na definição das finalidades e prioridades, das regras, dos critérios e modos de organização, especialmente, aqueles relacionados ao sistema de avaliação, ou seja, possibilita pensar certos efeitos que vão sendo produzidos na medida em que certas práticas discursivas são hegemônicas.

Considero, então, a partir de Laclau (2002) uma segunda ideia: a de que a política de pós-graduação (o instituído) apenas se realiza com e a partir da diferenciação, do particularismo, da localização dos fenômenos, o que remete a análise à concepção de hegemonia. Esta se refere à capacidade que uma demanda ou identidade demonstre de interpelar (representar) um conjunto de outras demandas e identidades de maneira que elas se reconheçam como parte daquela, permitindo-lhes falar em seu nome, ou seja, trata-se de um processo de universalização do particular através de articulações hegemônicas (BURITY, 2008). Este processo consiste no fechamento momentâneo da estrutura, na constituição de sujeitos (coletivos ou individuais) e na fixação de sentidos e significados sempre atravessados por relações de poder que também se deslocam o tempo todo, por isso, a necessidade de investigar o que as retém ou intensifica e em que direção o faz.

O reconhecimento de que as políticas de pós-graduação estão inscritas em certos regimes de verdade não significa subordinação absoluta das identidades particulares ao jogo político, nem determinação das suas posições de modo definitivo. Ao contrário, tanto as políticas quanto as identidades se deslocam e se entrecruzam continuamente, produzindo novas formas de significação, novos efeitos de verdade e novas práticas, compondo um ciclo contínuo no qual são desenvolvidas recontextualizações por processos híbridos. Com relação à produção de conhecimentos no campo do currículo, como analisa Lopes (2005), essas recontextualizações expressam a negociação de sentidos e significados capazes de produzir uma política ambivalente, na medida em que os contextos produtores de textos e discursos são múltiplos – Estado, governos, comunidades escolares e acadêmicas, mercado editorial etc. Por vezes, as deliberações políticas do âmbito dos órgãos oficiais não determinam completamente as práticas no âmbito das comunidades acadêmicas, bem como as políticas internacionais não determinam uniformemente políticas nacionais ou regionais. Estas se desdobram em situações que envolvem relações de poder e regulação, mas também de transgressão e resistência que são importantes nos processos de hegemocratização.

Como analisa Eagleton (1997), se os discursos e práticas hegemônicas estão enredados em jogos de linguagem, é preciso lembrar que quase sempre a linguagem é ideológica, não no sentido de falseamento da realidade, discurso interessado ou efeitos persuasivos. Mas, enquanto “processo pelo qual os interesses de um certo tipo são mascarados, racionalizados, naturalizados, universalizados, legitimados em nome de certas formas de poder político” (EAGLETON, 1997, p. 178). Assim sendo, é imprescindível perceber as formas de inscrição dos discursos politicamente hegemônicos em suas particularidades e na sua dimensão deslocada e desconstrutiva. Sobre essa dimensão, Sales Jr. (2008, p.161), afirma que

é fundamental para a prática hegemônica estabelecer sobre as linhas de variação contínua, os pontos de divergência, e reconduzir, a partir deles, os modos de vida a um plano em que formas opostas possam ser confrontadas. Apenas a presença de uma vasta região de elementos flutuantes e sua possível articulação a campos opostos é o que constitui o terreno que permite definir uma possível prática social hegemônica.

Nessa perspectiva, as diferenças culturais e os antagonismos devem ser tratados como condição necessária em sociedades que se pretendam constituir em democracias plurais radicais, as quais, segundo entendo, devem operar com intensos fluxos interculturais. Interculturalidade, portanto, não significa pretensão de alcançar igualdade ou equidade entre os diferentes, nem eliminação dos antagonismo, mas possibilidade e necessidade de pensar uma nova hegemonia, ressignificando os ideais democráticos, de maneira que a liberdade seja praticada para garantia da pluralidade e não como falta de coerção (ou regulação), que limite as liberdades individuais em favor do bem e dos direitos coletivos.

Assim sendo, entendo que, no tocante à pós-graduação, o problema não se localiza na existência de diferenças entre as áreas geográficas, mas nos dispositivos políticos que bloqueiam as relações e formulação interculturais, promovendo a exclusão e a discriminação que colocam determinados grupos culturais à margem das práticas discursivas hegemônicas. A questão não é igualar ou mesmo assemelhar os níveis de produção e qualificação entre as regiões, mas de reconhecer a diferença no “outro” e intervir para favorecer formas de interação e interpenetração das culturas para além do instituído. Em outras palavras, a questão é refletir sobre a intensificação dos fluxos interculturais entre as diferentes comunidades científicas locais, nacionais e internacionais, para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade

cultural e fazer emergir o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entre-lugares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais (FLEURI, 2003). Isto significa pretensão de acolher o outro e projetar-se nele através das múltiplas linguagens, veículos de comunicação e estratégias já disponíveis na sociedade e no âmbito da produção e circulação do conhecimento, na área da educação e, conseqüentemente, do currículo.

#### 1.2.4 Interculturalidade

A concepção de intercultura encontra-se enredada com a problemática da diferença. Demandas dessa ordem sempre existiram, desde épocas mais remotas, porém elas eclodem e se fortalecem em função de movimentos étnico-raciais, sexuais, de gênero, religiosos e outros, principalmente a partir do final da década de 1960. A consideração da diferenciação como algo importante nos processos educativos se apresenta desde Rousseau, cujos estudos enfatizaram as diferenças entre o ser criança e ser adulto e as etapas desse desenvolvimento das crianças, passando por Pestalozzi e sua preocupação com a educação das crianças pobres; por Montessori e Decroly, com a educação das crianças deficientes; por Piaget, com os estágios de desenvolvimento da criança. No entanto, nesses pensadores, essas preocupações tinham como fundamento aspectos físicos e psicossociais. Os processos de diferenciação passam a ter fundamento na cultura a partir da década de 60, nos Estados Unidos, quando os movimentos sociais passaram a gravitar, mais especificamente, em torno dos direitos das mulheres, dos negros e dos imigrantes latino-americanos. Na Europa, essa gravitação deu-se em torno dos movimentos migratórios, intensificados em função da descolonização e da aspiração a melhores condições de sobrevivência nos países ricos. Nos dois contextos têm havido acirradas lutas para garantia da cidadania, dos direitos humanos, dentre eles, o direito a uma educação de qualidade que respeite as diferenças culturais.

Na América Latina, “a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação” (FLEURI, 2003, p. 20). Já Candau (2002) lembra que na América Latina alguns

projetos de educação da Companhia de Jesus através das missões, pretenderam catequizar as crianças indígenas, incorporando o bilinguismo e alguns costumes das tribos, o que revela certa consciência referente à intercultural. Nesse período, os próprios índios reivindicaram que meninas e meninos recebessem os mesmos ensinamentos, marcando as primeiras preocupações no Brasil com as questões de gênero, mas não havia uma teorização sobre a problemática que caracterize um campo de estudos.

No Brasil, mais recentemente (década de 60), encontram-se os estudos e projetos de alfabetização de Paulo Freire, inicialmente voltados a trabalhadores rurais do Nordeste. Seus projetos propõem que o ensino tenha como ponto de partida a cultura (conhecimento de mundo) dos grupos aos quais se destina. Aos poucos, porém insistentemente, os estudos vêm avançando nessa direção, a ponto de haver, hoje, um campo de estudos bastante influente, principalmente na área de currículo. No tocante a política educacional, a temática da cultura influencia as análises e proposições pertinentes a fracasso/sucesso escolar, inclusão e as violências entre indivíduos e grupos. Esses aspectos tornaram-se prementes a ponto de atravessarem a chamada reforma da educação desencadeada na década de 1990, incluindo nos PCN a pluralidade cultural como um dos temas transversais.

Os temas mais frequentes estão associados às diferenças de gênero, aos indígenas, aos afro descendentes, aos imigrantes, ao movimento de GLBT( gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), às religiões, às idades (crianças, adolescentes e idosos) e aos deficientes. Como, então, as diferenças regionais, o Nordeste e os intelectuais nordestinos podem (e devem) ser situados nesse debate? Embasado em Hall, Fleuri (2003, p. 24) esclarece que um dos elementos envolvidos no jogo das identidades é que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, num processo descrito como uma mudança de uma política de *identidade* (de classe) para uma política da *diferença*” (grifos do autor). No caso do Nordeste (e de outras regiões), a problemática emerge, parafraseando Fleuri (2003), quando as diferenças étnico-culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizando-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais, sem valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais. Quando não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem. Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são



consideradas a partir de uma lógica binária (índio/branco, centro/periferia, colonizador/colonizado, sul/norte, normal/anormal), de maneira que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações. Nessa lógica bipolar, o conceito de *dominação cultural* (colonização do outro) pode levar a supor que os significados produzidos por um desses polos (sujeitos sociais) são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito, o que reforça o processo de sujeição. Assim, as relações obscurecem o hibridismo e a ambivalência das identidades, bem como a reciprocidade das relações sociais e a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos.

Ao concluir este capítulo, quero lembrar que a forma de apresentação das categorias pretende apenas dar ênfase e esboçar alguns aspectos e opções teórico-metodológicos que julgo importantes para orientar a pesquisa e delinear, na medida do possível, o campo de discussão. Isto não deve obscurecer o fato de que essas categorias são componentes, linhas de visibilidades, formas de enunciação que se entrecruzam, se hibridizam e se interpenetram de forma suplementar (não complementar), ou seja, elas não têm medidas exatas, nem contornos definidos, delimitáveis e perceptíveis. A meu ver, essas categorias corroboram uma análise da produção e da circulação do conhecimento a partir da pós-graduação no Nordeste, colocando-a frente a duas perspectivas: a qualidade/excelência dos programas e a intensificação das relações interculturais entre as comunidades acadêmicas. Nas sociedades globais/locais, essas perspectivas devem ser consideradas a partir das tensões e das possibilidades de conciliação e não como perspectivas excludentes e oposicionais.

A partir da compreensão da pós-graduação no Nordeste como espaço/tempo da pesquisa e da indicação das principais categorias de análise, o segundo capítulo será dedicado a análise do sistema de avaliação da pós-graduação e reconstituição dos discursos sobre qualidade, frente às assimetrias regionais e às proposições do V PNPQ acerca da redução das assimetrias. A análise é necessária para se compreender como a produção bibliográfica assume lugar central, dentre os critérios de avaliação e qualificação dos programas e quais as implicações dessa centralidade.

## **2 AVALIAÇÃO, QUALIDADE E ASSIMETRIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **2.1 O sistema de avaliação da pós-graduação**

No âmbito geral da pós-graduação, uma primeira avaliação desse período é encontrada no I PNPG (1975-1979), que faz uma análise situacional quanto ao desempenho da pós-graduação, reconhecendo a precariedade das informações estatísticas e das possibilidades de avaliação. Segundo o I PNPG (BRASIL, 1975), em 1973 havia cerca de 50 instituições de ensino superior oferecendo cursos de pós-graduação, com 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Nessas áreas, 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorados foram indicados pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) como centros de excelência.

De acordo com o documento supracitado, a pós-graduação havia atingido dimensões consideráveis e estava contribuindo efetivamente para a formação de recursos humanos qualificados, porém, o processo revelava fragilidade institucional e comprometimento (baixa qualidade) dos cursos e das pesquisas em andamento. As características mais evidentes da época são: isolamento e desarticulação dos cursos; insuficiente apoio por parte dos órgãos diretores da política nacional; grande diversidade de fontes e formas de financiamento, graças ao caráter flexível e espontâneo das iniciativas.

Ainda de acordo com o I PNPG, os cursos apresentavam vários pontos de estrangulamento e problemas, dentre os quais, se destacam: estabilidade institucional, administrativa e financeira, o que comprometia a continuidade dos mesmos; desempenho, porque a maioria dos candidatos admitidos não chegavam a concluir os créditos e, particularmente, no mestrado apenas 15% atingiam a titulação; crescimento, pois muitos cursos cresceram pressionados pelo número de candidatos muito superior ao de vagas, concentrados em certas áreas geográficas e de conhecimento. Esses problemas, dentre outros, comprometiam a expansão e a consolidação dos cursos, uma vez que esse atendimento dependia da formação de recursos humanos em escala nacional e de sua fixação em todos os setores básicos

do trabalho científico e nas várias regiões geoeeducacionais. Dentre outros, esses fatores justificavam a urgência em se criar estratégias de controle, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Nesse período, mais precisamente em 1976, foi criado o sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES, voltando-se às orientações do I PNPG, cuja prerrogativa central apontava a pós-graduação como fator estratégico para o desenvolvimento do país. Sua rápida expansão e sua integração ao sistema de educação superior favoreceu sua integração ao Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) por meio dos planos setoriais de Educação e de Ciência e Tecnologia, colocando-a na condição de questão de Estado. Nesse momento, as ações se centraram na institucionalização e consolidação do sistema e formalizaram as primeiras preocupações com a qualidade.

Ainda sob os auspícios da ditadura militar, o II PNPG (1982-1985) manteve as principais proposições do Plano anterior, mas enfatizando a qualidade da graduação e da pós-graduação e tornando prioritário a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação. A ênfase na avaliação significou envolvimento e participação das comunidades acadêmicas, através da chamada “avaliação por pares”. Esclarecem Kuennzer & Moraes (2005), que ao longo dos anos de 1980, a sistemática da avaliação da pós-graduação consolidou-se em duas direções: por um lado, a CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas *in loco* aos Programas. As comissões passaram a ser compostas por nomes indicados pelas comunidades, através de consultas feitas pela CAPES.

Gradativa e decisivamente, os programas na área de educação foram se constituindo como espaços privilegiados (quase exclusivo) para o desenvolvimento da pesquisa e para a produção de conhecimento sobre educação. Relatam Santos e Azevedo (2009) que os primeiros cursos se organizaram em áreas de concentração, com base no currículo do curso de Pedagogia, numa estrutura disciplinar com elevado número de disciplinas a serem cursadas antes da realização da pesquisa, o que demandava muito tempo para conclusão. Este quadro delimitava uma perspectiva altamente fragmentada das subáreas de investigação, proporcionando análises parcial e mecânica da realidade, segundo os autores citados.

Na década de 1990, essa situação veio a se modificar em função de um amplo movimento ocorrido em defesa da ampliação dos programas e dos questionamentos quanto à excessiva pluralidade de temas e à falta de organicidade dos programas. Os programas passam a se organizar em linhas de pesquisa, tornando as disciplinas secundárias e estabelecendo a vinculação dos alunos às linhas de pesquisa através de projetos apresentados para ingresso nos programas.

A partir da década de 1990, os novos cenários da economia mundial recrudescem a preocupação com controle de qualidade na produção e na prestação de serviços, de modo a constituir-se como questão de Estado e este passa a assumir, gradativamente, um maior grau de controle e regulação dos sistemas (SGUISSARD, 2009). Dos embates e disputas que marcam esses momentos, decorre a reestruturação da pós-graduação no Brasil, a mudança de paradigma no sistema de avaliação e no padrão de qualidade pretendido para a pós-graduação. As reformulações da CAPES para a avaliação foram introduzidas no biênio 1996/1997, quando se fechou um importante ciclo no desenvolvimento da pós-graduação e dos relatórios da CAPES. Em síntese, as reformulações consistiram em organização dos cursos de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação (não mais em avaliação separada dos referidos níveis); destaque aos cursos de excelência, compreendidos como inserção internacional, e à organicidade em linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações; ênfase avaliativa sobre a produção bibliográfica qualificada (HORTA & MORAES, 2005). Os resultados da avaliação do biênio, rebaixando e descredenciando vários programas, principalmente na área da educação, ocasionaram acirrados embates, polêmicas, constrangimentos e variadas formas de reação.

A nova organicidade favoreceu a aproximação e a integração entre pesquisadores que, a partir de então, passaram a se organizar em grupos de pesquisa. Significou colocar a pesquisa no centro do desenvolvimento dos cursos, garantindo maior articulação, flexibilidade e integração, conforme reconhecem Macedo e Sousa (2010).

No final dos anos 90, mais precisamente a partir de 1998, a avaliação passa a considerar como produto, prioritariamente, a produção docente e a formação discente em termos de produção, quantidade e tempo de titulação. A avaliação mantém os critérios instituídos no biênio 1996-1997, com algumas alterações, dentre elas, a função atribuída ao CTC da CAPES, não mais de mera homologação de resultados,

mas de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações efetivadas pelas comissões de áreas; adota o sistema de classificação dos programas numa escala de 1 a 7 em substituição aos conceitos A, B, C, e D; define os conceitos 6 e 7 exclusivamente para programas com produção científica internacional e publicação em periódicos estrangeiros. Horta e Moraes (2005), relatam que,

Tais ajustes permearam o embate travado pela área de educação e as demais áreas de ciências humanas, notadamente a de geografia, para terem assegurados os conceitos 6 e 7 atribuídos aos seus programas. Aquele foi um momento particular de luta por hegemonia no interior do CTC – a de alcançar o *mainstream* epistemológico que asseguraria mais verbas e prestígio – e nesse esforço, lançou-se mão de forte desqualificação epistemológica das áreas de ciências humanas e recorreu-se a ásperos enfrentamentos.

A partir de então, os conceitos 1 e 2 descredenciam os programas e 6 e 7 os classifica como padrão de qualidade internacional. O paradigma de avaliação passa a valorizar a produção científica, exigindo um redimensionamento dos programas e alterando os sentidos de qualidade. Narrando as mudanças<sup>10</sup> desse período no sistema de avaliação, Horta e Moraes (2005, p. 95) reconhecem que

A proposta de o programa ser a unidade básica da pós-graduação, e não mais os cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente, o destaque aos cursos de excelência, compreendida como inserção internacional, e a organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações não deixam dúvidas quanto à finalidade esperada da pós-graduação: a de ser, prioritariamente, *lócus* de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores. Da mesma forma, a ênfase avaliativa sobre os produtos – basicamente, a produção bibliográfica qualificada – indica a expectativa de ampla divulgação dos resultados.

Para Arruda (2000, p. 220), naquele momento, a CAPES reconhecia que “era chegado o momento de serem antepostos a esse nível de ensino novos desafios que fossem coerentes com a rápida evolução da ciência e tecnologia na atualidade e com a realidade da sociedade brasileira”. Segundo a autora, o fato revela o propósito da agência de sincronizar a pós-graduação e a avaliação com as transformações engendradas na dinâmica da globalização, assumindo papel indutor e racionalizador e estabelecendo metas e requisitos de qualidade que nortearão o desenvolvimento no nível de ensino.

---

<sup>10</sup> Essas mudanças estão respaldadas legalmente pela Constituição Federal de 1988, na Lei n. 9.394/96, na Lei n. 10.172/2001 e, especialmente, no V PNPG.

Esses relatos, embora curtos, indicam a dimensão dos embates no interior do sistema, as relações de força que atravessaram o processo de institucionalização do modelo de avaliação e revelam como a CAPES e o CTC operam no sentido de estabilizar, conduzir e regular o funcionamento da pós-graduação, principalmente, através do sistema de avaliação. É necessário lembrar que a pós-graduação e seus profissionais não se encontram isentos da racionalidade neoliberal, de seus efeitos e prerrogativas, tais como, produtividade, eficiência, relação custo-benefício, redução de custos, *accountability*. Nesse ponto, entendo ser produtivo, e mesmo necessário, recorrer à concepção de governamentalidade em Foucault, que favorece uma “ponte” entre as formas de conhecimento (racionalidade), as estratégias de poder e as tecnologias do eu, uma vez que pode tornar visíveis certos jogos de poder e processos de dominação exercidos entre sujeitos individuais e coletivos, envolvidos no sistema de avaliação.

Entendo que há um vasto campo de articulações, negociações e intervenções no âmbito da pós-graduação, mas elas não flutuam livremente. Elas são atravessadas e limitadas por relações de poder e dominação. Mesmo nos casos em que paira o consenso ou a liderança, isto não acaba com o problema da relação de poder. Todavia, como adverte Foucault (2004, p. 222),

[...] para analisar ou criticar as relações de poder, não se trata de lhes atribuir uma qualificação pejorativa ou laudatória, massiva, global, definitiva, absoluta, unilateral; não se trata de dizer que as relações de poder somente podem fazer uma coisa, que é coagir e obrigar. Não é mais possível imaginar que se pode escapar das relações de poder de um golpe, globalmente, maciçamente, por uma espécie de ruptura radical ou por uma fuga sem retorno. As relações de poder funcionam; seria preciso estudar os jogos de poder em termos de tática e de estratégia, de norma e de acaso, de aposta e de objetivo.

Nessa perspectiva, o poder não é dotado apenas de negatividade (proibição, interdição, violência, sujeição), ele é, sobretudo, dotado de positividade, ou seja, de capacidade constitutiva, instituinte, criadora de novas realidades em termos de valores, práticas, saberes, funcionamento, subjetividades. A questão é pensar como age o poder, como funciona, como é exercido, quais suas modalidades de ação. Para tentar responder a tais questões, Gadelha (2009, p. 42) se reporta aos mecanismos de dominação apresentados por Foucault e afirma que:

Primeiro o poder age dividindo (os corpos) no espaço; nesse caso, ele interna, enquadra, ordena, dispõe em série, hierarquiza etc. Em segundo ele ordena no tempo; para tanto ele subdivide o tempo, programa o ato, decompõe o gesto, dentre outros procedimentos. Em terceiro, ele compõe no tempo-espaço; trata-se de

constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares que a compõem. Em quarto lugar, uma vez que 'não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder' devemos ter em conta que, dentre outras coisas, o poder produz saber. Isso significa uma reviravolta no modo de apreciar a questão do conhecimento, pois, até então, este era entendido como tendo no sujeito (racional) seu fundamento e suas condições de possibilidade.

No âmbito da pós-graduação, as relações de poder (correlação de forças) classificam e hierarquizam os programas; estabelecem os tempos em que devem se processar as avaliações, as mudanças, as submissões aos editais; compõem forças (fóruns, comitês, conselhos etc) que produzem efeitos superiores aos programas; produzem saberes (disciplinas, ciências, áreas de conhecimento) e, principalmente, legitimam, qualificam, validam certos saberes em detrimento de outros, determinando a forma e o conteúdo do conhecimento a ser produzido, além de estabelecer em quais veículos de comunicação devem circular.

Nessa perspectiva, o V PNPG (2005-2010) reforça a ideia de que o sistema educacional é fator estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural, devendo primar pelo crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade. Ocorre nova mudança nas funções da pós-graduação, que deve subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para as áreas de educação, ciência e tecnologia, posto que uma pós-graduação como "consequente com o princípio constitucional da igualdade de oportunidades, supõe o fluxo de uma educação básica forte, qualificada, equânime e democrática" (BRASIL, 2004, p. 24). Esse fluxo reforça a situação da pós-graduação em educação como espaço privilegiado para a capacitação de professores para a educação superior; qualificação de professores para a educação básica nas esferas pública e privada; especialização de profissionais para o mercado; formação de técnicos e pesquisadores para os setores públicos e privados. Essas finalidades explicitam e põem em evidência, além das funções de formação técnico-profissional e de desenvolvimento da pesquisa, a função social de melhoria da qualidade da Educação Básica.

O alcance dessas proposições deve ser aferido através de avaliação que deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade da área de conhecimento e no impacto dos resultados, no âmbito social e no âmbito das comunidades acadêmicas e empresariais.

Com base nessas proposições, o V PNPG elenca doze orientações para o sistema de avaliação, das quais destaco: preservação do sistema nacional de avaliação como sistema de certificação e referência para a distribuição de recursos; manutenção do sistema DATA-CAPES de informação; consideração do impacto e relevância do conhecimento através da avaliação da produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo (índice de citação); avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes e novas tecnologias; incentivo à inovação através da adoção de novos indicadores; fortalecimento das atuais atribuições dos órgãos da CAPES, principalmente referentes a avaliação, autorização de cursos e o seu recredenciamento; identificação de questões e problemas para orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação; diversificação do sistema de avaliação para possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação.

Essas orientações, ao focar os programas, a pesquisa, a produção e a circulação do conhecimento, reforçam a preocupação com os meios de publicação, fazendo crescer o número de eventos, periódicos e editoras nas universidades. Para controle desse crescimento e da qualidade das publicações, a CAPES investe no aperfeiçoamento do Qualis CAPES, que é o sistema de qualificação de periódicos e livros, criado desde 1998<sup>11</sup>. Com base nessa qualificação o sistema divulga listas de veículos utilizados para publicação da produção intelectual de docentes e discentes dos programas de pós-graduação *scritto sensu* no Brasil e no exterior (STEIL, 2011). Segundo Steil, até 2009, apenas as normas para o Qualis periódicos haviam sido aprovadas, enquanto que as normas para qualificação de livros, patentes e artes ainda encontravam-se em elaboração. Assim, a política de pós-graduação incorpora mais uma estratégia de controle e regulação não apenas dos resultados, mas dos processos de ensino, pesquisa e extensão, pois estes passam a se organizar e trabalhar orientados pelo padrão de qualidade do sistema.

---

<sup>11</sup> Antes do Qualis, a avaliação era quantitativa e o total de publicações do biênio era dividido pelo número de docentes do programa. Atualmente, o Qualis apresenta nove estratos, distribuídos em três níveis de circulação (internacional, nacional e local) e qualificação (A, B e C) e tem critérios e instrumentos de avaliação definidos pelos docentes e discentes das áreas de conhecimentos.



Essas modificações são, reconhecidamente, fatores de indução à consolidação e à qualidade/excelência da pós-graduação. Porém, essa indução tem se realizado enredada com a manutenção e fortalecimento das enormes assimetrias e desigualdades que acompanham toda a trajetória da pós-graduação. A exemplo disto, Santos & Azevedo (2009) registram que a pós-graduação em educação chega a 2008 com 89 programas, sendo 49 apenas com mestrado, 39 com mestrado e doutorado e um apenas com doutorado, concentrados em sua maioria, nas Regiões Sudeste e Sul. Registram também que na avaliação trienal, concluída em 2007, foram aprovados 89 programas na área de educação, cujas notas variaram entre 6 e 3. Desse total, 75 estão concentrados no Sul e Sudeste, enquanto apenas 14 se encontravam nas regiões Norte (3) e Nordeste (11), sendo que, nestas regiões, todos em instituições públicas.

Apesar dos progressos alcançados com relação à consolidação da pós-graduação, as assimetrias regionais persistem como ponto de estrangulamento do sistema e empecilho ao padrão de qualidade internacional almejado. As assimetrias pouco se alteraram, outras exigências vêm sendo formuladas exigindo novas mudanças e alterações. Exemplos desse fato são os debates, disputas e proposições em torno da elaboração do PNPG para o período de 2011-2020<sup>12</sup>. O Plano<sup>13</sup> foi tema de plenária na 4ª Reunião Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-graduação Interdisciplinares (ReCoPI)<sup>14</sup>, em dezembro de 2010. Na ocasião, o presidente da CAPES, Prof. Jorge Almeida Guimarães, explicou que as regras para avaliação continuam sendo aperfeiçoadas e que as exigências deverão aumentar em consequência do aumento do sistema.

Com relação ao padrão de excelência e às assimetrias regionais, o presidente enfatizou a necessidade de ampliar os centros de excelência, que são poucos quando comparado a outros países, bem como a necessidade de que a qualidade

---

<sup>12</sup> Para esta elaboração, o texto da Portaria n. 36, de 15 de fevereiro de 2010 instituiu a comissão de elaboração, composta por 16 representantes das diversas comunidades acadêmicas, sendo Celso Pinto de Melo, da Universidade Federal de Pernambuco, o único representante de universidades nordestinas.

<sup>13</sup> A comissão nacional conta com apoio de uma comissão coordenadora e uma de apoio técnico. A previsão para apresentação do Plano era outubro de 2010, o que não ocorreu.

<sup>14</sup> A reunião aconteceu na sede da CAPES, em Brasília, no período de 29/11 a 01/12 de 2010. Teve como objetivo permitir a ampliação do intercâmbio entre os diversos atores envolvidos no processo de avaliação de cursos de pós-graduação interdisciplinares, a troca de experiências e estabelecimento de estratégias para o futuro.

exigida seja igual para todas as regiões, inclusive igual dentro da mesma região, o que ainda não ocorre. Enfatizou, ainda, que tornar a universidade brasileira mais competitiva é um desafio, o que implica na mudança de planos de carreira, agregando a interdisciplinaridade e uma espécie de “apadrinhamento”, através do qual, programas de excelência auxiliem os iniciantes ou os que apresentarem baixos índices de qualidade.

Considero que as posições contidas no referido texto/discurso apontam a pretensão de “padronizar” ou “emoldurar” os programas, conforme um único modelo de qualidade/excelência e, para isto, propõem que os programas sejam, simultânea e paradoxalmente, competitivos e solidários. Porém, como exigir o mesmo padrão de qualidade em um sistema que comporta assimetrias, desigualdades e diferenças tão contundentes como a pós-graduação no Brasil? O princípio da competitividade é válido para quais programas (quem compete com quem)? Se os programas competem entre si, quais são os termos do “apadrinhamento”? Na hipótese do apadrinhamento, como os programas operam com as diferenças culturais, se as relações de poder também são assimétricas?

A meu ver, o discurso do representante da CAPES e as indagações revelam a complexidade que envolve as proposições no tocante à problemática da “correção” das assimetrias do sistema, cuja manutenção é incompatível com o padrão de qualidade/excelência pretendido. Quero sublinhar que as diferenças são imprescindíveis aos programas, que podem e devem ser respeitadas, mas que prescindem de proposições e ações políticas efetivas que previnam ou atenuem seus efeitos perversos porque isto denuncia uma “incapacidade”, desconsideração ou uma forma muito específica do sistema para lidar com as diferenças culturais e/ou com a interculturalidade.

Vale ressaltar, ainda, que embora o texto/discurso do presidente da CAPES se constitua, provisoriamente, como expressão do discurso oficial, que tem associação às políticas neoliberais, é preciso lembrar que ele se apresenta como tentativa de regularidade na dispersão de sentidos, ou seja, através dele outros ditos se dizem, pois o referido se constitui a partir dos diversos discursos em disputa no processo de elaboração do PNPG e das relações nela envolvidas. Por vezes, expressa e compartilha, em alguma medida, anseios e demandas de diferentes identidades (professores, coordenadores, pró-reitores e outros. Da mesma forma, diversas identidades (acadêmicos, grupos, instituições) compartilham e corroboram

as ideias do presidente. Tais ideias inspiram e motivam aprovação e resistência, articulações em favor e em contrário, haja vista sua dimensão política, antagônica e ambivalente. Haja vista que toda hegemonia se constrói na heterogeneidade, através dos sentidos que são compartilhados pelos sujeitos.

## 2.2 A avaliação como princípio de regulação e de educação formativa

Como a avaliação orientada pela CAPES resulta em classificação dos programas, Sguissard (2006) analisa se o referido modelo atende aos princípios de uma avaliação educativa e diagnóstico-formativa ou se consiste em ações e procedimentos voltados à regulação, controle e *acreditação ou garantia pública de qualidade* (grifo do autor), próprios de um órgão financiador e, ao mesmo tempo, garantidor da validade de títulos e certificados. O autor analisa, ainda, quais as implicações de um ou de outro modelo e se os dois são conciliáveis. Ancorado nos estudos de Dias Sobrinho, dentre outros, Sguissard (2006) afirma que uma avaliação no sentido de regulação e controle tem sido, especialmente nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do Estado. A avaliação adquire centralidade em meio aos ajustes ultraliberais da economia e às transformações na sociedade e nos mercados, como também às reformas na educação superior. Parafrazeando o autor (2006), uma primeira distinção entre as concepções advém da distinção entre organizações sociais (caracterizada pela lógica da adaptação dos meios aos fins; que se basta a si mesmo, é auto-referencial; cujos sentidos de eficiência, êxito, produtividade, administração eficaz, por exemplo, são dados *a priori* e se completam entre si) e instituições sociais (comprometida com os fins coletivamente reconhecidos e os valores que os sustentam; tem como fim o desenvolvimento de valores da sociedade, o que requer reconhecimento público de sua legitimidade e autonomia). Para o autor à primeira deve corresponder uma avaliação como controle e regulação, já à segunda deve corresponder uma avaliação que instaure a reflexão e o questionamento, ou seja, a produção de sentidos.

Uma segunda distinção deriva das razões da proeminência de uma ou de outra. A razão da avaliação como controle e regulação está na crise do Estado do

bem-estar, na neoliberalização da economia, na reconfiguração do Estado, de onde emerge a ideia de “Estado avaliador”, que se apropria e gere a educação como semimercadoria e com base em princípios empresariais e gerenciais. De acordo com esses princípios, os mecanismos de avaliação, usualmente, assumem funções políticas de classificação que legitimam e estimulam instituições, programas, indivíduos e também consolidam mentalidades e estilos. Já a avaliação educativa não se “submeteria à lógica da classificação, ‘da comparação competitiva entre realidades distintas, bem como do controle que visa a conformidade e a conservação’, mas ultrapassa, largamente a simples medida e verificação” (SGUISSARD, 2006, p. 54).

Ainda ancorado em Dias Sobrinho, o autor (2006) advoga que toda instituição educativa tem responsabilidade pública e uma finalidade social, da qual decorre o sentido público e social da avaliação. Portanto, deve se constituir em amplo processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízos de valor, organização e instauração de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais das instituições, como também deve estar desvinculada das medidas de financiamento e de qualquer de premiação, punição e hierarquização (*ranking*) de instituições. A partir de tais considerações, dentre outras, Sguissard (2006 e 2009) conclui que o modelo de avaliação da Educação Superior, incluindo a pós-graduação, no Brasil consiste em mecanismo de controle e regulação para *acreditação e garantia pública da qualidade*, sendo inconciliável com uma avaliação educativa ou diagnóstico-formativa.

Sobre esta argumentação, considero pertinente ponderar sobre o argumento de Macedo e Sousa (2010) quando advertem que não é possível nem viável um modelo ideal de avaliação, que transcenda e contemple todas as expectativas dos atores envolvidos ou que se estabeleça como modelo em definitivo. Nos discursos construídos sobre o significante avaliação são comuns as oposições entre quantitativo e qualitativo, classificatório e educativo, regulador e formativo e assim por diante. Parece-me pertinente destacar que essas nomenclaturas nem sempre deixam claro o que estão a designar, como também indagar sobre as possibilidades e situações em que apenas um desses sentidos se apresente. As variações que se abrigam sob a designação pretendem ser alternativas à avaliação de cunho regulatório que, genericamente, caracteriza-se por dar mais ênfase aos processos de classificação, seleção e certificação. Em qualquer das designações a avaliação

tem como principais finalidades conhecer uma dada situação ou realidade (pessoas, instituições, comunidades e outros), produzir informações que orientem as decisões e intervenções (planos e projetos) sobre a situação, que geralmente pressupõem controle e regulação de meios e fins implicados na intervenção. Portanto, a regulação consiste numa característica da avaliação, sendo que essa regulação pode ser entendida como mais ou menos regulada pelos próprios estudantes e professores (através da autoavaliação) ou por terceiros (representantes dos alunos e dos professores, gestores, órgãos coordenadores e ou mantenedores, Estado). Esse entendimento sugere que, nos processos avaliativos, o protagonismo dos sujeitos se modifica e se desloca em função de uma série de fatores, inclusive as relações de força presentes. Esses processos produzem efeitos nas subjetividades, nos comportamentos, nas condutas, nas formas de pensamento, ou seja, produzem efeitos na formação (educação) dos sujeitos. Portanto, não é possível que no âmbito da pós-graduação (em educação) esses processos ocorram sem afetar a formação dos envolvidos (estudantes, professores, coordenadores, por exemplo), como não é possível que apenas umas das concepções de avaliação produza sentidos, posto que a avaliação como regulação também é um sentido produzido social e culturalmente.

No que pese a solidez dos argumentos usados por Sguissard (2006), chamo a atenção para um importante aspecto dos estudos sobre a referida avaliação, realizados quase que exclusivamente pelos seus próprios interlocutores e que resultam no reconhecimento das melhorias evidenciadas no campo. Destaco como exemplo os relatos de Horta e Moraes (2005) acerca das disputas e embates ocorridos no final da década de 90, por ocasião da avaliação do triênio 1998-2000, não obstante a importância da avaliação, particularmente a efetivada por pares, ser consensual, mesmo entre os seus críticos. As disputas e embates daquele momento estiveram diretamente relacionados às necessidades de definição dos critérios de avaliação pelas comissões de avaliação das grandes áreas, respeitando suas especificidades e as intervenções homogeneizantes do Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES. Ou seja, estavam relacionados à maneira como a Grande Área das Ciências Humanas (GACH) e, especialmente a comissão de educação, “buscou formas de resistência e de articulação para confrontar a supremacia das áreas hegemônicas no CTC” (HORTA e MORAES, 2005, p. 96). Os autores relatam terem participado do processo avaliativo como representantes da

área de educação e José Silvério Horta participou simultaneamente no período de 2000-2001, como representante da GACH no CTC. Segundo eles, apoiados e respaldados pelos demais membros da comissão de avaliação de educação procuraram defender uma proposta e uma compreensão político-acadêmica da área de educação, delimitar o seu perfil epistemológico, fazê-la respeitada na comunidade científica por seus critérios rigorosos e públicos. Os autores (2005, p. 97) relatam também

O constante contato dos dois representantes com o Fórum de Coordenadores de Programas de pós-graduação da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além disso, possibilitou o aprofundamento da análise dos requisitos exigidos, e os programas da área, em sua maioria, aproximaram-se do paradigma, analisaram-no com mais coerência e, nos limites consentidos, prenderam a manipulá-lo a seu favor. Percebemos também como avançar na organização do próprio trabalho, em sua estruturação e reestruturação. 'Houve equiescência – muitas vezes com altos custos internos – aos critérios da CAPES, mas houve também crescimento e maior profissionalismo na área'.

O reconhecido crescimento e maior profissionalismo da área não seriam possíveis sem o reconhecimento das alterações (crescimento) na formação dos envolvidos, sem que se tenham realizado importantes aprendizagens. Nesse sentido, acredito que o princípio da regulação implícito nos processos avaliativos da CAPES não anulam (e nem poderiam) o princípio educativo (diagnóstico-formativo), portanto, são conciliáveis em alguma medida.

Destaco, ainda, com base em Fernandes (2006), que a avaliação não é uma ciência exata (nem poderá vir a ser), nem uma questão meramente técnica de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações numa categoria teórico-metodológica qualquer. Segundo Fernandes (2006, p. 36),

A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos e para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma questão de convicção, crença ou persuasão.

Nos processos avaliativos, o levantamento de informações quantitativas, as atividades de coleta e organização de banco de dados, por exemplo, também têm função de cunho político. É importante frisar que, por mais importante que seja a avaliação, ela não responde por todos os aspectos e resultados dos programas, portanto, não responde integralmente pela qualidade, como não se constitui em um

fim em si mesmo. Os resultados e a qualidade estão a depender de um rol de condições, de estratégias e medidas (endógenas e exógenas) que compõem as políticas de pós-graduação em seu conjunto que, embora possam ser induzidas pelos processos avaliativos, não se resumem a eles. Cabe, então, analisar quais os sentidos de qualidade e como eles se alteram na trajetória da pós-graduação e do sistema de avaliação.

### 2.3 Discursos sobre qualidade

Em sentido *lato*, qualidade significa atributo, predicado, propriedade peculiar, prerrogativa, distinção, excelência. Qualificar algo significa classificar, autorizar, avaliar, o que pressupõe estabelecimento de um grau de perfeição, de precisão, de conformidade com certo padrão. Qualidade é um termo cujo significado parece ter sido devidamente apropriado por todos, principalmente, em se tratando de educação, ou seja, educação de qualidade é uma condição a que todos aspiram. Todavia, os sentidos de qualidade não são dados *a priori*, nem em definitivo, de modo que é preciso refletir sobre quem, como e de onde emanam, pois, como afirma Sguissard (2009, p. 261),

Qualidade é daqueles termos polissêmicos, ou *camaleônicos*, que mimetizam significados e *cores* no contexto que os produz ou que condiciona sua existência. E se isto é verdade, não há melhor caminho para acercar-se de seu sentido senão o de perscrutar os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação (grifos do autor).

O discurso sobre qualidade no âmbito internacional, principalmente nos Estados Unidos, tem origem nos primórdios do século XX, com o advento da industrialização e do modelo fordista/taylorista de organização e administração da produção. Esse movimento corrobora os processos de massificação da escolarização, que tende a adaptar as orientações do referido modelo para a educação, consolidando-a como obrigação do Estado e direito de todos os cidadãos. Entretanto, para Sguissard (2009), é na crise do Estado do Bem-estar nos anos 60, 70 e 80 do século XX que a questão da qualidade, seja nos moldes empresariais, seja com o sentido de responsabilização pública das instituições, irá ter presença destacada no cenário da educação, incluindo-se nela a pós-graduação. Esse

discurso recrudescer a partir da década de 90, com a gradativa substituição do fordismo/taylorismo pelo modelo de produção japonês denominado de toyotismo, cujas ideias reguladoras são a competitividade, a eficiência, a racionalidade dos processos produtivos e o máximo controle dos produtos. Este modelo opera com duas ideias centrais conhecidas como *Just in time* e *qualidade total*, tendo como suporte a integração de *know hows*, a transnacionalização da indústria e dos mercados, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o controle de qualidade, orientado por legislação e acordos firmados internacionalmente.

No campo político, o toyotismo tem suporte no programa de ajuste e estabilização econômica e fiscal acordado por autoridades de diversos países, reunidas em Washington, nos Estados Unidos, de onde emanam as proposições político-econômicas conhecidas como medidas neoliberais. Neste contexto, configura-se o Estado Avaliador, a avaliação como questão de estado e os cidadãos, individual e coletivamente, como co-responsáveis pela qualidade de produtos e serviços. Essas configurações e os discursos que as sustentam tendem a se tornarem hegemônicos também nos países em desenvolvimento, como o Brasil, onde a lógica globalizante se expande mais tardiamente e onde o capitalismo assume feições de dependência e subalternidade com relação aos países mais desenvolvidos.

No tocante à pós-graduação, o discurso da qualidade foi se traduzindo em conceitos e imagens públicas, construídas em torno de cursos, programas e instituições, em resposta às demandas impostas pelo nacional-desenvolvimentismo, precisamente a partir de 1965, quando a pós-graduação foi institucionalizada. A qualidade é aferida a partir de processos de avaliação e qualificação, em conformidade com critérios e padrões estabelecidos por órgãos mantenedores, coordenadores e deliberativos como CNE, CAPES, CNPq, FORPRED, dentre outros. Esses órgãos são representativos de demandas e interesses de múltiplas identidades e contextos (comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, organismos multilaterais como FMI, BIRD, OCDE, UNESCO, por exemplo).

Ancorado em Laclau e Mouffe (1987), Sales Júnior (2008) explica que a formação de um discurso é o resultado contingente de uma série de articulações que estabelece relações entre elementos, de maneira que suas identidades sejam modificadas como resultado da prática articulatória e estas tendem a articular o discurso em torno de uma série de pontos nodais. Conforme afirma o autor, estes



cumprem o papel de significados mestres, capazes de unificar/articular em torno de si práticas discursivas de uma variedade de identidades em defesa de suas demandas.

Nesta perspectiva, qualidade consiste em um ponto nodal (ou significante vazio), em torno do qual, diferentes identidades subvertem suas demandas particulares e articulam-se em prol de demandas comuns, o que conduz a formações discursivas hegemônicas (MACEDO, 2009). Esses momentos são constituídos a partir de antagonismos sociais, relacionados e problematizados por relações de poder que estacionam ou intensificam os fluxos e interrelacionamento de identidades diferenciais, ou seja, estacionam ou intensificam os processos de interculturalidade.

Sobre o discurso da qualidade na pós-graduação, destaco duas análises que considero pertinentes. A primeira análise vem de Kuenzer e Moraes (2005), quando reconhecem que, embora sejam inegáveis os avanços na ampliação e na consolidação induzidos em grande medida pela avaliação, trata-se de modelo econométrico que só avalia o que pode ser mensurado. As autoras (2005, p. 1347) afirmam:

É bem verdade que a Comissão da Área de Educação buscou privilegiar ‘aspectos qualitativos do material avaliado, com ênfase na produção intelectual, docente e discente, e na consistência e coerência da articulação entre atividades de pesquisa e formação’; não considerou, ademais, os indicadores quantitativos por si mesmos ‘de forma isolada ou independente dos outros fatores e variáveis relevantes, ou como condição necessária e suficiente para classificação dos Programas’ [...]. No entanto, a qualidade da produção – o verdadeiramente relevante – dificilmente pode ser mensurada, porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos de impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. A avaliação qualitativa reclamaria, também, a leitura de artigos e livros, além de teses e dissertações. Considerando que a área de educação elenca hoje 73 Programas (recomendados pela CAPES), pode-se inferir a dimensão do problema. Por conseguinte, o modelo ganha dimensões formais que nem sempre expressam a realidade dos Programas.

Além disso, Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que o referido modelo resulta em produtivismo, acirramento da competitividade e rebaixamento dos níveis de qualidade da produção de conhecimento com relação a épocas anteriores. Contudo, as autoras (2005, p. 1347) reconhecem que “o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade”.

A segunda análise advém de Macedo & Sousa (2010). Elas analisaram dados referentes à pós-graduação, tais como: crescimento no número de cursos de

mestrados e doutorados, desde sua institucionalização na década de 60; titulação e número de docentes por programas; a organicidade dos programas; os níveis de produtividade e a qualidade da produção.

Com base nos dados, as autoras (2010, p. 167) defendem ter havido “intensa consolidação da pós-graduação nos últimos trinta anos, o que pode ser percebida entre outros fatores, pela ampliação das demandas por financiamento em diversas agências”. Fundamentadas em Gilberto Velho, as autoras (2010) defendem que a intensa consolidação da pós-graduação ampliou as demandas em nível que faz parecer desestruturação aquilo que é uma saudável vitalidade da comunidade científica na competição por recursos, que não foram ampliados na mesma medida em que aumentaram as demandas. Nessa compreensão, portanto, a vinculação entre alocação de recursos e avaliação classificatória tem caráter indutor de qualidade, embora seja necessário rever o critério da excelência adotada para a maioria das linhas de financiamento, posto que dificulte o financiamento de programas novos ou em fase de consolidação.

Para Macedo e Sousa (2010), tem ocorrido maior flexibilização, integração ensino-pesquisa e interdisciplinaridade nos programas, em função da organicidade que as linhas de pesquisa proporcionam. Também tem se evidenciado elevação na qualidade da produção com relação à diversidade dos temas e a consistência teórica, permitindo aos programas alcançarem os estratos mais elevados. Todavia, as autoras rejeitam a ideia de produtivismo na área da educação, argumentando que a média de produtividade dos docentes ainda é muito baixa. Quando consideradas as médias de produção docente (publicações em periódicos) por programa equivalentes a capítulo A, apenas nos programas classificados com conceito 6 observa-se média anual de mais de dois produtos (artigos) por ano. Quando considerada a média de produção em periódicos (Internacional e nacional A e B) por ano, o número de produtos por docente por ano não atinge nem um produto, mesmo nos programas com conceito seis, nos quais a produção é mais elevada. Macedo & Sousa (2010, p. 173) argumentam ainda que

Há grande variação das médias de produção docente em programas com um mesmo conceito. Com exceção dos programas com conceito 6, as faixas de média de produção de um conceito interpenetram-se com as dos conceitos superiores. Isso mostra que outros indicadores estão sendo considerados para compor o resultado da avaliação e, a nosso ver, desautorizam a afirmativa de que a produção é a base do modelo que vem sendo utilizado para a avaliação.

As duas análises reconhecem que a centralidade da pesquisa tem garantido ampliação, consolidação, maior cientificidade e organicidade ao sistema. Entretanto, elas divergem com relação a outros aspectos como produtividade, competitividade e qualidade. Enquanto a primeira considera que o produtivismo e a competitividade tem ocasionado rebaixamento nos níveis de qualidade da produção científica, a segunda considera que não há produtivismo, posto que a produção bibliográfica se mantém muito baixa, a competição é um critério necessário em virtude da insuficiência dos recursos e a qualidade da produção tem sido elevada gradativamente. No que pese a densidade e seriedade das duas análises, elas desconsideram um aspecto fundamental que é a questão das assimetrias regionais e as especificidades da Região Nordeste, motivo pelo qual pretendo retomar os referidos aspectos. Pela complexidade das questões, retomo, nas seções seguintes, a questão da qualidade, a partir da consideração das assimetrias regionais e deixo para retomar a questão do produtivismo no capítulo 3, a partir dos diálogos com os entrevistados.

#### **2.4 As assimetrias regionais como entrave à qualidade**

As assimetrias acompanham toda a trajetória da pós-graduação e são consideradas no V Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (BRASIL, 2005a) como ponto de estrangulamento do sistema, sendo, portanto, incompatíveis com a qualidade/excelência pretendidas para o sistema. Nesse sentido, a pós-graduação enfrenta um duplo desafio: dar continuidade a política de internacionalização e, concomitantemente, avançar nas políticas para redução das assimetrias, bem como desenvolver novas formas de lidar com as diferenças, ou seja, desenvolver novas possibilidades de interculturalidade.

Ainda sobre a expansão e consolidação da pós-graduação e por ocasião da 28ª Reunião da ANPED, Ramalho (2006) avalia a trajetória da instituição e evidencia conquistas da pós-graduação que merecem ser celebradas: institucionalização da pesquisa como componente fundamental para a formação de quadros de excelência e a inclusão de temas relacionados à democratização, à inclusão e a diversidade na agenda governamental, passando a concorrer para o *status* de políticas públicas. Contudo, para a autora, permanecem problemas, tais como: predomínio da

perspectiva produtivista que perpassa todas as áreas na avaliação da CAPES, em função da qual as ciências humanas e sociais têm sido sistematicamente prejudicadas; disparidades regionais; desvalorização dos pesquisadores em educação, submetidos a condições de carreira e de trabalho inadequadas. Os problemas sinalizados pela autora são pertinentes, de tal forma que não se pode identificar onde começam, onde terminam, onde e como afetam uns aos outros. As assimetrias regionais, inclusive, não estão adstritas ao campo da pós-graduação e sua desconcentração depende de políticas em outras áreas, tais como, economia, agrárias, sociologias, meio ambiente. A manutenção das assimetrias regionais, inclusive, justifica a necessidade de políticas afirmativas, como por exemplo, a destinação de no mínimo 30% dos recursos dos Fundos Setoriais de C&T para as regiões Norte, Nordeste e Centroeste, ou as bolsas diferenciadas para professores que se habilitem a migrar para universidades das regiões Norte e Centroeste, os mestrados e doutorados interinstitucionais (MINTER DINTER), dentre outras políticas

A partir de tais considerações, o objetivo dessa seção é analisar as condições de produção de conhecimento no Nordeste, a partir da consideração das contundentes assimetrias regionais que habitam o sistema. Elas põem sob suspeita a propalada qualidade referida na seção anterior e denunciam uma “incapacidade” ou uma forma muito específica do sistema para lidar com as diferenças culturais.

Apesar dos discursos e medidas tomadas em função da redução destas, desde os primeiros planos nacionais de pós-graduação, o panorama continua bastante desigual. Em 2010, o levantamento de distribuição dos cursos ainda mantinha a concentração na região Sudeste, de modo que apenas a referida região concentra 52% dos cursos, conforme demonstra o quadro a seguir:

Tabela 1 - Distribuição de cursos de pós-graduação por regiões

REGIÃO	Cursos de pós-graduação-2010				PERCENTUAL
	Total	Mestrado	Doutorado	Mestrado profissional	
<b>Centroeste</b>	303	192	93	18	6,89
<b>Nordeste</b>	740	482	211	47	16,85
<b>Norte</b>	181	127	45	9	4,13
<b>Sudeste</b>	2.291	1.263	877	151	52,13
<b>Sul</b>	879	530	290	59	20,00
<b>Brasil</b>	<b>4.394</b>	<b>2.594</b>	<b>1.516</b>	<b>284</b>	<b>100,00</b>

Fonte: A autora, a partir dos dados disponíveis em <http://conteudoweb.capes.gov.br>.

A alta concentração de cursos e programas na Região Sudeste implica numa série de desigualdades e na dificuldade em cumprir as funções atribuídas à pós-graduação, tais como, formação docente para a educação básica e superior, pesquisa, produção de conhecimento para diversos setores da sociedade, formação de técnicos para os setores público e privado, dentre outras funções. Uma questão central para atendimento a essas funções é a formação de doutores, não apenas porque são os indivíduos que recebem o mais elevado nível de qualificação educacional do país, como também porque compõem a parcela dos recursos humanos que é treinada e qualificada, especificamente, para realizar pesquisa e produzir conhecimentos novos. Por essa razão, eles são considerados o grupo com a maior probabilidade de contribuir para o avanço e a difusão de conhecimentos e tecnologias (DOUTORES-2010, 2010). No caso da pós-graduação em educação, essa formação está diretamente ligada à formação de professores para o ensino superior e, conseqüentemente, a formação de professores para a educação básica. Comparando os percentuais relativos à distribuição de cursos de pós-graduação aos percentuais relativos à população das regiões, têm-se uma visão dessa distorção, conforme o quadro a seguir.

Tabela 2 - População e número de cursos de pós-graduação

Regiões	População		Cursos de pós-graduação <sup>15</sup>	
Centroeste	14.050.340	7,36%	303	6,89%
Nordeste	53.078.137	27,82%	740	16,85%
Norte	15.865.678	8,31%	181	4,13%
Sudeste	80.353.724	42,12%	2.291	52,13%
Sul	27.384.815	14,35%	879	20,00%
Brasil	190.732.694	100,00%	4.394	100,00%

Fonte: A autora, a partir dos dados disponíveis em [www.senso2010.ibge.gov.br](http://www.senso2010.ibge.gov.br) e <http://conteudoweb.capes.gov.br>.

Na Tabela 2 percebe-se que os percentuais relativos ao número de cursos de pós-graduação maiores do que os percentuais relativos à população nas Regiões Sudeste e Sul, enquanto nas demais regiões ocorre o inverso. Como a formação pós-graduada é estratégica para o avanço científico e tecnológico e para o desenvolvimento regional e nacional, conseqüentemente, há necessidade de que essa formação seja proporcional à população das regiões. Uma grande disparidade nesse sentido pode indicar dependência intelectual, científica e tecnológica, entre as regiões.

Sobre este aspecto, estudos realizados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (DOUTORES-2010, 2010), revelam que o número de doutores titulados no Brasil em 1996 foi 2.830 e em 2008 chegou a 10.705<sup>16</sup>, mas manteve uma absoluta concentração dessa formação na Região Sudeste, conforme a Figura a seguir.

<sup>15</sup> Número correspondente à soma de doutorados e mestrados acadêmicos e profissionais.

<sup>16</sup> Apesar do significativo crescimento na titulação de doutores, os percentuais ainda ficam abaixo de países como EUA e Portugal, por exemplo. No ano de 2008, o Brasil apresentou 1,4 portadores de títulos de doutores por mil habitantes na faixa etária de 25 a 64 anos, contra 23 da Suíça, 15,4 da Alemanha, 8,4 dos EUA, 6,5 do Canadá e 2,1 de Portugal. É interessante ressaltar que 76,8% dos doutores empregados no período de 96 a 2006 estavam na área da educação (DOUTORES 2010).

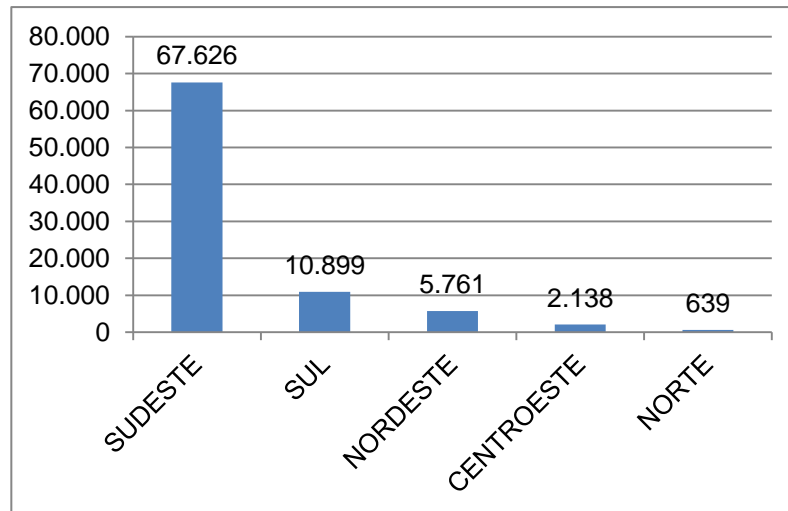


Gráfico 1 - Número de doutores titulados por região no período de 1996 a 2008  
 Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Doutores 2010 (2010)

Apenas as instituições do Sudeste titularam 67.626<sup>17</sup> doutores no referido período, o que corresponde a 77,7% dos 87.063 titulados no Brasil nessa categoria, enquanto o Nordeste tituló 5.761, percentual menor do que a titulação apresentada por quatro universidades do Sudeste, individualmente, como por exemplo, a UNESP. As figuras a seguir apresentam a dimensão dessa disparidade.

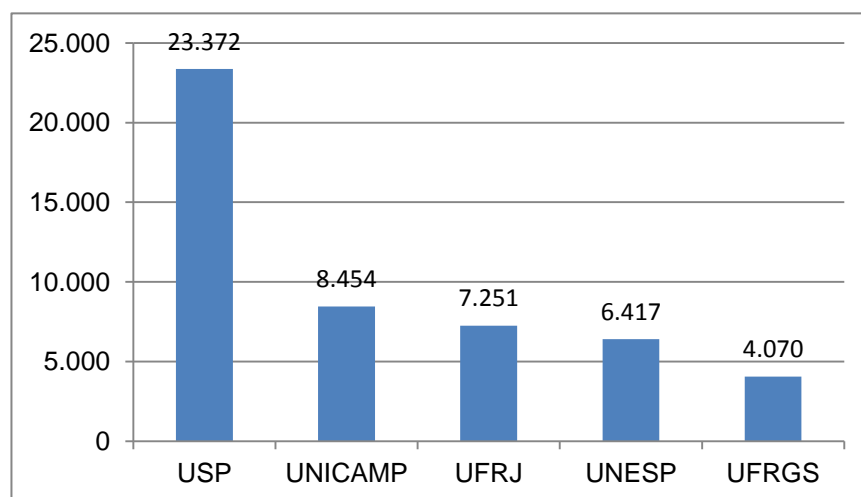


Gráfico 2 - Instituições que mais titulam doutores no Brasil no período de 1996 a 2008  
 Fonte: A autora, a partir dos dados disponíveis em Doutores 2010 (2010)

As cinco instituições que mais titularam doutores no período respondem por 49.564 titulados, sendo quatro situadas no Sudeste e três delas no estado de São Paulo, o que revela a enorme concentração dentro da própria região e, mais

<sup>17</sup> Corresponde a soma de titulados no decorrer dos 13 anos decorridos entre 1996 e 2008.

especificamente, em um Estado (São Paulo). O documento Doutores 2010 revela, ainda, uma saturação na região sudeste com relação à absorção dos doutores pelo mercado de trabalho e uma maior capacidade de absorção por outras regiões, como a Nordeste. Em 2006, a região sudeste titulóu 73,5% dos doutores brasileiros, mas apenas 53% desses encontravam-se empregados na mesma região em 2008. Isto é um indício de que parcela dos formados na região é absorvida pelas demais, favorecendo as trocas culturais entre as regiões, principalmente no âmbito da educação, que em 2008 empregou 76,8% dos doutores titulados no período de 1996 e 2006. Por outro lado, ocasiona a ocupação dos cargos que exigem melhor qualificação e oferecem as melhores remunerações por pessoal de outras regiões, ocasionando dificuldade de fixação desses profissionais (geralmente por razões pessoais ou ligados as famílias). A interculturalidade também fica prejudicada, posto que a imigração (entrada) de doutores para o Nordeste, Centroeste e Norte, é muito superior à migração. Inversamente, a migração de pessoas destas regiões, com baixa escolaridade e qualificação é muito superior à imigração, reforçando estereótipos associados à supremacia intelectual dos “sudestinos” e a inferioridade dos demais, ideia reforçada também por outros indicadores, dentre os quais, a avaliação dos programas.

De acordo com dados da CAPES (Brasil, 2010a), em 2010 foram avaliados 92 programas na área de educação, sendo 43 (46,7%) da Região Sudeste, 26 (28,3%), 11 (11,9%) da Região Nordeste, 9 (9,9 %) da Região Centroeste e 3 (3,2 %) da Região Norte. Os resultados revelam uma distribuição de conceitos também muito assimétrica e com uma concentração absoluta na Região Sudeste do país, conforme demonstra do gráfico a seguir.



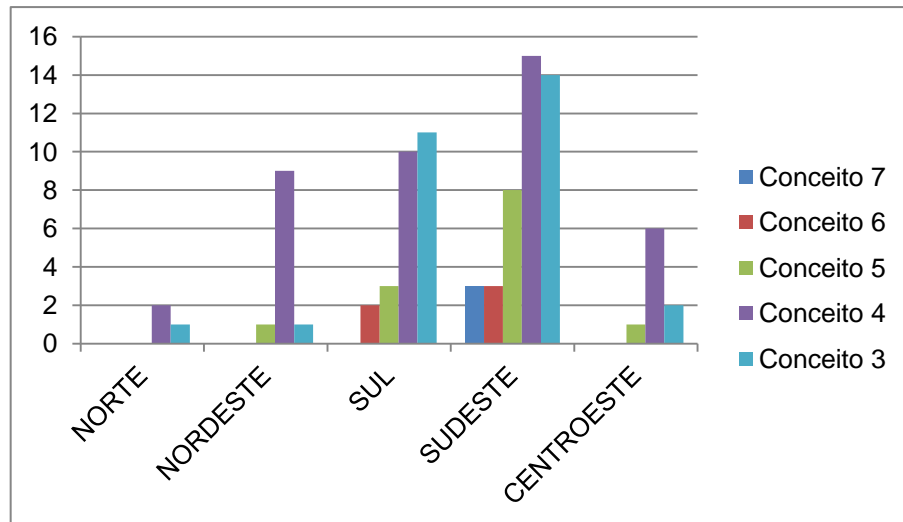


Gráfico 3 - Distribuição de conceitos por regiões

Fonte: A autora, a partir dos dados disponíveis em [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

Apenas o Sudeste apresenta programas com conceito 7, que é o estrato mais elevado, indica padrão de qualidade internacional e está associado aos níveis de produtividade. O conceito mais elevado encontrado nos programas da Região Nordeste é cinco, atribuído ao programa da UFRN. À maioria dos programas desta região foi atribuído conceito 4, que os qualifica como bons, mas nenhum ao nível de excelência pretendido pela CAPES<sup>18</sup>.

A concentração persiste com relação aos indicadores referentes à distribuição de bolsas de estudos, principal fator de alocação de recursos financeiros. No período de 2000 a 2008, o CNPQ mais que dobrou os investimentos em bolsas de estudos, havendo um aumento de 136% para Centro-oeste, 130% para o Nordeste, 233% para o Norte, 116% para o Sudeste, 132% para o Sul e 125% para o Brasil. Essa ampliação é importante, principalmente para a Região Norte, porém não altera as disparidades e o Sudeste continua liderando a captação de bolsas, como se constata na Figura seguinte.

<sup>18</sup> A avaliação do triênio 2007-2009, realizada em agosto de 2010, resultou em 3 programas com indicação de conceito 7 (UERJ, PUC-Rio e UFMG); 5 com indicação 6 (UNISINOS, UFSCAR-EE, USP, UFF e PUCRS); 13 com indicação 5 (UFRN, UFES, UFRJ, UFU, UFSCAR, UNICAMP, UNESP/MAR., PUC/SP, UNIMEP, UFPR, UFRGS, UFPEL e UFG). Apenas 8 universidades (UNISINOS, UFU, PUCRS, UFRN, UFPR, UFRGS, UFPEL e UFG), que não estão localizadas no sudeste, figuram dentre as 21 primeiras colocadas (conceito 6 ou 5). Das demais, 42 ficaram com indicação 4 e 29 com indicação 3, em um total de 92 programas de acordo com dados da CAPES (BRASIL, 2010).

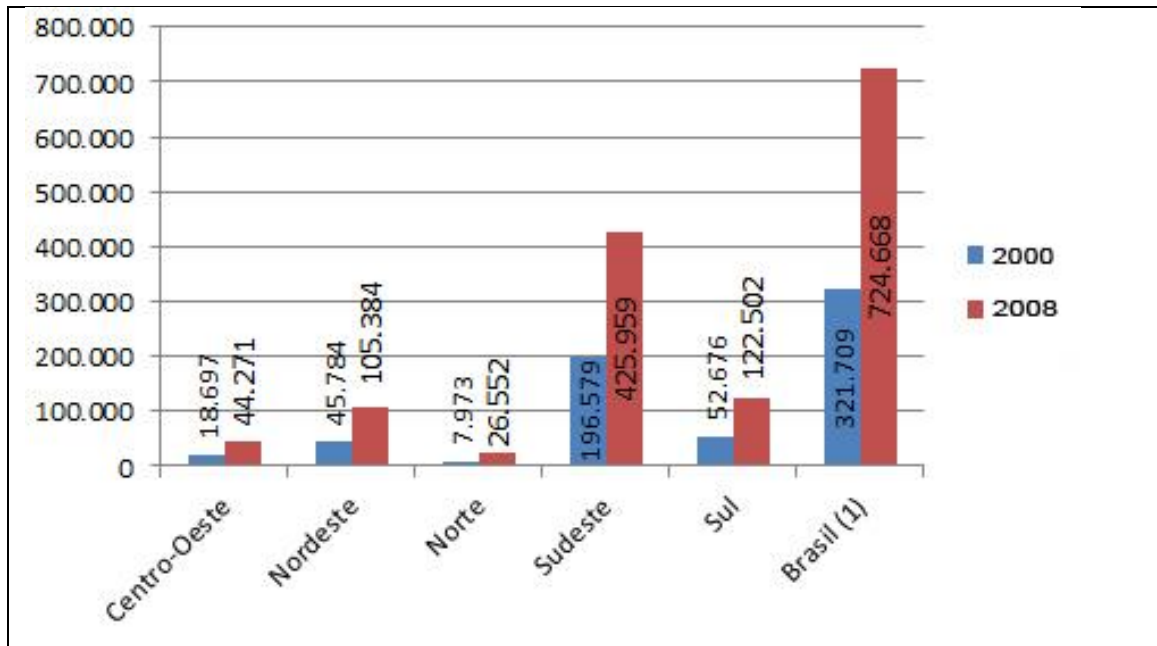


Gráfico 4 - Investimentos do CNPq em bolsas de estudos no período de 2000 a 2008

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em [www.cnpq.br/estatisticas/indic\\_regioes.htm](http://www.cnpq.br/estatisticas/indic_regioes.htm).

Situação análoga ocorre em relação à distribuição de bolsas de produtividade em pesquisa, conforme a Figura a seguir.

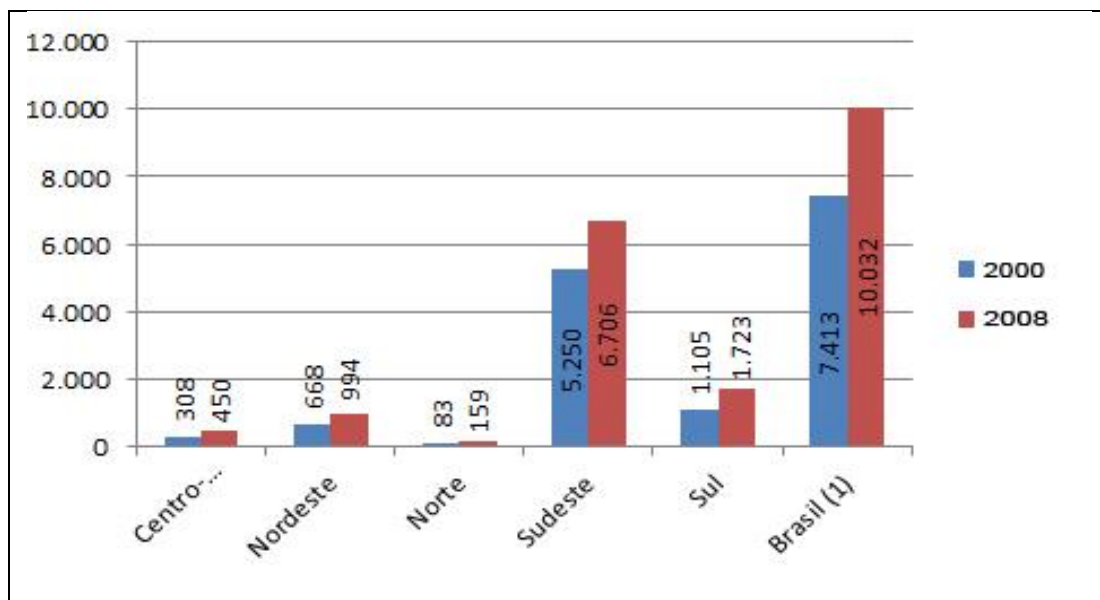


Gráfico 5 - Bolsas de produtividade em pesquisa por regiões no período de 2000 e 2008

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em [www.cnpq.br/estatisticas/indic\\_regioes.htm](http://www.cnpq.br/estatisticas/indic_regioes.htm).

De acordo com a figura 5, houve aumento de 46% das bolsas de produtividade para o Centroeste, 48% para Nordeste, 89% para o Norte, 28% para Sudeste, 56% para o Sul e 35% para o Brasil (aqui destaco a ampliação na Região

Sul). As bolsas de produtividade são concedidas através de seleção de projetos de pesquisa, tendo como critérios principal a produção científica dos docentes. Percebe-se que, na Figura 4, o aumento na distribuição das bolsas em geral, apresentado pela Região Sul equipara-se aos aumentos apresentados nas regiões Centroeste e Nordeste, já na Figura 5 seu aumento foi maior do que nas referidas regiões, portanto houve um aumento maior na distribuição de bolsas de produtividade. Desse fato, infere-se que o problema das assimetrias é ainda mais grave com relação à publicação (divulgação) da produção<sup>19</sup>, que é o principal indicador de produtividade.

Como se constata, as assimetrias regionais são contundentes, suas causas são múltiplas e complexas e requerem intervenções também múltiplas e complexas. Elas são históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais, de educação básica e estão associadas ao desenvolvimento desigual do país que combina riqueza econômica com altos níveis de pobreza social, o que vem se tornando cada vez mais inadmissíveis.

No campo da pós-graduação, tanto nos textos e discursos oficiais, como nos planos nacionais, as assimetrias regionais são apontadas como entrave ao desenvolvimento do país, das regiões e da pós-graduação, cujo padrão de excelência almejado é incompatível com tais assimetrias. Entretanto, as demandas relacionadas à redução das assimetrias, tem mobilizado pouco as comunidades acadêmicas, basta ver as poucas produções científicas e publicações sobre essa questão. Pensar o desenvolvimento da pós-graduação tendo como horizonte a qualidade/excelência dos programas, não pode descuidar da preocupação com a redução das assimetrias e de um olhar mais atento às diferenças, às particularidades regionais.

Nessa perspectiva, a qualidade da pós-graduação enquanto significativo vazio encontra nas assimetrias regionais seu corte antagônico, ou seja, o objeto contra o qual todas as comunidades deveriam lutar, organizando-se politicamente. O reconhecimento de que as assimetrias se constituem em problema regional, mas também nacional, possibilitaria maior mobilização, negociação e articulação em torno das demandas insatisfeitas (ampliação e consolidação do número de

---

<sup>19</sup> Este aspecto também tende a ser mais grave com relação à educação, posto que em 2010 foram concedidas 131 bolsas de produtividade em pesquisa para a área da educação, sendo apenas nove para docentes do Nordeste (1 da UFMA, 1 da UFBA, 2 da UFPB, 2 da UFRN, 2 da UFC E 1 da UECE).

programas; distribuição mais equânime de recursos, criação, manutenção e qualificação de periódicos; valorização dos profissionais, por exemplo), ampliando as possibilidades de hegemonização dos discursos e das intervenções direcionadas a redução das assimetrias. Isto implica na pretensão de universalização de demandas particulares que apenas podem ser potencializadas através de amplo processo de identificação e articulação às demandas de outras regiões, do país e internacionais.

As aspirações ao desenvolvimento da pós-graduação no Nordeste se configuram como demandas e disputas regionais/locais, podendo ter como horizonte padrões alcançados, nacional e internacionalmente e/ou a interculturalidade. Como horizonte, Laclau (2009, p. 10) entende “aquilo que estabelece simultaneamente os limites e o terreno de constituição de todo objeto possível e, como resultado, impossibilita qualquer coisa além de si”.

A questão é que esse horizonte opera na busca de uma plenitude sempre ausente e impossível, porém necessária. Assim, a possibilidade do padrão de qualidade/excelência internacional, a plenitude da comunidade (uma impossibilidade) aparece como dependendo de um conjunto de condições (investimentos mais equânimes, formação docente e pesquisa científica de alto nível, produção de conhecimento e publicação qualificada, políticas mais agressivas para reduzir as assimetrias e outras). Neste caso, ocorre uma deformação ideológica, ou seja, conteúdos particulares se projetam em um conteúdo diferente de si mesmo, autorizando sua representação. Essa dimensão da representação depende de outra que é a *encarnação*, que se refere à plenitude ausente que utiliza um objeto diferente de si mesmo como meio de representação, enquanto a *deformação* se refere a uma relação de equivalência entre objetos particulares (LACLAU, 2002). O autor esclarece que equivalência não significa identidade, posto que cada um dos conteúdos retenha algo de suas identidades particulares, contudo, o caráter privativo de cada identidade é subvertido através da sua participação na cadeia equivalencial.

Portanto, os programas e intelectuais nordestinos, enquanto identidades contingencialmente constituídas, partilham com outras regiões e intelectuais um conjunto de demandas e discursos que se articulam em prol de um projeto de pós-graduação. Para tanto, deforma conteúdos particulares (do âmbito da política, da formação, da produção, da cultura, dos valores, das condições geográficas) e abre-se a demandas e identidades universais, autorizando formas de representação que

disputam com diversos outros grupos particulares. Dessa forma, seu conteúdo particular é projetado para um conteúdo diferente de si, ao mesmo tempo em que encarna conteúdos diversos. Cabe, então, refletir sobre as diferentes possibilidades de negociação, articulação e hegemonização das discursividades em função das demandas da pós-graduação, que não são apenas do Nordeste, mas do país. Vejamos, então, o que o V PNPG propõe acerca da problemática em questão.

### **2.5 A qualidade/excelência da pós-graduação e a proposição para correção das assimetrias, conforme o V PNPG**

O quadro de assimetrias regionais tensionam as expectativas da qualidade/excelência da pós-graduação, remetendo a dois sentidos recorrentes nos textos e discursos sobre a pós-graduação, indicados através das expressões “padrão de excelência internacional” e “desenvolvimento de massa crítica” (BRASIL, 2005a). Na primeira expressão, a qualidade a ser alcançada é definida com base em condições e parâmetros externos ou internacionais, mais especificamente, significa publicar em periódicos internacionais. Na segunda, a expressão adotada parece alojar-se nas condições locais de produção e circulação de conhecimento, operando de forma mais difusa, imprecisa e metafórica.

O V PNPG (BRASIL, 2005a) apresenta como uma das suas principais metas a correção das assimetrias regionais via desenvolvimento de “massa crítica”, onde esta não esteja desenvolvida. A expressão aparece repetidas vezes no texto sem uma explicitação clara quanto ao seu significado, como se se tratasse de um conceito de domínio público<sup>20</sup>. O termo “massa crítica”, no contexto do PNPG<sup>21</sup>, parece ter origem nas Ciências Exatas, mais propriamente na Física, onde significa quantidade mínima de combustível para que haja uma reação em cadeia (Präss, 2007). Concluo, portanto, tratar-se de uma metáfora que compara processos

<sup>20</sup> A referência bibliográfica do PNPG não apresenta nenhuma indicação que fundamente ou justifique o uso da expressão. As definições disponíveis na internet referem-se a expressão como passeio de bicicletas que ocorre em diversos lugares, por iniciativa espontânea das populações e em protesto às leis de trânsito; em Física, o termo significa quantidade de material necessário para manter uma reação nuclear em cadeia autosustentada e depende de suas propriedades nucleares, propriedades físicas (densidade, em particular), sua forma e sua pureza; em Sociologia refere-se à dinâmica social (povo, população, público).

educativos que implicam, necessariamente, em atividades e produções humanas, intelectuais e culturais com reações ou fenômenos físicos ligados, por exemplo, à manipulação de materiais para produção de energia nuclear.

A metáfora é um recurso linguístico com um sentido que associa coisas diferentes por força de uma comparação de ordem subjetiva, pessoal e emotiva (ANDRÉ, 1990, p. 372), onde repousa seu valor artístico e ilustrativo. Pela associação ou confrontação a força de um objeto, fenômeno e/ou sujeito é transferida para outro/s. Assim, programas de pós-graduação passam a ter a capacidade de comunicar o efeito poderoso da fissão nuclear para provocar uma reação em cadeia.

No PNPG a recorrência da expressão “desenvolvimento de massa crítica” parece referir-se a quantidade de conhecimento circulante, ou seja, ao conjunto de ações políticas mínimas para desencadear uma reação em cadeia, de modo a aumentar a produção e a circulação de conhecimento, o que deve ser conseguido controlando os níveis de formação docente e discente e pode ser verificado através dos índices de produtividade. Neste caso, os legisladores adotam um termo específico da Física, generaliza-o para todas as áreas e, a partir dele, classifica quais áreas geográficas e de conhecimentos são desenvolvidas ou não e, ainda, prescrevem as medidas necessárias ao desenvolvimento pretendido.

Na perspectiva pós-estruturalista, uma leitura/escrita metafórica pode alcançar legitimidade análoga à leitura/escrita “realista”<sup>22</sup>, mesmo em textos e discursos oficiais. Entretanto, a exemplo do que faz Bhabha (2007, p. 107), acredito que as metáforas como os “epítetos possam ser vistos como modos de diferenciação, percebidos como determinações múltiplas, entrecruzadas, polimorfos e perversas, sempre exigindo um cálculo específico e estratégico de seus efeitos”.

Supondo que desenvolver massa crítica signifique alcançar os estratos mais elevados da classificação de programas, o uso da metáfora em questão pressupõe uma ligação direta com avaliação e qualificação. Para alcançar tal objetivo, os programas com conceitos baixos devem procurar se desenvolver a luz e ao amparo de programas consolidados, através de espécie de apadrinhamento em que programas com baixa qualificação são auxiliados por programas consolidados.

---

<sup>22</sup> Refiro-me à leitura/escrita que pretende alcançar uma descrição objetiva, convencional e generalizável de sujeitos, objetos e/ou fatos.

Existe, portanto, um padrão de desenvolvimento da produção científica que é tomado como referência para todos os programas, apesar das enormes diferenças entre eles. Essa lógica apenas tem coerência se fundamentada em paradigma moderno, positivista e/ou iluminista, de onde advém a crença no progresso, nos processos civilizatórios, na superação do atraso e da ignorância pela ilustração e pela ciência. Parafrazeando Bauman (2010), afirmo que essa metáfora perde sentido na atualidade, quando sabemos o que os modernos não sabiam: necessariamente, as humanidades não humanizam. Como diz o autor, do alto das aspirações civilizatórias dos primórdios da modernidade foi possível e legítimo acreditar que havia uma congruência preordenada entre civilização da mente individual por meio do saber formal e uma melhoria (óbvia) das qualidades de vida, o que tem sido contestado por várias vertentes pós-modernas. Nas palavras de Bauman (2010, p.211),

Isso não nos parece óbvio de todo; ainda pior, acharíamos muito difícil argumentar que algo é uma 'melhoria', já que abandonamos o axioma do progresso, perdemos a técnica de 'sonhar com o futuro', deixamos de ser 'animados por utopias ontológicas' e, com tudo isso, perdemos a capacidade de discernir o 'melhor' do 'pior'.

Nessa perspectiva, o que a classificação dos programas com base nos critérios atuais revela sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelos programas? Sobre a classificação dos programas e a consideração de que parcela destes não desenvolveu massa crítica, poder-se-ia dizer que os critérios de avaliação são definidos após ampla discussão, pelos representantes de áreas; que a avaliação é feita pelos pares; que não se controlam os níveis de desenvolvimento; que as áreas de conhecimento e regionais são autônomas para decidirem sobre suas pesquisas, temáticas e produções, portanto, a diversidade estaria garantida e respeitada. Ainda que isto seja verdade (e acredito que seja), o fato é que as evidências denunciam um quadro de profunda desigualdade, principalmente no tocante ao financiamento dos programas que concorrem (competem) em condições muito adversas, bem como às condições de produção e circulação do conhecimento, haja vista que a grande maioria dos periódicos qualificados pela CAPES também encontra-se concentrada em uma única região.

Nesse caso, importa interpelar como a leitura/escrita metafórica (também arbitrária como as demais) se naturaliza enquanto representação da alteridade e como o sistema opera com as diferenças, ainda mais quando associada a

assimetrias regionais em que as formas de alteridade, historicamente têm sido marginalizadas e estereotipadas como é o caso do Nordeste (periferia) e dos nordestinos (matutos, caipiras, subdesenvolvidos). Neste caso, o que significa desenvolver "massa crítica"? E mais, o que significa desenvolver "massa crítica" a partir de "parcerias" com programas que já desenvolveram a tal massa crítica? /desenvolver um à semelhança do outro? Quais são os termos e condições dessas "parcerias"? Como a pesquisa e a produção de conhecimento podem vigorar nesses termos e condições? Quais pesquisas e quais conhecimentos podem resultar dessas condições?

Sem pretensão de responder as perguntas, reporto-me, então, as ideias de Mouffe (1996) sobre democracia, ao afirmar que não é desejável uma sociedade governada por uma única lógica democrática. Como afirma a autora, as relações de autoridade e de poder não podem desaparecer completamente e é importante abandonar o mito de uma sociedade transparente, reconciliada consigo própria, porque este tipo de fantasia conduz ao totalitarismo. Para Mouffe (1996), a razão da existência da política é a prevalência da diferença, portanto, sua tarefa consiste em articular várias lutas democráticas e estas não convergem espontaneamente, necessita estabelecer equivalências a partir de um novo "senso comum" que transforme a identidade de grupos diferentes. Dessa forma, as demandas, exigências e lutas de cada grupo podem ser articuladas segundo o princípio da equivalência democrática.

Um projeto de democracia radical e plural exige o respeito às diferenças, a existência de conflitos, de uma multiplicidade e pluralidade de formas de pensamento, de organização, de conhecimento, de modos de ser e de estar no mundo, portanto, não faz sentido a existência de um único padrão de qualidade em um universo de tantos contrastes, potencialidades e capacidades como a sociedade brasileira. Desse modo, os discursos acerca da qualidade da pós-graduação no Brasil pauta-se numa racionalidade moderna que pressupõe a padronização, universalização e objetificação dos processos e dos resultados. Esses discursos apenas fazem sentido quando desconsideradas as contundentes assimetrias regionais, as enormes diferenças culturais implicadas nessas assimetrias e a necessidade de intensificação dos fluxos interculturais.

Para uma melhor compreensão das condições de produção e circulação do conhecimento no Nordeste, o capítulo 3 é dedicado à interlocução com três



importantes protagonistas da pós-graduação na região, focalizando os discursos sobre produtivismo e competitividade, dentre outros.

### 3 O NORDESTE COMO LOCUS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE IMPORTANTES INTERLOCUTORES

Este capítulo objetiva analisar questões relacionadas à produção e circulação do conhecimento no Nordeste do Brasil, a partir dos relatos e análises de três professores de programas de pós-graduação em educação situados na região em estudo, sendo o Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Robert Evan Verhine (UFBA), a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betânia Leite Ramalho (UFRN) e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE). Os relatos e análises foram obtidos através de entrevistas realizadas no mês de março de 2012. No decorrer do capítulo são apresentados e analisados recortes relativamente longos das entrevistas, devido à preocupação em preservar as ideias dos entrevistados e evitar deturpações em favor do argumento e dos propósitos da pesquisa. Os nomes foram selecionados, dentre muitos que poderiam oferecer tais contribuições, em função das atividades desenvolvidas junto aos programas (ensino, pesquisa e administração), pela participação em comitês, conselhos, fóruns representativos de associações (principalmente a ANPED), fundações e órgãos de fomento à pesquisa, bem como pelas lideranças que exercem na região e a disponibilidade (boa vontade) em contribuir com a pesquisa em foco.

O Professor Verhine é norte americano, economista e doutor (Ph.D.) em Educação pela Universitat Hamburg. Trabalha na UFBA desde 1977 e atualmente é Professor Associado III da Faculdade de Educação e Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação da UFBA. Além disso, é Vice Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), membro da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), membro fundador da Academia de Ciências da Bahia e Coordenador da Região Nordeste do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP/NE). No passado, exerceu função de Diretor Científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Representante da Área de Educação junto à CAPES, membro do Comitê Editorial do CNPq, membro do Comitê Multidisciplinar de Articulação do CNPq, Presidente do Comitê Assessor para a Área de Educação do CNPq, dentre outras funções. No cenário internacional, atuou como *visiting scholar*, na Universität Hamburg, na Brown University, na Universidade de Lisboa e na Universidade Nacional Timor Larosa'e. Também participou de missões de cooperação técnica realizadas em Moçambique e Cabo

Verde. Suas áreas de ênfase são: Economia da Educação, Avaliação Educacional, Políticas Públicas de Educação e Educação Comparada<sup>23</sup>.

A Professora Betânia Ramalho é graduada em Pedagogia e em Tecnologia e estatística pela UFPB; Especialista em Estatística Educacional pelo CIENES/CHILE; Mestre em Educação pela UFPB e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Foi Prof<sup>a</sup> Adjunta do Centro de Educação da UFPB entre 1981 e 1994. Desde 1995 é Professora da UFRN, (Departamento de Educação). Atualmente é professora Titular desse mesmo Departamento na área Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. Foi vice-presidente da ANPED, na gestão 2000-2002 e Presidente dessa Associação no período 2003 -2005. Foi membro da Comissão Nacional de Avaliação da Área de Educação junto a CAPES, em diferentes períodos: 1997,1998, 2006, 2008, 2009 e 2010. Foi vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (1996-1997) e Coordenadora no período 1998-2002. Nesse mesmo período foi Coordenadora do Fórum dos Programas de Pós-graduação em Educação das Regiões Norte e Nordeste. Atualmente é membro da Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia e Normal Superior (SESU/MEC). Atua nas seguintes áreas: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente, Educação Básica e Ensino Superior, Pós-Graduação em Educação. Seus estudos e pesquisas se voltam para os seguintes temas: formação e profissionalização docente; processos de ensino-aprendizagem, avaliação de processos formativos; vestibulares; docência universitária; políticas de acesso e inclusão universitária<sup>24</sup>.

A Professora Márcia Ângela Aguiar é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela UFPE; doutora em Educação pela USP (2000). Atua como professora titular da UFPE no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia. Foi Vice-Presidente da ANPED, no período de 1983/1986 e presidente nos biênios 2005-2007 e 2008-2009. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação de profissionais da educação, educação, gestão da educação e educação superior. Desde 2002 atua como membro de corpos editoriais de periódicos como Revista Educação (2004); Educação e

---

<sup>23</sup> Informações disponíveis em: [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br). Acesso em 22/03/2012.

<sup>24</sup> Informações disponíveis em [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br). Acesso em 22/03/2012.

Sociedade (2002); Linhas Críticas - UnB (2004); Revista Retratos da Escola (2008); Pro-Posições - UNICAMP (2009) e Poiésis<sup>25</sup>.

Os professores mencionados falam do lugar de protagonistas nos processos de criação, consolidação e/ou expansão de programas de pós-graduação em educação na região Nordeste, envolvidos nas dinâmicas, embates e articulações políticas inerentes a esses processos. Trata-se de sujeitos integrados em comunidades científicas locais, nacionais e internacionais, com experiência no campo da pós-graduação, da produção científica e da circulação de conhecimento. São sujeitos que tomaram para si os papéis de interlocutores nos movimentos de significativas mudanças ocorridas na pós-graduação nas duas últimas décadas, principalmente a partir da década de 90. Foram investidos do poder de representantes das suas comunidades e, nesse sentido, encarnaram demandas particulares diversas, bem como deformam suas demandas particulares para comporem cadeias equivalenciais em torno de determinadas demandas em diferentes tempos e espaços. Como as demandas da pós-graduação não estão adstritas a uma região específica e a consolidação dos programas exige trânsito e diálogo com outras comunidades acadêmicas, as identidades desses intelectuais também se constituem em torno de demandas nacionais e internacionais. Não se busca neles identidades genuinamente nordestinas, apartadas das suas identidades nacionais e internacionais, mas as identidades constituídas nas fronteiras desses entre-lugares. Busca-se as reflexões desses sujeitos, a partir de suas vivências, experiências e estudos sobre a óptica e as particularidades dos programas locais, mas articuladas com as demandas globais.

Devido a amplitude e a complexidade do objeto de estudo, as entrevistas focaram alguns aspectos pontuais com vasta possibilidade de articulação. Cada um deles implica uma série de desdobramentos difíceis de serem contornados em toda sua dimensão, de modo que a pretensão não é no sentido de elucidar problemas, mas buscar acrescentar ao debate algumas contribuições que julgo importantes. Busco, então, na contribuição dos professores elementos que permitam compreender o objeto em questão, a partir de aspectos mais particulares (localizados), sem, no entanto, descuidar de aspectos mais universais.

---

<sup>25</sup> Informações disponíveis em [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br) e [www.anped.gov.br](http://www.anped.gov.br). Acesso em 20/03/2012.

### 3.1 A avaliação de programas de pós-graduação nordestinos

A pós-graduação tem sido considerada frequentemente como o nível de ensino mais bem sucedido da educação brasileira e, em grande medida, seus êxitos têm sido atribuídos ao sistema de avaliação da CAPES (KUENZER e MORAES, 2005; MACEDO e SOUSA, 2010). Tem sido consenso entre os estudiosos o papel da avaliação na indução à qualidade/excelência da pós-graduação, elevando-a a condição de política educacional. Entretanto, os resultados reafirmam uma enorme desigualdade na distribuição de conceitos, feita a partir da avaliação do triênio 2007-2009, realizada em agosto de 2010. Conforme dados da CAPES (BRASIL, 2010a), dessa avaliação resultaram 3 programas<sup>26</sup> com indicação de conceito 7 (UERJ, PUC-RIO e UFMG); 5 com indicação 6 (UNISINOS, UFSCAR-EE, USP, UFF e PUCRS); 13 com indicação 5 (UFRN, UFES, UFRJ, UFU, UFSCAR, UNICAMP, UNESP/MAR., PUC/SP, UNIMEP<sup>27</sup>, UFPR, UFRGS, UFPEL e UFG). Apenas 8 universidades (UNISINOS, UFU, PUCRS, UFRN, UFPR, UFRGS, UFPEL e UFG) que não estão localizadas no Sudeste, figuram dentre as 21 primeiras colocadas, com conceito 5 ou mais. Das demais, 42 ficaram com indicação 4 e 29 com indicação 3, em um total de 92 programas. Os programas situados no Nordeste ficaram com as seguintes indicações:

---

<sup>26</sup> Para não dificultar a leitura, os nomes das universidades nas quais estão localizados os programas serão apresentados a seguir: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista/ Marília.  
Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Goiás.

Tabela 3 - Avaliação dos programas de universidades nordestinas - 2010

INSTITUIÇÃO	ANO DE INÍCIO MESTRADO-DOCTORADO	CONCEITO
UFRN	1978-1994	5
FUPI <sup>28</sup>	1991	4
UFC	1977-1994	4
UECE	2003	4
UFPB/J.P.	1977-2003	4
UFPE	1978-2002	4
UFAL	2001	4
FUFSE <sup>29</sup>	1994-2008	4
UFBA	1972-1992	4
UNEB	2001-2009	4
UFMA	1988	3

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Relatório da CAPES, intitulado Área de Avaliação: educação.

O conceito 5 é atribuído ao programa considerado muito bom (MB), 4 aos considerados bons e 3 aos regulares. Percebe-se que aspectos como ordem cronológica de criação dos programas, crescimento industrial ou populacional (desenvolvimento econômico) dos Estados, embora importantes, não são determinantes exclusivos para classificação dos programas. Programas recentes como o da UFRN, por exemplo, figuram em colocação melhor do que UFBA ou, nos casos de universidades como UNEB e UFAL<sup>30</sup>, que tiveram apenas mestrados avaliados, figuram em colocações melhores do que UFMA. Dessa constatação, depreende-se que aspectos políticos, organizacionais e subjetivos devem ser investigados mais detidamente, posto que os fenômenos sociais, os educacionais, em particular, são sobredeterminados. Como explica Burity (2008, 42) os fenômenos sociais

[...] não têm uma única forma de abordar, de descrever, de explicar; não estão sujeitos a uma relação simples de causalidade; não se constituem por um único investimento de sentido, ou uma única agência; não envolvem implicações unívocas; não se esgotam na pura facticidade dos acontecimentos encadeados que permitem narrar-lhes um certo desdobramento no tempo e no espaço [...] Antes, é assim porque efetivamente todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos.

<sup>28</sup> Fundação Universidade Federal do Piauí.

<sup>29</sup> Fundação Universidade Federal de Sergipe.

<sup>30</sup> Os doutorados das duas universidades eram recentes, motivo pelo qual apenas os mestrados foram avaliados no triênio.

Diante desse quadro, indaguei aos estudiosos sobre a avaliação que faziam desses resultados. Para Verhine (2012), os conceitos são expressivos da realidade e da situação dos programas e estão associados aos seguintes problemas:

Os programas são, quase sempre, bons. Não são excelentes, são melhores do que regulares, são bons. Poderiam ser melhores. A produção científica é uma questão, mas temos uma série de problemas. Temos as condições que não são boas, temos professores que não circulam. Tem pessoas que nasceram no lugar, estudam no lugar, ficam no lugar, não saem do lugar. Temos problemas técnicos e também financeiros. Os recursos são difíceis de captar. Também não temos muita prática de reivindicar, de buscar recursos para financiar nossas pesquisas. Os pedidos que fazemos são em número bem menores do que as Regiões Sul e Sudeste. A CAPES enfatiza a pesquisa, a produção e, é claro, a divulgação. Não temos muita experiência de publicação e divulgação da produção. Nossos periódicos são poucos e não temos experiência de publicação em periódicos de alto nível, então fica difícil. Temos programas que eram melhores e agora estão piores e outros que eram piores e agora estão melhores, uns mais fortes, outros mais fracos, mas no geral, são bons, com poucas exceções como é o caso da UFRN que agora tem conceito 5.

Ramalho (2012), por sua vez, lembra que uma avaliação desses resultados exige que se leve em conta a trajetória da pós-graduação na região Nordeste e o papel indutor de qualidade desempenhado pelo sistema de avaliação, bem como a adesão tardia dos professores ao citado sistema. A entrevistada (2012) relata que,

A partir das mudanças, anos 95, 96, 97, a pós-graduação começa a avançar muito, exatamente, devido ao formato que configura os sistemas de avaliação, que se critica muito, mas quando a gente observa ao logo do tempo ver que o papel dessa avaliação foi decisivo para induzir, orientar a pós-graduação no âmbito das instituições porque não existe escola para formar pós-graduação, para formar pesquisadores. Fala-se muito que a CAPES normatiza, que a CAPES interfere demais com os critérios de avaliação, que impõe para todos, mas esse modelo de avaliação, que é uma prestação de contas, ocorre para ter mais controle e evitar que a própria área se disperse muito. Há uma crítica ao modelo de avaliação e a própria CAPES, mas a gente tem que entender, e quem se debruçou, quem participou a fundo, sabe que ela tem produzido muito mais efeitos positivos para elevar a área à categoria de área científica. A educação tem muitos problemas, ainda, para tornar-se uma área de ciência, de produção de conhecimento por causa da dispersão e também porque é uma área muito nova, mas já avançou muito. Mas esse avanço na configuração, na estruturação dos programas foi muito adiado por colegas nossos, mas eu acho que esse contexto deu uma contribuição forte para que, hoje, haja uma compreensão do que seja uma pós-graduação que avançou dentro de critérios e exigências que são postos para todas as áreas de conhecimento. Tardamos um pouco a compreender isto.

Os relatos trazem à cena fatores importantes para a análise, dos quais destaco a mobilidade dos profissionais, a captação de recursos financeiros e a resistência dos docentes aos critérios de avaliação da CAPES. A mobilidade aparece como requisito essencial, posto que a produção e a circulação de conhecimento dependem, não apenas da institucionalização da pesquisa, mas da inserção dos pesquisadores nas comunidades científicas locais, regionais, nacionais e internacionais, sem o que não é possível a sua consolidação. Como afirma

Ramalho (2012), não adianta produzir isoladamente, “uma produção significativa tem por trás pesquisadores com maturidade intelectual, acadêmica, não só para produzir, escrever, pesquisar, mas para dialogar com a comunidade científica da área”.

A captação de recursos está associada, principalmente, à distribuição de bolsas de mestrado, doutorado, intercâmbio e produtividade docente. Tem como critério aprovação de projetos de pesquisa e extensão por comissões de avaliação dos órgãos de fomento ou das próprias universidades, formadas por professores membros das comunidades acadêmicas, conforme critérios definidos e divulgados através de editais comuns e igualmente disponibilizados a todas as áreas e regiões. Com relação à concessão de bolsas a CAPES apresenta a seguinte distribuição:

Tabela 4 - Número de matrículas e de bolsas concedidas pela CAPES em 2010

INSTITUIÇÃO	MAT. MEST/DOUT	TOTAL DE MAT.	BOLSAS MEST	BOLSAS DOUT.	TOTAL BOLSAS	PERCENTUAL DE BOLSISTAS
SUDESTE						
UERJ – 7	60 - 77	137	15	7	22	16,05
UFF – 6	75 - 76	151	18	15	33	21,85
UFMG- 7	118 - 187	305	32	21	53	17,37
UFRGS – 5	176 - 244	420	49	34	78	18,57
USP - 6	246 - 310	556	27	34	61	10,97
UFG – 5	26 - 67	93	15	18	32	34,40
UFRJ – 5	53 - 47	100	8	9	17	17
UNICAMP - 5	216- 313	529	44	33	77	14,55
NORDESTE						
UFRN	72 - 105	177	27	36	65	36,72
FUFPI	60 - 0	60	6	13 <sup>31</sup>	19	31,66
UFC	148 - 181	329	34	32	68	20,66
UECE	33 - 0	33	5	0	5	15,15
UFPB	130 - 69	199	25	24	49	24,62
UFPE	98 - 77	175	31	16	47	26,85
UFAL	118 - 0	118	19	0	19	16,10
FUFSE	61 - 24	85	15	6	21	24,70
UFBA	86 - 121	207	27	14	41	19,80
UNEB	80 - 32	112	23	6	29	25,89
UFMA	68 - 0	68	21	20 <sup>32</sup>	41	68,29

<sup>31</sup> Foram computadas no referido site 13 bolsas de DINTER, mas como o programa não tem doutorado, as bolsas foram destinadas a docentes da instituição que cursam o doutorado em outra instituição. A instituição receptora administra os recursos, mas na verdade, os recursos pertencem à instituição promotora do doutorado. O mesmo ocorreu com a UFAL.

<sup>32</sup> Bolsas do DINTER (ver nota 28).



Fonte: Autoria própria, a partir de dados disponíveis em [www.geocapes.capes.gov.br](http://www.geocapes.capes.gov.br).

A Tabela refere-se a bolsas concedidas através de programas como PRODOC, PROCAD, PICDT, PROE, PROCUL, PROADM, DS, PROAP, PRODOUTORAL, MINTER/DINTER, PROEX. Analisando a tabela vê-se que a distribuição no ano de 2010 foi relativamente semelhante, e até mais favorável, às universidades nordestinas, provavelmente porque parte desses programas como PRODC, PRODTORAL, PICDT, MINTER e DINTER se destinam a formação de docentes e essa demanda certamente é maior na referida região. Há distinções quanto às formas de concessão porque cada um dos programas tem objetivos, metas e critérios diferentes. Por exemplo, as bolsas da UERJ foram concedidas com recursos do PROEX, que são exclusivos para programa com conceito 6 e 7, já a FUFPI recebeu 13 bolsas do DINTER e a UFMA recebeu 20<sup>33</sup> que se destinam à formação de professores da instituição em nível de doutorado, podendo ser também de mestrado. Os MINTER/DINTER são oferecidos através de convênio firmado entre duas instituições, sendo uma promotora (que oferece os cursos), que deve ter, obrigatoriamente, conceito igual ou superior a 5 e uma instituição receptora, por isto, a maioria das universidades receptoras são das regiões Norte, Nordeste e Centroeste. Os programas têm caráter temporário e objetivam a formação de recursos humanos (professores) qualificados para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural, científico-tecnológico e de inovação para o país, segundo edital da CAPES (BRASIL, 2012a). Trata-se, portanto, de uma política afirmativa destinada a redução das assimetrias regionais. Esses programas têm sido alvo de várias críticas e chegou a ser suspenso em 2010 (BRASIL, 2011), sendo retomado em 2011.

Outra modalidade de distribuição de recursos é realizada pelo CNPq através de bolsas de produtividade destinadas a professores pesquisadores. Nesta modalidade, a desigualdade aparece de forma contundente, pois das 100 bolsas de produtividade concedidas na área de educação em 2011, apenas 6 foram concedidas para docentes de universidades nordestinas (UFPB, UFRPE, UFPE, UFPI, UFAL e UFBA) (BRASIL, 2012b). Uma distribuição menos desigual depende diretamente da produção docente, principalmente das publicações bibliográficas.

---

<sup>33</sup> As bolsas são administradas pelas instituições receptoras, mas concedidas às instituições promotoras.

Com relação à resistência dos professores ao modelo de avaliação da CAPES destaco também o relato de Aguiar (2012), ao fazer a seguinte afirmação:

Vou me ater ao Programa da UFPE que conheço de perto. Considerando os critérios de qualidade da área no tocante aos itens: corpo docente, publicações, fluxo do corpo discente, relação alunoxdocente, inserção social, verifico que o Programa está com um conceito abaixo de sua realidade. Trata-se de um Programa com um corpo docente qualificado, produtivo e com forte inserção social. Atribuo o conceito 4, contudo, ao fato de o relatório no período do Coleta não ter traduzido a situação real do Programa. Percebo desta forma quando levo em conta que vários docentes e discentes não atualizaram o *lattes* a tempo e com todas as informações necessárias. Alguns docentes resistem ao que denominam “visão produtivista” da pós-graduação em educação induzida pelos parâmetros da Capes, o que resulta na subestimação da relevância em manter o *lattes* atualizado.

A demora em aderir às mudanças estabelecidas através do modelo de avaliação da CAPES ou a resistência em aderir ao novo paradigma representam posturas políticas bastante representativas nos jogos de poder que emergem a partir da redefinição dos mapas geopolíticos, econômicos, sociais e culturais. Para Foucault (2004), assim como se modificaram as relações entre Estado, sociedade civil e sujeitos, a resistência e as lutas que se desenrolam também adquirem novas formas. O filósofo identifica quatro características das formas de resistência e lutas que se dão na atualidade, que ajudam a compreender os sentidos de resistência apresentados pelas entrevistadas. A primeira característica é que passa a haver resistência e recusa em participar dos jogos de poder por parte dos sujeitos para fazer respeitar mais sua liberdade ou seus direitos. A segunda é que elas constituem fenômenos difusos e dispersos, deslocados das grandes reivindicações globais ou de sistemas mais complexos (economia, Estado, igualdade social etc); volta-se para relações de poder em dimensão mais molecular, mais particulares. A terceira característica é que essas lutas têm, essencialmente, por objetivo os próprios fatos de poder, diferentemente das lutas motivadas por exploração econômica ou grandes desigualdades. “O que está em questão nessas lutas é o fato de que um certo poder seja exercido, e que o simples fato de ele ser exercido seja insuportável” (FOUCAULT, 2004, p. 49). A quarta característica é que essas lutas miram o poder imediato, em dois sentidos: as instâncias de poder mais próximas e tudo que se exerce imediatamente sobre os indivíduos. Elas se desprendem da ideia de um inimigo principal (o Estado, a classe) e de um momento futuro (a revolução), para, ao invés disso, “inscrever-se no interior de uma história imediata, que se aceita e se reconhece como perpetuamente aberta” (FOUCAULT, 2004, p. 50).

O problema relacionado às formas de resistência (postura política) apresentadas por Ramalho e Aguiar é que, a mera recusa às deliberações dos órgãos de poder ocasiona um menor reconhecimento dos programas e dos seus profissionais e, por extensão, menos financiamento, haja vista que a maior parte dos recursos está condicionada à produtividade e à avaliação. Torna-se uma resistência ou uma luta, com poucas possibilidades para propor ou influenciar mudanças efetivas no sistema de avaliação e demais políticas de pós-graduação.

### 3.2 Demandas da pós-graduação no Nordeste

No âmbito do social, uma demanda<sup>34</sup> se apresenta como necessidade ou questão que influencia movimentos políticos em defesa do atendimento às necessidades. As demandas podem ser representativas de grupos e interesses particulares, como podem ser representativas de grupos e interesses universais. Por este motivo, elas estão sempre ligadas à constituição de identidades, melhor dizendo, a processos de identificação e diferenciação, que corroboram a constituição de identidades contingenciais e provisórias. Esses processos e identidades, por sua vez, corroboram a constituição de demandas.

Sobre as demandas da pós-graduação no Nordeste, Verhine (2012) diz que:

Temos problema para publicar porque a maioria dos periódicos fica no Sul e no Sudeste. Temos problemas de ideologias...Temos problema com a Educação Básica que não é boa. A Bahia, por exemplo, tem uma das piores educações do Brasil, como também a Paraíba. Quando as pessoas têm uma boa Educação Básica, elas têm mais acesso ao ensino superior, tem mais facilidade na vida. Temos problemas muito sérios: pessoas que não sabem ler, não sabem escrever bem, não dominam matemática porque não têm oportunidade de ter uma educação de qualidade.

O enunciado do entrevistado indica duas demandas ligadas às funções da pós-graduação: a veiculação do conhecimento produzido e a qualidade da Educação

---

<sup>34</sup> No dicionário *online* de Português (2012), demanda significa ação judicial, litígio, pleito, procura. Já na área da economia, o termo veicula com o significado de desejo ou necessidade apoiada pela capacidade e intenção de compra, e ela somente ocorre se um consumidor tiver um desejo ou necessidade e se possuir condições financeiras para suprir sua necessidade ou desejo (O SIGNIFICADO, 2012). No campo da economia, a demanda sempre influencia a oferta, ou seja, a demanda determina o movimento da oferta. A demanda pode, muitas vezes, ser sazonal, ou seja, aumenta ou diminui de acordo com uma estação, com o momento da economia, com a renda da população e outros fatores.

Básica, ambas interdependentes e diretamente dependentes da pesquisa e da formação de professores. A veiculação do conhecimento é importante não apenas para alçar aos estratos mais elevados na classificação da CAPES, mas para produzir certos impactos na graduação e na educação básica, cumprindo, assim, uma das suas funções sociais. A pesquisa sem divulgação não faz sentido, de modo que produção e circulação de conhecimento são fatores que devem estar interligados e voltados às demandas locais e nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Ramalho (2012)<sup>35</sup> lembra que é preciso considerar que os programas não são iguais. Levando em consideração a classificação da CAPES, a professora explica que, para alguns grupos há necessidade de institucionalizar e consolidar grupos e linhas de pesquisa, que são condições para alcançar o conceito 3, que significa a aprovação do programa. Para os programas que já alcançaram este nível, é necessário investir na inserção nacional e/ou internacional dos grupos, o que está representado pelos conceitos 4 e 5. Para os programas que tenham alcançado tal nível, cabe investir na inserção e circulação do conhecimento internacionalmente para alcançar os conceitos 6 e 7. Além disso, é necessária integração com a graduação e, principalmente, projetos que impactem a Educação Básica que alimenta o Ensino Superior e, conseqüentemente, a pós-graduação. Nas palavras da professora,

Fazer parte de uma pós-graduação é uma atitude completamente voluntária, não se ganha nada a mais por isto. Levar um programa nas costas não é coisa simples. Não é só formar pesquisadores. É preciso, por exemplo, que a pós-graduação se conecte com a graduação. Na verdade, tem que começar com a educação básica, com as noções de ciências, de como produzir e com quais requisitos. Ser 3 significa que o grupo ainda está em processo de conquista por esse espaço que seria para chegar a 4, quando já se tem uma pesquisa consolidada, grupos reconhecidos porque têm pesquisa frequente e não apenas uma publicação em um ano e acabou. Há exigências para que alimentemos ou possamos alimentar o sistema nacional de pós-graduação. Ser 5 significa o que? Significa que o grupo já está consolidado, que dialoga nacionalmente, que tem projetos importantes, que tem pesquisadores que são bolsistas do CNPq, de fundações, que discutem em pé de igualdade com os demais pesquisadores do país. O 5 é uma espécie de excelência nacional. Reconhece-se que o programa tem pesquisadores que têm conhecimento, têm conquistado espaço, faz parte de comitês, tem uma produção consolidada e frequente, portanto, tem uma contribuição importante. Quem não tem o que dizer vai fazer o que num congresso? Quem não pesquisa, quem não incorporou esse *habitus* de tomar para o seu campo de conhecimento os estudos, a pesquisa nas suas várias formas: empírica, teórica, o que seja, não avança. Tem que está

<sup>35</sup> A entrevistada não se refere às necessidades como demandas. Em algumas passagens da sua fala, ela usa o termo requisito. No contexto do trabalho, entendo que os requisitos e necessidades podem ser considerados como demandas.

tratando do campo de cientificidade da educação, onde o campo da educação se torna visível.

Na visão da autora, portanto, as demandas variam de acordo com os programas, com os níveis de desenvolvimento de cada um, porém, fica evidente que as principais demandas estão associadas à cientificidade e inserção dos grupos de pesquisa e dos pesquisadores, principalmente nos circuitos internacionais. Ramalho lembra que os esforços para alavancar os programas dependem de atitude voluntária dos docentes, já que esses esforços não se traduzem, necessariamente, em melhores remunerações.

Um fato importante a ser considerado nessa discussão é que, ao longo dos últimos anos, o discurso da produtividade e da competitividade, por exemplo, tem combinado maiores exigências com menores remunerações salariais. Apesar do aumento das exigências e do controle do trabalho dos doutores, a remuneração dos profissionais nesse nível vem apresentando declínio, conforme demonstram os dados sistematizados no documento *Doutores-2010* (2010, p. 409), apresentados a seguir:

Apesar do aumento do volume de população com mestrado ou doutorado na faixa de rendimento superior a 10 salários mínimos (177 mil, em 2008, para 267 mil, em 2007), houve uma queda na distribuição relativa da população pós-graduada nesse nível de rendimento; em 1998 eram 76% da população com mais de 10 salários mínimos, baixando para 50% em 2007. É por isso que a renda média da população de mestres ou doutores tem diminuído consideravelmente nesse período<sup>36</sup>.

O mesmo documento apresenta outros dados que considero relevantes, também abordados por Ramalho (2012), que diz respeito ao fato de que não se ganha nada em termos monetários pelos esforços na criação, ampliação e consolidação dos programas. O documento *Doutores 2010* (2010, p. 216) apresenta os seguintes dados:

---

<sup>36</sup> Segundo o referido documento (*DOCTORES 2010*), em 1998, a renda média dos homens com mestrado ou doutorado era de 34 salários mínimos e em 2007 caiu para 17. Já para as mulheres com a mesma formação, era de 19 e caiu para 10. Considerando que em 1998, o salário mínimo era R\$ 130,00 e em 2007 era R\$ 380,00, os mestres/doutores receberam em média R\$ 4.420,00 e as mestres/doutoras 2.470,00, já em 2007, os mestres/doutores receberam em média 6.840 e as mestres/doutoras 3.800,00.

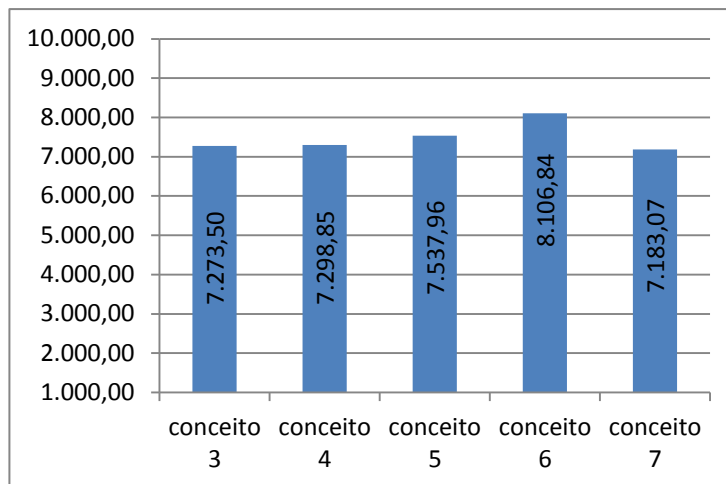


Gráfico 6 - Remuneração de Doutores por conceitos  
Fonte: Doutores 2010

Todavia, os esforços se traduzem em outras formas de compensação como prestígio junto as comunidades científicas, liderança, captação de bolsas de produtividade. Esses esforços são imprescindíveis não apenas para classificar melhor os programas (isto seria consequência), mas para melhorar as condições de trocas culturais, de responsabilidade social, de compromisso político.

Aguiar (2012), por sua vez, reporta-se a necessidade de desconcentração da pós-graduação, afirmando o seguinte:

Percebo que há uma demanda para expansão da pós-graduação em educação na região Nordeste. A diferença em relação a uma região como Sudeste situa-se no que diz respeito à concentração de programas. Uma doutoranda mostrou em sua tese em 2008 que só na Grande São Paulo havia uma concentração de onze programas, e no Norte e Nordeste apenas 5. Além disso, há um pleito para ampliar as bolsas de estudo de modo que o pesquisador da região Nordeste tenha mais facilidade para se deslocar para outras regiões do país ou para o exterior.

Em síntese, entendo que as demandas indicadas são: ampliar e qualificar os veículos de publicação; intensificar as formas de interação entre as comunidades científicas; impactar a educação básica; expandir os programas e as formas de financiamento. É importante destacar que os participantes da pesquisa não verbalizaram preocupação com a qualidade do ensino e nem com a extensão. Essas dimensões são pertinentes porque naturalizam no espaço da pós-graduação o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. A pesquisa realizada por Soares e Cunha (2010, p. 62) constata que “além de aprender a pesquisar, os participantes revelaram ter conquistado maior aprofundamento teórico sobre seus objetos de pesquisa, o que repercutiu na melhoria da capacidade de dar

aulas”. As autoras relatam também que apenas um dos participantes da pesquisa fez menção às contribuições da pós-graduação em função da referida trilogia. Para Soares e Cunha (2010, p. 64) esse depoimento é significativo para o

[...] entendimento do papel da pós-graduação *strito sensu* na formação do professor universitário. Indubitavelmente, a docência universitária pressupõe o conhecimento e a reflexão crítica sobre a universidade, seu papel histórico e social, os princípios que regem ou deveriam reger seu funcionamento, sua relação com o contexto social e o mercado. Ademais, possibilitar uma análise crítica do ensino na graduação e da contribuição da educação no processo de transformação da sociedade é parte do processo de formação desse professor.

Como declara Ramalho (2012), a identificação das demandas da pós-graduação prescinde de um olhar mais particularizado sobre as universidades e os programas. Não seria apropriado colocar todos na mesma projeção. Todavia, os depoimentos revelam que as demandas locais/regionais são basicamente as mesmas da pós-graduação nacional: ensino, formação de professores, produção e veiculação de conhecimento e extensão, sendo que, em função das assimetrias regionais essas demandas tendem a se apresentar em maiores níveis de dificuldade na referida região. A projeção das demandas particulares em direção a demandas universais é necessária, segundo Laclau (2011), porque o apelo ao puro particularismo, como único princípio normativo aceito, remete a um paradoxo irresolúvel: aceitar o direito das minorias, por exemplo, e ter de aceitar também o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos, inclusive os reacionários. Na hipótese de que essa harmonia seja possível, o autor indica outro aspecto em que o puro particularismo seria autodestrutivo. Laclau (2011, p. 55) explica que

[...] se cada identidade estiver numa relação diferencial, não antagonística com todas as outras, então a identidade em questão será puramente diferencial e relacional; assim, pressuporá não só a presença de todas as outras, mas também o fundamento total que constitui as diferenças enquanto diferenças. Pior ainda: sabemos muito bem que as relações entre grupos são constituídas como relações de poder, isto é, que cada grupo é diferente dos demais e constitui em muitos casos essa diferença com base na exclusão e subordinação dos outros grupos. Ora, se a particularidade se afirmar como mera particularidade, numa relação puramente diferencial com outras, estará sancionando o *status quo* das relações de poder entre os grupos.

Isto significa que o atendimento às demandas do Nordeste depende de sua projeção em direção às demandas nacionais e estas em direção às particularidades, numa relação de interdependência. O atendimento às demandas por mais qualidade

e excelência na pós-graduação nacional também depende do atendimento às demandas particulares porque, como já foi dito, elas são condição umas das outras.

### **3.3 As assimetrias regionais como desdobramento do princípio da competitividade**

As demandas regionais coincidem, em grande medida, com as demandas nacionais, porém com certos agravantes decorrentes das assimetrias regionais que significam uma espécie de fratura do sistema, refletindo e reproduzindo as desigualdades sociais, econômicas, culturais mais amplas, que marcam historicamente a sociedade brasileira e a educação em todos os níveis. Como afirma Aguiar (2012, p. 2), “temos um gargalo na questão do financiamento para a pesquisa no tocante à região Nordeste. O mapa da pós-graduação em educação na região Nordeste segue o mesmo desenho do mapa do desenvolvimento socioeconômico do país. A desigualdade persiste”.

Analisando essas assimetrias, Verhine (2012) faz referência às assimetrias socioeconômicas e a questão do financiamento. Ele afirma que

As assimetrias são muito graves e de diversas ordens: são socioeconômicas, de renda *per capita*, de saúde, de educação. Estas interferências são muito fortes entre as regiões. A CAPES destina mais recursos para áreas privilegiadas e menos para áreas menos privilegiadas. A CAPES poderia ter uma política mais agressiva para diminuir as assimetrias. É claro que é muito difícil eles fazerem isto porque tem áreas que não querem abrir mão dos seus recursos. Na verdade essas assimetrias são muito mais fortes e profundas e não estão relacionadas apenas à pós-graduação. A educação mais reflete do que cria as assimetrias regionais. A CAPES poderia fazer o contrário: financiar melhor os programas mais fracos ao invés dos mais fortes, mas isto não funciona muito bem. Já pensou se a CAPES distribuisse mais recursos para os piores? Seria incentivo para ficar pior. Todos iam querer ficar piores para ganhar mais recursos. A competição funciona muito bem porque tem áreas que não querem abrir mãos dos seus recursos. Não é uma coisa fácil. A CAPES poderia fazer mais. Se tivesse investimentos mais significativos os impactos seriam maiores. A CAPES tem uma série de programas para áreas mais carentes: Universidade sem Fronteira, tem investimentos específicos para Norte, Nordeste e Centro Oeste, PROCAD e mesmo DINTER. Por exemplo, o DINTER objetiva fortalecer programas com mais dificuldades, mas fortalece o mais forte, é nela que o aluno fica matriculado e ela que recebe os recursos. A CAPES não financia DINTER entre dois programas fortes, entre duas instituições de São Paulo ou do Rio de Janeiro, por exemplo. Ela financia programa entre uma universidade mais problemática e uma mais forte. A CAPES poderia fazer mais, poderia alocar mais recursos, criar mais incentivos para programas das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Os programas que estão em ascensão poderiam ter mais recursos para continuar melhorando. Hoje a maioria dos programas do Nordeste tem conceito 4, mas os níveis são bem diferentes. Tem programas com conceito 4 ou 3 que estão empenhados em crescer, em melhorar e outros que não estão nem aí. Então, se houvesse mais incentivo para os que estão subindo seria melhor. A CAPES poderia



criar incentivos para estimular a ida e a permanência de professores em determinadas regiões. A CAPES paga bolsa de 12 mil reais mensais para professores estrangeiros que vem para o Brasil, o que está correto. Mas, nenhum professor brasileiro recebe bolsa de 12 mil reais. Poderia dar incentivos mais fortes para professores que vão para lugares mais distantes. Com mais dinheiro eu garanto que haveria mais pessoas querendo ir para outros lugares.

O depoimento de Verhine (2012) destaca a problemática que envolve a distribuição de recursos, apontando a competição como melhor critério para sua distribuição, contudo, ele próprio argumenta que a CAPES poderia desenvolver políticas mais agressivas para minimizar as assimetrias. A adoção do princípio da competitividade, mediante desigualdades tão contundentes nos níveis de consolidação dos programas, apenas reproduz a desigualdade já existente. Tal princípio corrobora os mecanismos e estratégias da governamentalidade neoliberal, criando a impressão de que os resultados dependem apenas das vontades dos sujeitos e não de intervenções políticas mais consistentes. Deste fato se depreende que não tem havido um “recuo da política” em função da “dominação do mercado”, mas uma compreensão da interdependência desses segmentos, no qual os sujeitos, individual ou coletivamente, passam a ser responsabilizados pelo estado de dominação em que se encontrem, bem como pelos resultados dos seus atos e dos problemas que deles decorram. Nessa direção, Lemke (2001), com base em Foucault, esclarece que uma característica chave dessa racionalidade é que ela se esforça para alcançar a congruência entre o indivíduo moral e um indivíduo econômico-racional. Ela aspira produzir sujeitos responsáveis, cuja qualidade se baseia no fato de avaliar racionalmente custos e benefícios de um determinado ato, por oposição a possibilidades alternativas, de modo que as intervenções passam a ser entendidas como expressão da vontade livre, cujas consequências são suportadas pelos próprios sujeitos (individual ou coletivamente). O argumento ajuda a entender o complexo jogo das relações de poder em que Estado, mercado e sociedade civil operam produzindo novas subjetividades, novos modos de legitimação da dominação. Agora, com formas mais requintadas e difíceis de serem captadas.

Ainda sobre as assimetrias, Ramalho (2012) faz referência às desigualdades socioeconômicas dizendo o seguinte:

Fazendo um cruzamento entre assimetrias que são evidentes, não apenas na produção do conhecimento, mas em tudo nesse país, desde o sistema nacional de educação que conecte educação infantil, educação básica, educação superior e pós-graduação. Isto torna as coisas bastante assimétricas porque os municípios se viram

como pode. Os estados também, e o federal tem a tutela do Estado Federal. Por isso que a graduação e a pós-graduação avançam tanto. Onde é que poderia conciliar? É no sistema nacional de educação. As assimetrias na pós-graduação têm uma trajetória, principalmente quando surge e se organiza. Ela avançou e está avançando, mas em que proporção? O Sul e o Sudeste também avançaram cada vez mais. Temos algo que é dos tempos de hoje que é o avanço de instituições privadas e que estão sendo mantidas pelos nossos *experts* aposentados das instituições públicas. Na UNINOVE, por exemplo, encontra-se Romão, Ester Buffa e agora eles estão lá no Sul do país. Outra coisa é que você deve fazer uma continha para mostrar que o desequilíbrio parte da educação básica. Os piores indicadores estão, ainda, concentrados nas regiões Norte, Nordeste e Centroeste. Podemos esperar o que? Só um pequeno grupo, mais elitizado é que consegue chegar ao ensino superior e não chega a 20% da população entre 18 e 24 anos. Quem é que vai alimentar essa pós-graduação? Nas regiões Sul e Sudeste são outras condições culturais e históricas. Essa questão do desequilíbrio precisa ser qualificada não pode ser mostrado só com números de produções, número de pesquisadores, número de programas. Não é só isso. É qualificar isto e mostrar que, no NE, os problemas que essas assimetrias revelam tem uma raiz, no Sul e Sudeste tem outra.

Sobre este ponto, quero destacar mais duas posições ou visões diferentes que tentam explicar a desigualdade na distribuição de recursos. A primeira vem de Corrêa (2003), para quem a concentração de grupos de pesquisas decorre da concentração dos investimentos em áreas mais desenvolvidas e a adoção de padrões internacionais de qualidade para avaliação dos programas, baseando-se numa perspectiva performativa e competitiva e na utilização de indicadores, principalmente quantitativos (número de publicações, classificação das publicações). Conforme a autora, os fins estabelecidos e o padrão de excelência indicado parecem estar se realizando em prejuízo de algumas áreas de conhecimento, regiões e instituições, como universidades e institutos de pesquisa menos consolidados. Para Corrêa (2003, p. 190),

Um dos problemas mais graves é a hegemonia de algumas áreas (e da perspectiva disciplinar) na definição de critérios e níveis de excelência. Na alteração que foi efetuada a partir da avaliação de 1998, os critérios para medir qualidade (por exemplo, para selecionar os periódicos) foram redefinidos pela grande área e, grande parte ou a totalidade da produção de pesquisadores de áreas ou subáreas não hegemônicas ficou de fora, pois não se adequava aos critérios assumidos.

A segunda posição vem de Pereira (2009)<sup>37</sup>, quando questionado sobre o fato das universidades Nordestinas receberem menos recursos do que as do Sul e Sudeste, inclusive numa proporção inversa a sua população, justifica que a concentração de investimentos é motivada pela diferença na qualidade da pesquisa.

---

<sup>37</sup> O texto é um relatório de uma entrevista do então ministro de C&T a PE, quando tentou explicar um “mal entendido”, originado de uma entrevista concedida ao Jornal da SBPC, na qual afirmou que alocar mais recursos para os pesquisadores nordestinos seria colocar “o carro da frente dos bois”, declaração que causou muita indignação às comunidades acadêmicas.

Segundo o então Ministro de Ciência e Tecnologia, os critérios de qualidade para seleção dos projetos em vigor no país são firmados pelo CNPq e pela CAPES e resultam de acordos estabelecidos entre os técnicos das instituições e cientistas representantes das comunidades acadêmicas. Segundo Pereira (2009, p. 2),

O Nordeste recebe recursos de apoio à pesquisa do CNPq exatamente proporcionais ao PIB (0,045%), e quase sempre proporcionais ao número de pesquisadores: R\$ 12.008,00, no Nordeste contra R\$ 14.000,00 por pesquisador na média do país. É por habitante que a relação é desfavorável para o Nordeste: R\$ 1,13, contra 3,03 por habitante para média do país. Por que isto acontece? O CNPq, como em todos os conselhos de pesquisa existente no mundo, adota para distribuir suas bolsas de auxílios, o critério da excelência dos projetos de pesquisa. Estes são avaliados pelos próprios cientistas, através de comitês de pares.

No texto citado, o então ministro apresenta dados estatísticos, através dos quais pretende confirmar os argumentos, mas que evidenciam também a concentração e as assimetrias na distribuição dos recursos destinados à pesquisa. Enquanto a média *per capita* é de R\$ 17.830,00 na região Centroeste, na região Nordeste é R\$ 12.080,00 e apenas R\$10.660,00 na região Sul. Enquanto a distribuição *per capita* por habitante é de R\$ 4,38 para a região Sudeste, é de R\$ 1,13 para a região Nordeste.

Tabela 5 - Bolsas de auxílio à pesquisa por regiões (média 1995-1998)

REGIÕES/UF	MÉDIA DOS INVESTIMENTOS	INVESTIMENTO POR PESQUISADOR (R\$ MIL)	INVESTIMENTO PER CAPITA (R\$ 1,00)	PIB %
<b>Norte</b>	9.910,70	16,80	0,88	0,037
<b>Nordeste</b>	50.713,10	12,08	1,13	0,045
<b>Sudeste</b>	293.435,90	13,69	4,38	0,043
<b>Sul</b>	67.405,80	10,66	2,87	0,042
<b>Centro-oeste</b>	32.529,70	17,83	3,1	0,058

Fonte: CNPq/SUP/COAV. Disponível em [www.bresserpereira.org.br/documentos/MCT](http://www.bresserpereira.org.br/documentos/MCT)

Como se constata, há certo equilíbrio nos percentuais com relação aos custos por pesquisadores e mesmo um favorecimento de regiões com menos programas, como a região Norte, por exemplo. As disparidades maiores estão associadas à proporção desses investimentos em relação à população. Isto decorre da concentração na formação de mestres e doutores e dos melhores programas na região Sudeste, o que demanda maiores investimentos em criação de ampliação dos programas nas demais regiões. A proporção entre o número de pesquisadores (mestres e doutores) é estratégica porque dela depende a qualificação do

atendimento às demandas da população (por exemplo, professores com melhores níveis de formação) e produção de conhecimento novos que apontem alternativas aos problemas existentes. Portanto, essa proporção é estratégica para o desenvolvimento da população e da região.

Em suas explicações, Pereira (2009) atribui a referida desigualdade à falta de qualidade dos projetos, diagnosticada pelos próprios pares dos professores pesquisadores por ocasião da seleção e avaliação dos projetos, indicando uma hipótese de trabalho diferente de Corrêa (2003), para quem as assimetrias são decorrência direta das políticas governamentais de Ciência e Tecnologia que adota, dentre outros, o princípio da competitividade para garantia da qualidade. A esses discursos, acrescento a análise de Sguissard (2006, p. 68),

Por outro lado, confirma-se a tendência generalizada, nos países centrais e da semiperiferia, de deserção do Estado da manutenção da educação superior, ao mesmo tempo em que aumenta seu poder de regulação e controle, em nome do mais sagrado dos dogmas capitalistas: a **competitividade** da economia, agora também da universidade e de seus “produtos”. Nestas circunstâncias, uma agência financiadora e reguladora estatal, a CAPES, tanto quanto a secretaria da receita federal, possui em suas mãos poderes ilimitados no campo da conformação da estrutura, dos tempos de duração, das prioridades de formação – de pesquisadores ou de docentes para o ensino superior, por exemplo –, de uniformização dos programas etc. Se a moldura é única, cedo ou tarde haverá um único modelo ou formato de programa. E isto parece estar na contramão da diversidade e da própria concepção de universidade, que deriva de *universal* e não de *único* (grifos do autor).

A conclusão possível frente ao debate é de que as assimetrias tendem a ser preservadas, e mesmo agravadas, como desdobramento da prevalência do princípio da competitividade e da padronização. Contudo, é preciso rememorar o entendimento de que os efeitos de tais políticas não são apenas positivos ou negativos (um ou outro), assim, mesmo preservando as assimetrias a pós-graduação tem alcançado nível de qualidade destacado. A redução das assimetrias depende de políticas mais agressivas, no entanto, uma distribuição de recursos menos rigorosa para o Nordeste (ou outra região mais desfavorecida) pode desagradar os pesquisadores de outras regiões e causar efeitos díspares ao que se espera (acomodação, conformação, menor qualificação). Como enfatiza Ramalho (2012), na pós-graduação nada é dado, tudo precisa ser construído, conquistado. Por outro lado, essa construção e conquista também depende de condições menos desfavoráveis, menos excludentes. A própria professora lembra, em outro trecho da entrevista, a importância de fundações de amparo a pesquisa, tais como a FAPESP e FAPERJ, que ampliam o acesso a bolsas de pesquisa. Portanto, mesmo que o

princípio da competitividade corrobore com certa justiça e lisura nos dispositivos de distribuição de recursos, a redução das assimetrias depende de políticas mais incisivas e de condições menos desiguais.

### **3.4 A necessária confluência entre política de pós-graduação e mobilização/organização das comunidades acadêmicas**

As análises dos entrevistados sobre a avaliação dos programas apontaram para a seguinte indagação: os resultados da avaliação e a situação dos programas decorrem mais decisivamente das políticas de pós-graduação ou da organização das comunidades acadêmicas? Verhine (2012) responde:

Acho que é mais de organização. Claro que a política da CAPES é importante, é muito forte, mas temos de conhecer melhor os programas. Temos falta de articulação, brigas entre grupos. Não chegamos ainda a um nível de maturidade que seria ideal. A nota da CAPES é justa, capta bem nossa situação. Não somos ótimos, somos bons.

Embora afirme que os efeitos decorrem dos dois fatores, Ramalho (2012) reforça a opinião de Verhine, argumentando que órgãos mantenedores, coordenadores e financiadores da pós-graduação como CAPES e CNPq oferecem condições de desenvolvimento aos programas através de editais, mas que estes necessitam competir com os demais programas e aceitarem as regulamentações desses órgãos. Ramalho afirma que

São as duas coisas. Não é uma ou outra. Uma coisa é ter um programa de pós-graduação que elege as temáticas, postula os fundamentos, insere-se na comunidade científica e consegue avançar no dialogo e nas trajetórias científicas. Tudo isto só acontece se houver lideranças dentro dos grupos, seja para coordenar os programas que é uma coisa decisiva, seja porque o grupo dialoga bem dentro e fora dele [...]. Não existe política induzida só para a região Nordeste. Porque só Nordeste? E o Centroeste, e o Norte? Não existem essas coisas induzidas, por isso, que os grupos organizados de pesquisadores é que têm que ter autonomia e condições para postular porque os editais são universais. Tem edital para apoiar revistas na CAPES e CNPq, tem bolsas para PROCAD<sup>38</sup>, para DGU<sup>39</sup> que são

---

<sup>38</sup> O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) objetiva promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração, bem como intensificar o intercâmbio científico no país, por intermédio do envolvimento de equipes acadêmicas de diversas instituições de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando condições para a elevação geral da qualidade do ensino superior e da pós-graduação. Os projetos são apoiados por meio do financiamento de missões de estudo, missões de docência e pesquisa e estágio pós-doutoral. As missões devem ser planejadas de modo a assegurar a implementação das ações necessárias, destinadas a facilitar e possibilitar a interação entre as

convênios com Espanha e EUA. Hoje ninguém pode dizer que não existe apoio dos órgãos de fomento. Nenhum pesquisador pode dizer isto. Inclusive, uma questão que vale a pena analisar é quantos pesquisadores da região Nordeste submetem projetos ao CNPq e se submetem aquelas regras? Não é fácil.

O enunciado parece defender uma necessária autonomia dos pesquisadores e dos programas, liberando-os da ideia de uma dominação exercida pelo Estado ou por órgãos estatais. Sobre este aspecto, parece-me produtivo recorrer a uma distinção possível entre relações de poder e dominação que, apesar de tênue e nem sempre perceptível, Foucault (2008) admite que é possível. Ancorado nos estudos de Deleuze, Gadelha (2009) diz que a analítica do poder em Foucault apresenta os seguintes postulados: a) o poder não tem propriedade, não é algo que possa ser apropriado por uns e desapropriado de outros, tratando-se de uma relação ou exercício relacional, estratégico, heterogêneo e que se define pelos pontos singulares por que e onde passa; b) não tem uma localização, posição ou lugar exato, privilegiado, portanto, não se encontra centrado no Estado, classe ou instituições em especial, hierarquicamente superiores; c) não tem essência e não é um atributo que qualifica os que o possuem (dominantes), distinguindo-os dos que não o possuem (dominados) e mesmo que os fatos ocorram nessas condições, isto se dá por efeito das relações de força, ou seja, pelas circunstâncias que marcam o conjunto dessas relações; d) não encontra-se subordinado a uma infraestrutura econômica (modo de produção capitalista), ele é imanente, sem unificação transcendente, sem continuidade linear ou centralização global; e) sendo uma relação de força, o poder tem por objetivo outras forças e incide sobre ações possíveis, incitando-as para diferentes caminhos ou resultados, dificultando-os ou facilitando-os (o poder não produz apenas efeitos negativos); f) o poder opera por diferentes dispositivos, dentre os quais leis e disciplina.

Nesse sentido, o poder nem sempre produz efeitos de dominação, posto que nem sempre imobilize ou restrinja o campo de ação a apenas uma opção. Já a dominação é um tipo particular de relação de potência que é estável e hierárquica, fixa e difícil de reverter. Como afirma Lemke (2001), dominação refere-se a relações assimétricas de poder em que as pessoas subordinadas têm pouca margem de

---

equipes, consolidando, desse modo, as redes de cooperação (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2012).

<sup>39</sup> O Programa CAPES/DGU apoia projetos de pesquisa e cooperação científica das Instituições de Ensino Superior do Brasil e da Espanha que promovam a formação em nível de pós-graduação (doutorado sanduíche e pós-doutorado) e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores (CAPES/DGU, 2012).

manobra porque a sua margem de liberdade é extremamente limitada. Mas os estados de dominação não são a fonte primária para a realização de poder ou explorações assimétricas, ao contrário, são os efeitos das tecnologias de governo, que são as condições para a sistematização, estabilização e regulação das relações de poder que podem levar a um estado de dominação.

No caso da pós-graduação não me parece que as relações de força conduzam, necessariamente, a estados de dominação. Os professores não estão obrigados a criar programas, a produzir, a ascender a conceito mais elevado, a atualizar o currículo *lattes*, embora que a produção de teses, dissertações, artigos e livros, a publicação em periódicos qualificados e a atualização do *lattes* sejam condições para progressão profissional, participação em programa de pós-graduação, inserção nas comunidades científicas, captação de recursos e outras possibilidades. A resistência à “visão produtivista” (recusar-se a aderir as normas da CAPES) parece confirmar que os professores não se encontram em estado de dominação, porém enredados em relações de poder, com uma significativa margem de manobra política que precisa ser trabalhada de forma mais produtiva. Uma possibilidade seria a articulação de docentes e/ou grupos em torno de demandas da pós-graduação, capazes de operar como pontos nodais. Fora dos processos articulatórios, as demandas, bem como os discursos em suas defesas não podem se constituir em operação hegemônica mais ampla para reformular o sistema, “o que condena a uma relação periférica ambígua com as instituições, que só pode ter efeitos políticos paralisadores” (LACLAU, 2011, p. 64). Quais seriam, então, as possibilidades de heimonização das discursividades em favor das demandas da pós-graduação no Nordeste?

### **3.5 A hegonização dos discursos**

A hegonização dos discursos no campo da pós-graduação depende marcadamente do modelo de gestão adotado no referido nível. Este nível adota um modelo de gestão colegiada, bastante avançado, porém, segundo parâmetros liberais, com pretensões a constituir-se em gestão democrática. Nesse sentido, os espaços decisórios, consultivos e deliberativos são os conselhos, fóruns, comitês e

associações, que tornam cada vez mais legítimos os pontos através dos quais operam as representações.

Nas últimas décadas, em função da reforma empreendida na educação, especialmente superior, órgãos colegiados representativos de várias instâncias e/ou segmentos educacionais, com poderes consultivos e deliberativos têm sido criados e/ou ressignificados, como ocorreu com o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por grande parte das decisões que afetam a pós-graduação. Este “talvez mais do que outras instâncias sociais situadas na esfera pública, é, pois, permeada de tensões e conflitos que se aguçam em determinadas circunstâncias e se amainam em outras” (WEBER, 2002, p. 93). Suas proposições e determinações incidem diretamente nas formas de gerenciamento, interferindo localmente na formulação e condução de cursos e programas, que deverão representar os anseios, interesses e necessidades das populações em suas especificidades, mas em observância às demandas nacionais e internacionais.

O CNE é composto por duas Câmaras, uma voltada à Educação Básica e outra voltada a Educação Superior. A segunda Câmara, criada em 1996, configura-se como espaço de disputas e de confrontos no âmbito da formulação de um conceito de qualidade da formação em nível superior e no estabelecimento de indicadores compatíveis com essa concepção, como ressalta Weber (2002). Na Câmara as concepções e deliberações acerca de temas e problemas educacionais contemporâneos (internacionais, nacionais, regionais) resultam de amplos e acirrados processos de negociação, através das quais determinadas formulações discursivas se hegemonizam. No CNE, os procedimentos deliberativos podem ser internos (reuniões) e externos (conferências, audiências públicas, reuniões interinstitucionais e outros), frequentemente recorrendo ao consenso e raramente ao voto. Em 2010, a Câmara de Educação Superior<sup>40</sup> estava composta por 12 membros, presididos por Paulo Speller (UFMT) e Paulo Monteiro Barone (UFJF) e nenhum dos membros era representante de universidades nordestinas<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> A composição do CNE foi modificada em 2012. A maior mudança se deu na Câmara de Educação Superior (CES). Seis membros terminaram o mandato, que tem duração de quatro anos, e foram substituídos por Benno Sander, Erasto Fortes Mendonça, José Eustáquio Romão, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Curi e Sérgio Kieling Franco.

<sup>41</sup> Demais membros da Câmara de Educação Superior do CNE: Antonio Araújo Freita Jr. (Faculdade G. Vargas/RJ), Antonio Carlos Caruso Ronca (PUC/SP), Arthur Roquete (UNESP), Gilberto G. Gracia (USF/SP), Luiz A. Constant. R. da Cunha (UFRJ), Maria Beatriz Luce (UFRGS), Maria P. Dallari (Faculdade de Direito da USP), Milton Linhares (Universidade Bandeirantes/SP), Paschoal Laercio Armonia (UNIP), Reynaldo Fernandes (INEP).



Outros órgãos consultivos e deliberativos de caráter regulatório importantes são a CAPES, cujo conselho superior é composto por sete membros natos e sete designados, sendo que nenhum atualmente é lotado em universidades nordestinas; CNPq com três conselheiros indicados pelo presidente do Brasil e pelo Ministro da Educação e três por entidades do setor educacional, sendo um da UFC; e INEP. De grande influência na definição das políticas tem sido a atuação de instituições como a ANPED, que é uma sociedade civil sem fins lucrativos. Ela reúne sócios institucionais (cursos, programas e outros) e individuais (professores, estudantes) com a finalidade de fortalecer a pós-graduação e a pesquisa e está estruturada em dois campos: fórum de coordenadores dos programas de pós-graduação e grupos de trabalho temáticos, sendo que um dos coordenadores atuais é da UFRN; o ANDES, com onze dirigentes, entre eles 1 representante de universidades nordestinas, escolhido através da ADURN; e a ANFOPE, com 12 dirigentes, sendo um representante da UFPB e outro da UFPE. Essas instituições se constituem em campos de disputa e decisão, onde seus membros pretendem representar e defender os interesses e reivindicações das comunidades acadêmicas.

Esclarece Laclau (2009) que o papel da representação que esteve parcialmente em outras sociedades, atualmente é inteiramente perceptível de modo que não podemos escapar aos processos representativos. Assim, as alternativas democráticas têm que ser construídas pela multiplicação dos pontos a partir de e em torno dos quais opera a representação. Através da lógica da representação, determinados sujeitos são investidos do poder de falar e de decidir em nome dos outros, encarnando um conjunto de identidades e subvertendo a sua própria, o que implica no reconhecimento do deslocamento das identidades como princípio democrático.

Ainda na lógica da representação, têm-se as comissões de áreas que efetivam as avaliações e os CTC/CAPES que as ratificam ou rejeitam. As comissões são compostas por representantes das comunidades acadêmicas indicadas por seus pares, que a partir da escolha tornam-se corresponsáveis pelo processo denominado de “avaliação por pares”. Como afirma Arruda (2000, p. 221), “a questão que alimenta a legitimidade da avaliação apóia-se no entendimento que o processo é ajuizado pelos pares, cujo critério reside na possibilidade de controle da comunidade universitária”. Esse controle tem sido percebido na definição dos critérios de avaliação, na elaboração das fichas de avaliação, no acompanhamento dos

programas que obtiveram conceitos baixos ou em fase de reestruturação, dentre outros aspectos. Porém, tem sido acompanhado e regulado por órgãos como o CTC, a quem cabe as decisões finais sobre a avaliação.

Esses atos de institucionalização das formas de representação, segundo Laclau (2002), torna-se possível quando, ao se estabelecer um adversário comum, diferentes identidades subvertem suas características particulares e se articulam em torno de uma demanda em comum, formando cadeias de equivalências ou formações discursivas hegemônicas. Essa formação torna-se possível à medida que uma demanda não satisfeita consegue articular (assimilar, agregar) diferentes grupos politicamente organizados, constituindo-se em uma espécie de ponto nodal ou significativo vazio. Isto se faz possível em virtude da plasticidade e capacidade de flutuamento (subversão) de certos significantes, condição fundamental para atos de identificação e práticas articulatórias. Dado ao caráter deslocado da estrutura (organização ou sistema político, econômico ou social), o que a faz continuamente móvel, instável, deslizando as formações hegemônicas apenas são possíveis mediante uma fixação de sentidos provisória, contingente, indecível. Desse modo, portanto, as identidades ou totalidades apenas são possíveis enquanto processos intermináveis de atos identificatórios (BURITY, 2010) e não como identidades estáveis.

É nessa dinâmica que se situam as negociações e articulações relacionadas à formulação e implementação das políticas que se corporificam em textos e discursos no âmbito da pós-graduação, bem como a hegemonização dos discursos, demandas e reivindicações mais particularmente ligadas ao Nordeste. Para uma melhor compreensão dessa dinâmica, foi perguntado aos entrevistados quais eram as dificuldades para hegemonização das demandas e discursos do Nordeste. Sobre a indagação, Verhine (2012) respondeu que

Vivemos em um círculo vicioso: a gente não tem programas fortes porque não reivindica e não reivindica porque não tem programas fortes. Não temos pessoas em lugares estratégicos, ocupando lugares chaves, como ocorre com São Paulo, Rio grande do Sul e Minas Gerais. Somos convidados para fazer parte em comissões, mas uma pessoa em comissão de sete pessoas não faz muita diferença. Temos uma representação, mas uma representação minoritária. Os próprios problemas criam uma dificuldade de reivindicação.

Por serem compostos “por pares”, ou seja, pelos próprios membros das comunidades científicas, os órgãos representativos gozam de legitimidade e reconhecimento. As decisões tomadas nesses órgãos implicam em acordos, arranjos e intervenções contingenciais, marcadas por oposições indecíveis (LACLAU, 2011). As articulações que possibilitam as tomadas de decisão ocorrem em campo de indecibilidade política que se alarga, momentaneamente, a partir da desconstrução dos sentidos que são legitimados. Mesmo numa estrutura que possibilite ampla comunicação, os antagonismos e conflitos continuam como elemento constitutivo dessas articulações. É a partir do corte antagônico que as articulações se hegemonomizam através de cadeias de equivalências. Os sentidos produzidos a partir dessas articulações podem ser mais ou menos duradouros, mas não são fechados em definitivo. Ancorada em Laclau e Mouffe, Marques (2008, p. 91) argumenta que,

A política é, para os autores, uma categoria ontológica, o que implica na definição de todo sujeito como político. A transformação social se realiza, assim, por lutas políticas e não por uma transformação de caráter objetivo. Toda construção política tem sempre lugar contra um conjunto de práticas sedimentadas e o campo do social poderia ser visto como uma disputa entre diferentes projetos que tentam fixar significados em torno de um ponto nodal.

Para hegemonomizar um novo sentido (um novo projeto, uma demanda particular) no campo da pós-graduação, é necessário operar com a lógica da representação em ambientes e condições em que vários sentidos encontram-se sedimentados e legitimados. Para modificar esses sentidos, Laclau (2011) defende que os indivíduos investidos do poder de representar operem com a lógica da desconstrução, quando os sentidos são postos sob suspeita, problematizados e subvertidos, alargando o campo da indecibilidade e possibilitando as tomadas de decisão políticas, que serão sempre contingenciais e provisórias. Desconstruir um discurso ou uma forma de pensamento é mostrar toda a estrutura<sup>42</sup> decisória contingente que está na base deste tipo de operação (SOUTHWELL, 2008).

Mas se essas articulações são atravessadas e limitadas por relações de poder desfavoráveis a determinadas demandas (nordestinas, por exemplo), como desconstruir os sentidos sedimentados? Haja vista que a representação não pode

---

<sup>42</sup> Por estrutura, Laclau (2011) entende uma identidade complexa, construída por uma multiplicidade de momentos.

ser abolida, uma possibilidade é o fortalecimento do papel do representante (pessoa-chave) pelo fortalecimento dos grupos representados. Um exemplo contumaz desse processo de negociação está explicitado nos relatos de Horta & Moraes (2005) acerca das disputas e embates ocorridos no final da década de 90, por ocasião da avaliação do triênio 1998-2000, já citada no capítulo 2 (ver p. 50-51).

Outro exemplo contumaz dessa possibilidade é encontrado no documento intitulado “Decifra-me ou devoro-te: o enigma de uma avaliação da CAPES”, elaborado pelos professores da UFRN, Vicente de Paula Carvalho Madeira (relator e redator do texto), Betânia Leite Ramalho, Maria Salonilde Ferreira, Margot Campos Madeira e Marly Armariha de Oliveira. O documento resultou dos debates e estudos desencadeados pelo resultado da avaliação de 1994-1995, quando foi atribuído conceito “C” (equivalente a 3 na escala atual) ao mestrado e “D” (equivalente a 1 na escala atual, descredenciando o programa) ao doutorado, descredenciando-o. O fato que causou perplexidade, indignação e contestação no corpo docente do programa, principalmente pelo fato de que a produção do doutorado que havia sido criado em 1994 não devia ter sido avaliada. Para fazer frente aos resultados, o grupo de professores liderou um movimento interno de contestação, associado a um movimento nacional nessa direção, revelando suas fragilidades e distorções. Santos (2006, p. 86) relata que

Com base nessa mobilização o doutorado teve sua avaliação suspensa em razão do seu estado inicial de funcionamento: 12 meses. A partir dessa mobilização ficou fortalecida a inserção do programa no Fórum regional e nacional, de Programas sócios institucionais da ANPED, cujo desdobramento mais positivo deu-se com o crescimento dos PPGEDs da região, em sua unidade política e acadêmica, ao mesmo tempo em que seus programas e coordenadores se projetavam no cenário nacional. [...] Em decorrência dessa mobilização, foi construída no Fórum de Coordenadores de Programas, uma estratégia de luta e união para recuperar os conceitos e fazer voltarem os programas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Santos (2006, p. 88) relata, ainda, que

A partir do triênio 98, 99 e 200 foram sendo lentamente superados certos problemas e tensões geradas nos biênios anteriores. Renovou-se o representante de área junto à CAPES e com ele um novo comitê de avaliação foi eleito. Ao mesmo tempo o tema da avaliação, como a política com definições bem claras sobre a pós-graduação, passou a ser palco de discussões na busca da necessária compreensão do modelo e seus efeitos em cada programa.

A partir de então, o PPGED/UFRN se consolida com conceito 5, tornando-se referência para as regiões Norte e Nordeste, sendo o mais elevado das duas regiões na área da educação.

A meu ver, os relatos são exemplos de que as posições dos sujeitos, bem como os sentidos e significados produzidos (de avaliação, qualidade ou qualquer outro) não são dados *a priori*, nem são clarividentes, mas construídas no campo da organização política. Desse modo, se a representação não pode ser totalmente transparente, ocupando integralmente o lugar do representado, tampouco pode ser totalmente opaca, não o representando de forma alguma. Isto torna a representação um ato impossível, porém necessário.

Ainda no tocante às dificuldades para hegemonização dos discursos em defesa das demandas locais, Aguiar (2012) afirma que a maior parte das demandas dos programas da região Nordeste coincide com os programas das demais regiões do país, mudando apenas o grau de intensidade. A professora afirma:

Todos requerem mais bolsas de pesquisa, contudo, no Norte e Nordeste a demanda é maior. Lembro um estudo de Velloso (2001) que mostra que 92% dos bolsistas de doutorado e 71% dos bolsistas de mestrado estão vinculados a programas na região Sudeste. Eis o xis da questão: as regiões Norte e Nordeste são as que menos recebem recursos para pesquisa no Brasil.

Ramalho (2012), por sua vez, defende que existem duas dificuldades para hegemonizar os discursos, dentre outras: a criação e a manutenção de veículos de divulgação do conhecimento novo. A entrevistada esclarece:

Manter um periódico qualificado é algo que precisa ser olhado com muita atenção. Não é por falta de periódico. Você vai fazer o levantamento e vai ver. Há muitos periódicos, agora qualificados, no nível mais alto, quantos? Primeiro porque para manter um periódico tem que ter um investimento por trás. Manter um periódico, como Educação em Questão<sup>43</sup>, é quase que uma atitude de um grupo que dependendo de quem esteja na gestão da pós-graduação, na gestão do centro, na gestão da reitoria se consegue captar recursos e eu não estou falando só de recursos financeiros, não, que já é um grande problema. Marta Araújo vive vendendo revistas para completar..., muitas vezes, quando não tem investimento porque é caro. É preciso ter muita estrutura, precisa ter conhecimento para fazer a editoração. Um dos problemas mais graves que eu vejo é a formação de editores. Já tentamos fazer seminários de formação de editores de periódicos e revistas porque é um conhecimento extremamente especializado para dar conta das exigências de todos os critérios e não formação de editores, nem política focada na produção.

No que concerne ao objeto estudado desta pesquisa, o financiamento das pesquisas, a criação e a manutenção de periódicos são também a principal demanda dos programas nordestinos. O atendimento a essas demandas depende de aspectos técnicos (editoração, impressão, encadernação, distribuição,

---

<sup>43</sup> Periódico da UFRN criada em 1987.

comercialização), o que dá ao conhecimento técnico uma dimensão política extremamente importante. Este atendimento amplia as possibilidades de publicação, a circulação em âmbito local, regional, nacional e internacional, favorecendo a autonomia, as trocas e impactos culturais, intelectuais, sociais e educacionais. Esse aspecto é importante não para cumprir as exigências de qualidade/excelência da CAPES (isto seria consequência), mas para (re)afirmar a capacidade dos intelectuais nordestinos e seu compromisso com a sociedade. Quanto mais um falso universalismo desrespeite identidades específicas, mais inflexivelmente essas identidades devem se afirmar (EAGLETON, 2005), até que se realizem modos de negociação menos assimétricos e relações interculturais mais intensas.

### **3.6 Faz sentido o discurso sobre produtivismo?**

Mediante o quadro apresentado pelos entrevistados, a última pergunta referiu-se as suas opiniões sobre a conveniência ou não do discurso sobre o produtivismo<sup>44</sup>. O discurso sobre o produtivismo vem sendo alardeado nos meios acadêmicos (KUENZER e MORAES, 2005; LACAZ, 2010; ANDES, 2011). Esses discursos, dentre outros, defende argumentos referentes à precarização das condições de trabalho docente (redução de remuneração e de recursos destinados à educação, aumento das exigências e da carga horária, por exemplo), com implicações no aumento da incidência de doenças.

Fundamentado em estudos de Blanch e Stecher e Campos, Lacaz (2010), argumenta que a penetração dos princípios empresariais na gestão dos serviços vem alterando, profundamente, o processo de trabalho na esfera pública nas últimas décadas, especialmente no que se refere às políticas de educação e de saúde. Ele salienta que isto tem ocorrido, em particular, também nas Instituições Públicas de Ensino Superior e se materializa por uma série de iniciativas: flexibilização do trabalho; desregulamentação de direitos; privatização e mercantilização, a partir das

---

<sup>44</sup> A pergunta foi formulada da seguinte forma: Como a professora analisa o nível de produção docente na área de educação, no Nordeste, considerando nível de publicação qualificada conforme os critérios da CAPES? Diante do quadro, é apropriado falar em produtivismo? Por quê?

chamadas fundações de apoio; cobrança por cursos de pós-graduação; retórica do produtivismo, da competitividade; busca, no mercado, de financiamento de pesquisas, fator que, em algumas destas instituições, é utilizado, inclusive, como critério para o credenciamento e descredenciamento dos docentes de programas de pós-graduação. Segundo Lacaz (2010, 55),

A carga elevada da demanda assistencial e a pressão que isto gera, tanto na área da Saúde quanto na da Educação, são também apontadas como prejudiciais à saúde dos trabalhadores, porque exigem que se faça muito mais, num tempo limitado, e esta realidade de trabalho é vivenciada com tensão (...). Tal situação provoca estresse crônico, que é acompanhado de ansiedade, preocupação, sensação de impotência, frustração, mau humor, ou seja, um mal-estar difuso: situações estas não enquadradas como doenças, mas que devem ser valorizadas como indicadores de sofrimento mental em decorrência do exercício do trabalho. Desdobramentos desta tensão crônica e da sobrecarga de trabalho são a auto-medicação, a busca de um sobre-esforço de adaptação e as formas sutis de resistência, ativa ou passiva, tais como: auto-dosagem de trabalho, não ultrapassagem do horário de trabalho previsto pelo regulamento, ou não inteirar-se das tarefas encomendadas ou prescritas (BLANCH & STECHER, 2009). Em recente estudo realizado pelo Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e dos Ambientes de Trabalho (DIESAT), em parceria com o SINPRO/RGS, junto a professores de universidades privadas do Rio Grande do Sul, foi observado que, de uma amostra de cerca de 1800 docentes, em torno de 50% usavam algum tipo de medicação psicotrópica, alguns sem a própria indicação por receita médica (CAMPOS, 2009).

Na perspectiva do discurso produtivista, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347), analisam que

As exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação. No caso das coletâneas, nota-se, muitas vezes, tendência a um ensaísmo que longe está do necessário avanço na construção de uma produção consolidada e orgânica acerca dos objetos de investigação. No das co-autorias, em particular a de docentes com discentes e em trabalhos completos em eventos, alguns exageros ‘não permitem que se possa aferir o que é resultado de investigação específica de docente, de discentes ou de efetiva co-autoria’ (CAPES, Documento da área de Educação).

Ainda nesta perspectiva, o portal do ANDES disponibiliza texto que aborda a relação entre produtivismo e saúde dos docentes do ensino superior (ANDES, 2012). O texto relata que em seminário realizado pelo sindicato, a Professora Maria Ciavatta argumenta que “a eficiência prescrita e o produtivismo induzido limitaram a democracia e a autonomia da universidade” (ANDES, 2011, p. 2). Refere-se também a palestrante Janete Luzia Leite, a qual denuncia que o resultado da política produtivista tem sido a instituição de dois tipos de professores: o pesquisador que

recebe recursos das agências de fomento e os que recebem a pecha de “desqualificados”, mantendo-se na graduação e na extensão. O texto denuncia veementemente que o produtivismo acadêmico está tirando a saúde dos docentes das universidades brasileiras.

Sobre o discurso produtivista, Aguiar (2012) afirma:

Não há diferença na qualidade da produção em relação aos programas das outras regiões. A maior dificuldade é conseguir financiamento e publicação para as pesquisas realizadas. Quanto ao produtivismo, trata-se de uma questão polêmica que remete à problemática da avaliação da pós-graduação em educação no país. Na realidade, o formato gerencial do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES leva para o interior dos programas uma lógica pautada numa matriz teórica em que a busca da eficiência, da eficácia e da produtividade é o que predomina. Cabe às associações científicas, em especial a ANPED questionar e propor outra forma de avaliação junto ao Estado e ao governo.

Aguiar assevera que a racionalidade que orienta e estrutura o sistema de avaliação pauta-se nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade, devendo ser modificado. A afirmação caminha na direção das análises apresentadas anteriormente e, nesse, sentido percebe o discurso como inerente às políticas de pós-graduação, portanto, como discurso oficial do governo.

O depoimento de Ramalho suscita um argumento parecido, questionando sobre quem produz no Nordeste e como está sendo feita esta produção. Independentemente de ser um critério de avaliação dos programas, a produção e circulação do conhecimento é importante porque diz respeito a socialização do conhecimento produzido, a publicização dos resultados das pesquisas e dos benefícios dos investimentos nesse setor, ou seja, representa retorno dos investimentos realizados com recursos públicos. Sobre esses aspectos, comparo dados de dez programas de pós-graduação de universidades brasileiras, que apresentam o maior número de teses e dissertações defendidas no triênio 2007-2009 com dez nordestinas, obtendo os seguintes resultados:



Tabela 6 - Número de trabalhos defendidos no triênio 2007-2009

PROGRAMAS	Nº DOCENTES	TRABALHOS DEFENDIDOS			
		TESES	DISSERT.	TOTAL	MÉDIA POR DOCENTES
BRASIL					
UFES	24	30	133	163	6,8
UFRGS	58	172	219	391	6,7
USP	78	212	289	501	6,4
UFSCAR	29	65	118	183	6,3
UFG	18	32	82	114	6,3
UFRJ	17	18	77	95	5,6
UERJ	25	35	93	128	5,1
UFMG	59	89	195	284	5
UNICAMP	92	223	222	445	4,8
UFSCAR*	24	31	77	108	4,5
NORDESTE					
UFBA	31	87	123	210	6,8
UFRN	48	104	86	190	3,9
UFC	52	96	100	196	3,8
UFPE	43	46	118	164	3,8
UFPB	41	49	93	142	3,5
UNEB*	24	0	147	147	6,1
FUFPI**	12	0	69	69	5,7
FUFSE**	15	0	65	65	4,3
UFAL**	25	0	91	91	3,8
UFMA**	17	0	51	51	3

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

\*Educação Especial

\*\*Possui apenas mestrado

Com exceção da UFBA, todas as universidades nordestinas apresentaram médias de trabalhos defendidos inferiores aos defendidos nos dez programas das regiões Sudeste e Sul. Considerando que a produção de teses e dissertações está diretamente ligada à docência e à pesquisa, podemos inferir que não houve desempenho melhor com relação a tais aspectos na região Nordeste. Todavia, esses resultados são mais equilibrados do que os resultados da comparação referente à produção bibliográfica qualificada dos docentes. No tocante aos índices de publicação de artigos em periódicos Qualis A1, A2, B1 e B2, os programas das regiões Sudeste e Sul apresentam diferenças ainda mais acentuadas, conforme dados apresentados a seguir:

Tabela 7 - Número de artigos publicado em periódicos por docentes no triênio 2007-2009

PROGRAMAS E CONCEITOS	Nº DOCENTES	ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS						MÉDIA POR DOCENTE
		A1	A2	B1	B2	TOTAL		
<b>BRASIL</b>								
USP - 6	78	74	65	63	131	333	4,3	
UERJ - 7	25	17	43	14	26	100	4	
UFSCAR - 6	24	14	32	28	17	91	3,8	
UFSCAR - 5	29	17	20	38	30	105	3,6	
UFF - 6	33	18	21	34	33	106	3,2	
UFMG - 7	56	39	48	48	19	154	2,7	
UFRGS - 5	58	28	65	36	31	160	2,7	
UFG - 5	18	4	8	8	30	50	2,7	
UFRJ - 5	17	14	10	8	10	42	2,5	
UNICAMP - 5	92	29	51	28	20	128	1,4	
<b>NORDESTE</b>								
UFRN - 5	48	2	8	56	8	74	1,5	
UFBA - 4	31	7	4	23	6	40	1,3	
UFPE - 4	43	11	9	22	11	53	1,2	
UFPB - 4	41	3	7	11	6	27	0,7	
UFC - 4	52	3	6	12	6	27	0,5	
UNEB* - 4	24	1	2	37	4	44	1,8	
FUFSE - 4	15	3	2	10	2	17	1,1	
UFAL** - 4	25	0	1	1	7	9	0,4	
FUFPI** - 4	12	1	1	2	0	4	0,3	
UFMA** - 3	17	0	0	1	2	3	0,2	

Fonte: Autoria própria, a partir de dados disponíveis em [www.trienal.capes.gov.br](http://www.trienal.capes.gov.br).

\*Educação Especial

\*\*Possui apenas mestrado

Uma conclusão possível a partir desses dados é que um artigo por triênio não caracteriza produtividade e mesmo assim, serve para classificar os programas nordestinos como bons, portanto, esse critério não chega a ser uma exorbitância. É necessário ponderar também sobre a conveniência ou não de critérios avaliativos que consideram a produção bibliográfica como principal critério para avaliação e qualificação dos programas, porque centra a avaliação nos produtos e não nos processos. Por outro lado, é necessário lembrar que a produção bibliográfica, via de regra, está intrinsecamente ligada aos processos de produção de conhecimento e deles deve resultar. Ressalto que as médias se referem a um triênio e que os docentes não publicam igualmente, sendo possível que as publicações estejam concentradas em um pequeno número de docentes. Por exemplo, a média é de um artigo por triênio, mas nem todos os professores publicaram, enquanto outros

publicaram mais de um, sendo necessário uma análise mais detalhada das publicações por professores.

No caso do Nordeste, o programa da UNEB (2001-2009), mais recente do que programas como UFBA (1972-1992, UFRN (1978-1994)<sup>45</sup> e UFPE (1978-2002), apresenta maior média de produção por docentes. É importante ressaltar, também que os indicadores se referem apenas aos estratos mais elevados da avaliação da CAPES, porque são os estratos considerados para criação e qualificação dos programas e que eles podem ser menos desiguais se considerados outros estratos e outros critérios de avaliação. Seria necessário, então, indagar e analisar tais dados e o referido sistema de avaliação, mas isto exige um capítulo (ou uma pesquisa) à parte.

Ainda sobre esse aspecto, Ramalho (2012) argumenta que, além de ser ampliada, a produção precisa impactar local, regional e internacionalmente, caso contrário, a produtividade perde o sentido. Ramalho (2012) relata que:

A produção científica qualificada é o indicador que serve para tudo. Temos duas grandes questões: a parte muito positiva é que é um termômetro e exigência quanto à produção porque senão descaracteriza a especificidade do campo científico (ciência se faz com produção, com conhecimento novo, renovado, com inserção). Isto é algo inegociável em qualquer área, no mundo, por isso, existem os indicadores e por isso existem aqueles indicadores de medir impacto de produção. Pegue os índices de produção para você ver. O pesquisador está sendo comparado com quem? Está sendo citado por quem? Não é só produzir. Por isso, que existe o Qualis para revistas, periódicos, eventos. Na nossa área é uma festa, tem evento para tudo, todo dia. Quem é que está produzindo? Tudo isto deve entrar numa certa regra que seja posta para todas as áreas, mas educação é diferente das áreas tecnológicas e técnicas, que produz um texto em uma página ou que os resultados têm impacto rapidamente. São feitas muitas críticas e eu gosto que sejam feitas porque estão comparando coisas diferentes. A questão da produtividade eu acho que não é muito bem compreendida na área científica da educação. A produtividade que a CAPES exige, que nem é tanta, veja que para o programa 3 basta ter uma produção qualificada por ano e duas para o conceito 4, se tiver todos aqueles critérios. Realmente o que importa é a produção qualificada. Gera-se, assim, um produtivismo. A crítica que eu faço é que não importa você ter 3 ou 4 artigos qualificados para ter um programa como o nosso (UFRN). O que importa é o impacto dessa produção. Essa produção está impactando em que? Algo em que considero que somos devedores é a educação básica. E não porque estou na secretaria de educação. É porque todos os meus estudos são voltados para o trabalho do professor. Se a área não está contribuindo de forma marcante para algo que é a essência, que é o processo ensino-aprendizagem, que é a organização escolar, que é dar uma contribuição no sentido de superar os problemas da educação pública e não apenas da crítica. Também não é falar da educação, é falar com ela, a partir dela e ocupar esses espaços.

---

<sup>45</sup> Os parênteses estão indicando as datas de criação dos mestrados e doutorados das referidas instituições.

Verhine (2012), por sua vez, assume uma posição mais radical com relação aos discursos sobre produtivismo, analisando-os como inerente aos discursos e subjetividades dos docentes. O entrevistado, então, declara:

Eu realmente não sou muito receptivo a essa preocupação com produtivismo. Acho que devemos incentivar a produção. Os programas têm pessoas que produzem e outras que não produzem nada. Claro que eu não acho que se deva produzir qualquer coisa, acho que tem que produzir e com qualidade. Por exemplo, temos 500 professores doutores que não fazem parte do programa de pós-graduação porque não têm produção científica qualificada. Nosso problema não é produzir demais. Nosso problema é outro: falta de produção por parte de muitas pessoas. Tem duas coisas que me deixam indignado: uma é esse discurso de produtivismo que parece justificativa para não produzir e a segunda é a questão da saúde. Tem gente dizendo que os professores estão ficando doentes, estressados, morrendo de doenças do coração porque a CAPES está exigindo demais. A universidade é lugar para produzir, se tem gente que não quer produzir, então, está no lugar errado. É como um cirurgião se negar a operar porque está sendo pressionado.

Certamente, as exigências da CAPES devem ter reflexos na saúde dos profissionais que atuam na pós-graduação, mas é muito difícil mensurar em que medida isto ocorre posto que fatores como genética, alimentação, família, violência, e outros, interferem nesse aspecto. Seria necessário, por exemplo, estudos que comprovassem que profissionais mais produtivos adoecem mais do que os que produzem menos. Há, entretanto, um aspecto salutar abordado por Sguissard (2006), ancorado nos relatórios produzidos por Spagnolo e Calhau sobre a avaliação. Segundo Sguissard, os relatórios apontam como questionável o critério de avaliação em que a produtividade é mensurada a partir das relações entre número de alunos e de *papers*, dividido pelo número de docentes, porque isto resulta em homogeneidade e esta nunca foi atributo de grupos de cientistas. A quantificação e a homogeneidade distorcem a natureza, os princípios e os fins da pesquisa. Nessas condições, a produção decorre de coações, pressões, concessões e, como afirma Laclau (2011, p. 63), “é óbvio que nenhum senso de comunidade pode ser construído por meio desse tipo de negociação”, ainda que tenham aparência de consenso.

#### 4 CURRÍCULO, CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO E IDENTIDADES

No campo da pós-graduação, a análise realizada nos capítulos anteriores demonstra a persistência das assimetrias regionais e os baixos níveis de produção e qualificação da produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação em educação no Nordeste. Dessa constatação se depreende duas hipóteses: os baixos níveis de produção e circulação dessa produção obriga a recorrência dos pesquisadores da região à produção de outras regiões e países, predominantemente do Sudeste do país, da Europa e dos Estados Unidos; em consequência a circulação se mantém, basicamente, unilateral, o que retém os fluxos interculturais em níveis incompatíveis com a qualidade/excelência pretendidos para o sistema. O trabalho com essas hipóteses pressupõe dados referentes ao conhecimento circulante na região e às características dessa circulação.

Em virtude da amplitude da área da educação<sup>46</sup> (33 subáreas), trabalho as duas hipóteses, neste capítulo, focalizando o campo do currículo. A opção por currículo dar-se também por se tratar de um campo bastante abrangente e pela sua gradativa expansão e envolvimento com temáticas multiculturais, como identidade, diferença, diversidade, hibridismo, alteridade, dentre outras.

---

<sup>46</sup> Disciplinas que compõem a área da educação: Fundamentos da Educação; Filosofia da Educação; História da Educação; Sociologia da Educação; Antropologia Educacional; Economia da Educação; Psicologia Educacional; Administração Educacional; Administração de Sistemas Educacionais; Administração de Unidades Educativas; Planejamento e Avaliação Educacional; Política Educacional; Planejamento Educacional; Aval. de Sistemas, Inst. Planos e Programas Educacionais; Ensino-Aprendizagem; Teorias da Instrução, Métodos e Técnicas de Ensino, Tecnologia Educacional, Avaliação da Aprendizagem; Currículo; Teoria Geral de Planejamento e Desenv. Curricular; Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação; Orientação e Aconselhamento; Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Tópicos Específicos de Educação; Educação de Adultos; Educação Permanente; Educação Rural; Educação e Periferias Urbanas; Educação Especial; Educação Pré-Escolar, Ensino Profissionalizante (BRASIL, 2009).

## 4.2 Os estudos sobre currículo

A despeito da crescente valorização do campo do currículo frente aos desafios contemporâneos, não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra referida (MOREIRA, 2003; MACEDO, 2006; GOODSON, 2008), de modo que as divergências e a profusão de definições resulta em um variado e extenso leque de temas, questões e concepções que oscilam, sendo ora reducionistas e/ou opositoras, ora amplas e/ou fluidas, excessivamente. Nos cenários atuais, o campo do currículo tornou-se extremamente sedutor e fecundo para os pesquisadores na área da educação, o que justifica, como afirma Macedo (2008, p. 13), o “*empoderamento* (grifo do autor) do currículo enquanto definidor dos processos formativos e de suas concepções”.

Os estudos sobre currículo no Brasil têm pouca tradição e vêm se consolidando mais especificamente a partir da década de 1990, como analisa Berticelli (1999). Antes desse período, estudos na área aparecem de forma difusa, associadas ao livro didático, às discussões da relação escola e sociedade, às dificuldades de aprendizagem dos alunos e aos estudos relacionados à competência política e técnica da formação dos professores. Esses estudos começam a se delinear como campo de produção científica por volta dos anos de 1920 e 1930, com o movimento escolanovista que influenciou o manifesto dos pioneiros da escola nova e uma série de discussões sobre saberes escolares e experiências de aprendizagem. Esse movimento coincide com a industrialização, urbanização e ampliação da escola no país. No período, estudiosos como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros dedicam-se às teorias de Dewey e Kilpatrick e às proposições pragmáticas em torno de currículos centrados na psicologia infantil e nas experiências de aprendizagens. Como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 24),

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mas recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação (CIEPEs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey.

Essa tendência encontra-se presente também nas reformas e no enfoque curricular desenvolvido no INEP, bem como nas orientações do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE), sendo que neste adotou-se uma postura marcadamente tecnicista (MOREIRA, 2003). Para Moreira (2003), na reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, o pensamento escolanovista aparece sistematizado, quando aparecem também pela primeira vez, princípios definidos de elaboração de currículos e programas.

Nos anos de 1960 e 1970 prevaleceram os estudos embasados em autores como Ralf Tyler, Benjamin Bloom e Robert Mager, voltados aos estudos sobre planejamento, taxionomia de objetivos educacionais em termos comportamentais e organização de conteúdos. Nesse período, mas seguindo outra linha de pensamento, destacam-se os estudos de Paulo Freire, cuja pedagogia propõe a valorização da cultura dos estudantes e os interesses das classes trabalhadoras e oprimidas. Segundo Moreira (2003, p. 129), a educação em Freire objetiva "conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais". Moreira lembra, ainda, que no que se refere ao pensamento curricular, a teoria de Freire representa o primeiro esforço, no Brasil, de focalizar conhecimento e currículo numa perspectiva problematizadora e libetadora (emancipatória), como Freire costuma se expressar.

Segundo Moreira (2003), nos anos setenta surgiram os primeiros mestrados em currículo, na seguinte ordem: 1972, na UFSM; 1976, na UFPR e na PUC/SP; 1978, na UnB. Nessa década, diversos mestrados incluíram a disciplina currículos e programas em suas propostas curriculares, o que favoreceu a consolidação de um campo de conhecimento na área.

A partir da década de 1970, Dermeval Saviani desenvolveu a teoria histórico-crítica, a qual propõe a seleção e abordagem crítica dos conteúdos a partir do método dialético. Embora não tenha pretendido, sua teorização focaliza aspectos que pertencem ao campo do currículo. Segundo Silva (2007), Saviani, diferentemente de Freire, faz uma separação entre educação e política, defendendo que a educação apenas torna-se política na medida em que permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que pode e deve ser utilizado na luta política mais ampla.

Nessa linha de pensamento, encontramos José Carlos Libâneo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sobre Libâneo, Lopes e Macedo (2011) afirmam que em suas proposições, há uma centralidade nos conteúdos que são os conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo. Para Libâneo, os conteúdos são considerados e selecionados de uma cultura mais ampla e elaborada para depois serem transmitidos prioritariamente pela escola.

Berticelli (1999) esclarece que os poucos autores que trataram do currículo no Brasil, no período, fizeram pouco uso da teoria da reprodução e da Nova Sociologia da Educação (NSE) como recurso interpretativo e mesmo a recorrência a autores como Michel Apple e Henry Giroux eram meras citações e estudos exploratórios sem maior expressão teórica. Esses autores passam a ser conhecidos no Brasil, a partir de 1990, e dos trabalhos de Antonio Flávio Moreira, cuja tese de doutoramento, orientada por Michel Young, foi publicada no ano de 1988. Nesse momento, forma-se um importante grupo de estudos na UFRGS que marcará uma nova etapa no campo do currículo, orientado pelos estudos culturais ou multiculturalismo. A partir de então, destacam-se estudiosos como Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Corazza, Nilda Alves, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Antonio Carlos Amorim, Marluce Paraíso, dentre outros. É interessante ressaltar que esses nomes são referências importantes, mas que seus trabalhos se tornam possíveis e conhecidos em virtude do trabalho de grupos de pesquisas compostos por outros professores e estudantes. Em universidades como UFBA, UFPE, UFRN, UFPB, UFC, por exemplo, existem programas de pós-graduação que desenvolvem importantes estudos sobre currículo, mas que ainda são poucos divulgados e conhecidos em âmbito nacional.

Através de seus estudos, Macedo (2004) constata que a teorização sobre currículo no Brasil, segue predominantemente as tendências liberais e críticas. A afirma que, filiadas à racionalidade científica moderna, as concepções e as experiências curriculares que delas decorrem pretendem objetivar, ordenar, categorizar, homogeneizar e determinar as relações, determinando e aprisionando seus sentidos. Essas concepções desconsideram a diferença, a alteridade, o Outro e como consequência promovem uma série de apagamentos, preconceitos, discriminações com relação aos conhecimentos, às culturas, aos sujeitos.



Entretanto, na atualidade, movimentos como feminismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo têm afetado significativamente o campo do currículo, induzindo os estudos a circularem na busca de ultrapassar os limites históricos, os julgamentos, concepções e valores maniqueístas (bem/mal, verdadeiro/falso, presença/ausência, formal/vivido, político/estético) e universais.

Conforme Burbules (2003, p. 162), “os postulados a respeito de uma natureza humana universal, de textos canônicos, de normas generalizáveis, de uma base de conhecimento comum, de tradições comuns, de um padrão comum de cidadania estão sendo questionados”, porque desconsideram as diferenças ou as colocam na condição de normas e categorias pré-estabelecidas. Assim, na ilusão de uma harmonia pluralista, a diferença fica reduzida a condição de diversidade cultural, de onde se depreende a necessidade de uma convivência fundada na tolerância e não na interação dialógica com o outro.

Tendo Bhabha como referência, Burbules (2003) concebe a diferença como um discurso cultural, relacional, primário, pré-categorial, vivido, que muda com o tempo e assume formas diferentes em contextos diferentes. Daí, sugere que as visões da diferença recorrentes no discurso da diversidade, comum às concepções liberais, sejam criticadas e suplementadas por outras formas de pensar, as quais denomina de diferença além, diferença no interior e diferença contra<sup>47</sup>.

Burbules (2003) entende diferença como excesso, como aquilo que extrapola o interior de determinada categoria ou quadro de referências, que sempre contém algo além de nossa capacidade de compreensão, sempre instável e instantâneo da linguagem, impossível de ser expresso completamente. A diferença no interior aproxima-se da noção de *differance*, trabalhada por Derrida e diferença e repetição, trabalhada por Deleuze, quando sugere que as categorias nunca são completamente estáveis, cuja lógica deve ser situada no âmbito de uma relação mais dialética (uma coisa é também o que ela não é). A diferença contra, tal como apreciada por Bhabha (2007), refere-se à forma como a diferença é criada e ampliada por determinados grupos que procuram se diferenciar de normas e crenças dominantes e convencionais, questionando e resistindo à totalização. Consiste numa repetição que nunca retorna como antes, mas que, por causa de sua

---

<sup>47</sup> Burbules (2003) reporta-se a autores como Bhabha, Foucault, Derrida, Deleuze, Levinas, Lyotard e outros para sugerir as três formas de entender a diferença.

implicação contínua em outros sistemas simbólicos é sempre incompleta ou aberta à tradução cultural.

Nessa perspectiva, currículo trata-se de um campo ambivalente e híbrido, impossível de constituir-se como algo genuinamente limitado a um território específico como o nordestino ou qualquer outro, com contornos regionais claramente definidos e identificáveis ou sem contradições. Isto justifica a pretensão de situá-lo como campo de produção de sentidos e significados híbridos e ambivalentes. Contudo, algumas delimitações e identificações precisam ser feitas para que se possa visualizar a tendência à constituição de um campo de estudos sobre currículo na região. Essa tendência tem sido confirmada em pesquisas realizadas em universidades situadas no Nordeste na área de educação, nas quais foram contabilizadas 934 dissertações defendidas em universidades federais (UFPB, UFBA, UFRN, UFPE, UFC, UFMA, UFAL, FUFSE, FUFPI) e 362 teses (UFPB, UFBA, UFC, UFPE, UFRN)<sup>48</sup>, totalizando 1.296 produções ao todo, no período de 2004 a 2007<sup>49</sup>, de acordo com dados da CAPES (BRASIL, 2009a). Do número de dissertações, 31 (3,3%) estão diretamente relacionadas a currículo e 132 (14,1%) apresentam temáticas afins<sup>50</sup>, enquanto do número de teses, 14 (3,8%) estão diretamente relacionadas a currículo e 70 (19,3%) apresentam temáticas afins. Em síntese: das 1.296 dissertações e teses concluídas no período, 247 (19%) estão direta ou indiretamente relacionadas a currículo, o que confirma a valorização da referida área.

Na região Nordeste, apenas em 2007, foram registrados pela CAPES catorze projetos de pesquisas, diretamente relacionados a currículo e vinte e sete com temáticas afins<sup>51</sup>, em universidades federais<sup>52</sup>. Foram registrados ainda oito grupos

---

<sup>48</sup> As universidades UFMA, UFAL, FUFSE e FUFPI não tinham doutorado.

<sup>49</sup> Os dados foram coletados através de consulta aos cadernos de indicadores da CAPES, disponível em [www.conteudoweb.capes.gov.br](http://www.conteudoweb.capes.gov.br). Acessados no período de agosto a dezembro de 2009.

<sup>50</sup> Considerou-se como pesquisas afins aquelas relacionadas a conhecimento, saberes, identidade, alteridade, cultura, multimídias e formação docente, desde que ligadas a linhas de pesquisa na área de currículo.

<sup>51</sup> Para a referida identificação, consideramos títulos e objetivos de linhas e grupos de pesquisa que, explicitamente, fazem referência a estudos sobre currículo ou que fazem referência a aspectos relacionados a áreas, tais como: conhecimento, saberes, práticas e experiências educativas, diversidade cultural e identidade.

<sup>52</sup> Dentre as universidades estaduais pesquisadas (UECE, UEPB, UERN, UEPE, UEAL, UESE, UEMA e UEPI), foram encontradas informações disponíveis apenas sobre a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), onde foram registrados dois projetos, e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, onde foi registrado um grupo de pesquisa na referida área.

de pesquisa sobre currículo em universidades federais na página *on line*, “Diretórios dos Grupos de Pesquisa do Brasil”, do CNPq<sup>53</sup> (BRASIL, 2009b).

Em consulta aos portais digitais das universidades foram identificados os principais grupos de estudo sobre currículo. São eles:

1. GRUPO DE PESQUISA EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO (FORMACCE - em aberto)<sup>54</sup>, da UFBA que dedica suas principais atividades à pesquisa e à formação nos campos do Currículo e das ações formativas. O grupo foi fundado em 2002, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA. O FORMACCE adota como bases epistemológicas, e inspirações teóricas, as teorias críticas do currículo e a abordagem multirreferencial de situações e práticas educacionais. O grupo reconhece os fenômenos do Currículo e da formação como complexidades socioexistenciais contextualizadas e indexalizadas às culturas e suas relações históricas, bem como às sociedades e seus projetos políticos. O grupo conta com 24 professores dentre eles, Roberto Sidney Macedo.
2. CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS (UFRN)<sup>55</sup>, composto por 17 professores pesquisadores, dentre os quais, Márcia Maria Gurgel Ribeiro, vinculados a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo. A linha investiga práticas pedagógicas e propostas curriculares para a educação de crianças, jovens e adultos; processos de formação inicial e continuada de educadores nas instituições educativas; processos de ensino-aprendizagem nas ciências sociais e humanas; fundamentos e prática da educação inclusiva e a elaboração de conceitos científicos na abordagem sócio-histórica.
3. O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS CURRICULARES – GEPPC (UFPB)<sup>56</sup> que analisa os impactos das atuais reformas do Estado brasileiro nas políticas curriculares, estabelecendo relações entre a pedagogia social e os processos de formação de identidades de docentes e as práticas

---

<sup>53</sup> As informações divergem daquelas encontradas na página “Caderno de Indicadores”, da CAPES. Apenas as linhas de pesquisa FORMANCE (UFBA) e Instituições escolares, saberes e práticas educativas (UFMA) foram encontradas nas duas fontes.

<sup>54</sup> Informações disponíveis em: [www.formacce.faced.ufba.br](http://www.formacce.faced.ufba.br). Acesso em: 18/05/2012.

<sup>55</sup> Informações disponíveis em: [www.sigaa.ufrn.br](http://www.sigaa.ufrn.br). Acesso em 18/05/2012.

<sup>56</sup> Informações disponíveis em: [www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge). Acesso em: 18/05/2012.

educativas desenvolvidas no interior das escolas. Conta com 18 professores pesquisadores, dentre eles, Maria Zuleide de C. Pereira.

4. INTITUIÇÕES ESCOLARES, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS (UFMA)<sup>57</sup>, ao qual está vinculada a linha de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, cujo objetivo é compreender as relações que se produzem na escola com os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, saberes produzidos noutros espaços sócio-culturais, propiciando a criação/reconstrução de novas concepções e práticas curriculares. Assim, os estudos incidem na compreensão do currículo como prática sócio-cultural e, nesse sentido, direcionam-se também para a formação inicial e continuada de professores e suas relações com a avaliação. Em torno desta linha de pesquisa articulam-se seis professores pesquisadores, dentre eles, Ilma Vieira do Nascimento.

Esse quadro coloca em evidência um movimento em direção à institucionalização e consolidação da produção nessa área, bem como o trabalho de intelectuais curriculistas que se encontram enredados em um campo de produção cultural, portanto, intrinsecamente político e social. Como analisam Lopes e Macedo (2004), esse campo é responsável pela compreensão dos conhecimentos escolares e das experiências de aprendizagens como mediações pedagógicas implicadas com a função social da escolarização e com processos de ensino e aprendizagem. Nestes os conhecimentos científicos das diversas áreas são selecionados, sistematizados e convertidos em conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, o campo do currículo dispõe e amplia um aporte teórico-metodológico específico através do qual seus intelectuais se identificam e diferenciam de outros intelectuais do campo da educação. Pensar o currículo como campo de produção cultural significa, como defende Macedo (2004, p. 121-122),

Evitar a tradição segundo a qual o currículo é visto apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores, retomando seu caráter de espaço/tempo ambivalente que se vai construindo na relação entre muitos mundos culturais que o constituem. Perceber essa ambivalência me parece crucial para entender não apenas como se universalizam a cultura 'ocidental' e o conhecimento a ela associado, mas, sobretudo, como se criam possibilidades locais de superação.

---

<sup>57</sup> Informações disponíveis em [www.educacao.ufma.br](http://www.educacao.ufma.br). Acesso em 18/05/2012.

É a partir dessa concepção que se pode dizer que não existe um campo essencialmente nordestino, mas um campo que vai se constituindo sob influência e influenciando vários outros grupos. Para consolidarem-se, os grupos citados necessitam aderir às normas e padrões já instituídos no âmbito da pós-graduação, dentre as quais aquelas previstas para qualificação desse conhecimento. Por outro lado, necessitam resistir as tais normas e exigências para desenvolver ou garantir marcas particulares, rastros de sentidos particulares, sem os quais não poderão manter e/ou adquirir o *status* de campo de produção científica. Nessa dinâmica, não faz sentido buscar no Nordeste uma produção de conhecimento desvincilhada de outras áreas e de outras regiões, como não faz sentido produzir conhecimento para arquivos. O conhecimento necessita circular, impactar os diversos contextos educacionais e sociais. Para avançar na direção do conhecimento sobre as possibilidades de circulação dos conhecimentos produzidos por esses grupos dedico a seção seguinte.

## 4.2 Circulação do conhecimento

### 4.2.1 Periódicos

No âmbito da pós-graduação, a circulação do conhecimento é tão importante quanto a pesquisa, haja vista que o conhecimento produzido precisa ser socializado para produzir impacto nos diversos contextos da educação e da sociedade. Para manter um maior controle sobre a qualidade da produção, a CAPES criou o Qualis Periódicos, através do qual mantém atualizada a lista de periódicos (revistas) qualificados. Numa lista de 2.155 periódicos da área da educação (QUALIS PERIÓDICOS, 2011) com conceitos A1, A2, B2 B3 B4 B5 e C foram identificados 68 em instituições localizadas no Nordeste, conforme quadro a seguir:

Tabela 8 - Periódicos na área de educação no Nordeste em 2010

Nº	PERIÓDICO	LOCAL	QUALIFICAÇÃO <sup>58</sup>
1	Ágere (Epistemologia do educador)	UFBA	C
2	Aprender (Filosofia e Psicologia da Educação)	Vitória da Conquista/BA	B4
3	Argumentos (Filosofia)	Chapecó - UFC	C
4	Bahia Análises e Dados	Bahia	B5
5	Cadernos CRH (Centro de Recursos Humanos)	UFBA	B1
6	Cadernos de Pesquisa <i>Essen in Curso</i> (Educação)	UNEB	B5
7	Cambiassu (Comunicação)	UFMA	C
8	Ciências Humanas em Revista	UFMA	B5
9	Coleção Prata da Casa (Comunicação)	UFMA	B5
10	Educação	UFAL	B4
11	Educação em Debate	SEC/Bahia	B4
12	Educação em Debate	UFC	B5
13	Estudos de Psicologia	UFRN	A2
14	Estudos de Sociologia	UFPE	B3
15	Gaia Ciência (desenvolvimento e meio ambiente)	UFPB	B5
15	Gaveta Aberta	Pernambuco	B4
17	Gazeta Médica	Bahia	B5
18	Graphos (Letras)	UFPB	B3
19	Hipertextus Revista Digital	UFPE	B4
20	ICTUS (música)	UFBA	B3
21	Informação e Sociedade	UFPB	B2
22	Latitude (Sociologia)	UFAL	B4
23	Leitura	UFAL	B3
24	Linguagem, Educação e Sociedade	UFPI	B3
25	Mercador (Geografia)	UFC	A2
26	Mneme ( História)	Caicó/UFRN	C
27	Nomos (Direito)	Fortaleza	C
28	Paidéia	UFRN	B4
29	Perspectiva Filosófica	UFPE	B3
30	Paxis (imp. e online)	UFBA	B5
31	Principia (Educação, ciência e Tecnologia)	João Pessoa-IFPB	B5
34	Princípios (Filosofia)	UFRN	B3
35	Quinto Império (cultura e literatura)	Salvador	B4
36	Ciências Agrônomicas	UFC	B4
37	Conatus (Filosofia)	UECE	B4
38	FACED (Faculdade de Educação – impresso e online)	UFBA	B3
39	Presente! (Educação)	Salvador	B4
40	Informação Contábil	UFPE	C
41	Revista de Políticas Públicas	UFMA	B4
42	GELNE (estudos linguísticos)	UFC	B5
43	Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia	Salvador	B3
44	Educação em Questão	UFRN	A2
45	FAEEBA (educação)	UNEB	A2
46	Temas em Educação	UFPB	B3
47	Veritati (generalidades)	UCSAL	C

<sup>58</sup> Foram encontradas listas com classificação mais atualizada, mas que não constam os locais dos periódicos, motivo pelo qual esses dados foram utilizados.

48	Raízes (Ciências Sociais e econômicas)	UFCG	B2
49	Pesquisa em Foco (multidisciplinar)	UFMA	B2
50	Vivência (Antropologia)	UFRN	B2
51	Trajetos (História)	UFC	B3
52	DLCV (Letras)	UFPB	B3
53	Contemporânea (Comunicação e Cultura)	Salvador	B3
54	Ponto de Acesso (Ciência da Informação)	UFBA	B3
55	Ariús – Rev. De Ciências Humanas e Artes	UFCG	B4
56	O Público e o Privado (Políticas públicas)	UECE	B4
57	Conceitos	João Pessoa	B4
58	Saberes (interdisciplinar)	Natal	B4
59	Horizonte	João Pessoa	B4
60	Saeculum (História)	UFPB	B5
61	Essentia (ciência, cultura e tecnologia)	Sobra/CE	B5
62	Expressão	Mossoró/RN	B5
63	Tendências (Ciências Sociais)	Crato/CE	B5
64	Vida e Educação (educação)	Fortaleza	B5
65	Inter-Legere (Ciências Sociais)	UFRN	B5
66	Olharce (dança)	Fortaleza	B5
67	Religare (religião)	UFPB	C
68	Prometeu (educação e comunicação)	Natal	C

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

Constata-se que apenas 9 periódicos da Tabela (Cadernos CRH, Estudos de Psicologia, Informação e Sociedade, Mercador, Educação em Questão, FAEEBA, Raízes, Pesquisa em Foco e Vivência) figuram entre os quatro primeiros estratos (A1, A2, B1 e B2), que são os critérios mais valorizados para institucionalizar e classificar os programas<sup>59</sup>. Portanto, uma demanda que fica evidente na área é a qualificação de tais veículos. Dos periódicos qualificados entre os quatro melhores estratos, apenas Educação em Questão (UFRN), FACED (UFBA) e FAEEBA (UNEB) estão mais diretamente relacionadas a currículo. Esse número de periódicos limita consideravelmente as possibilidades de publicações em veículos qualificados, indicando uma urgência de investimentos (em recursos humanos e financeiros) para criação, manutenção e qualificação de periódicos na área, ainda que, seja possível e recomendado que se publique em outras regiões do país e do mundo. Esse investimento deve partir dos órgãos de fomento, mas também das comunidades científicas da região, principalmente no tocante à formação de quadros profissionais especializados.

<sup>59</sup> Na contagem da produção trienal individual do docente, são apenas os produtos nesses estratos que são contabilizados, além dos livros em estrato L2 ou superior.

O fato de um periódico está localizado no Nordeste também não lhe garante uma identidade pura, genuína ou autêntica. Para ilustrar, lembro que os conselhos editoriais, comissões científicas e publicações são bastante diversificados, ou seja, são compostos por intelectuais de diversas regiões e países. A Revista Educação em Questão<sup>60</sup>, por exemplo, em 2009, tinha em sua comissão científica intelectuais da UFC, UNEB, UFSC, UFBA, UFPE, França, Quebec, Coimbra, dentre outros. Os textos publicados na revista de n. 34, de 2009 são de autores como Natália Ramos, da Universidade Aberta de Lisboa; Leila Regina Nunes da UERJ; Débora Liberato e Vanessa Aparecida, da Universidade Estadual Paulista, de Marília; Cássia Christina e Ivanilde Apoluceno, da Universidade do Estado do Pará, além de autores da UFRN e UFPE. É importante também a presença de autores de universidades nordestinas nos conselhos editoriais de periódicos de outras instituições, tal como se verifica na tabela a seguir.

Tabela 9 - Docentes “nordestinos” em conselhos editoriais de periódicos de outras regiões<sup>61</sup>

PERIÓDICOS	DOCENTES
Educação e Sociedade - Unicamp	Alfredo Macedo Gomes – UFPE; Janete M. Lins Azevedo – UFPE; Silke Weber – UFPE; José Willington Fernandes – UFRN; Maria de Fátima F. Rosar – UFMA; Nelson Luca Pretto - UFBA
Currículo sem Fronteiras	Alfredo M. Gomes - UFPE
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP	Cipriano Luckesi – UFBA; Janete Lins de Azevedo – UFPE; Silke Weber - UFPE
Revista Brasileira de História da Educação	Maria Arisnete de Moraes – UFRN; Marta Araújo – UFRN; Maria do Amparo B. Ferro – UFPI
Educação e Realidade	Janete Lins de Azevedo – UFPE; Sérgio Coelho Farias – UFBA
Praxis Educativa - UEPG	José Augusto Mendes Sobrinho - UFPI
HISTEDBR - Unicamp	Charlinton José dos Santos Machado – UFPB; Maria Thereza Didier de Moraes – UFPE; Mauricéia Ananias - UFPB
Revista Brasileira de Educação - ANPED	Janete Lins de Azevedo – UFPE (comissão editorial); Jacques Therrien – UFC; Nelson Pretto - UFBA

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em [www.google.br](http://www.google.br).

<sup>60</sup> A Revista Educação em Questão, editada desde 1987, nasceu da iniciativa de professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quando o Mestrado em Educação, instalado em 1978, completou nove anos formando mestres nas áreas de concentração em Pré-Escolar e Tecnologia Educacional. Foi criada em substituição ao Boletim de Educação, criado em 1981, de circulação basicamente restrita às universidades federais da região Nordeste.

<sup>61</sup> Foram consultados também conselhos editoriais de revistas em que não constavam docentes de universidades nordestinas. São elas: Pro-Posições/Unicamp; Educação em Revista/UFMG; Revista de Ciências da Educação – UNISAL.



Percebe-se que são, basicamente, os mesmos docentes de universidades nordestinas que estão a compor os conselhos editoriais apresentados na Tabela. A composição heterogênea das comissões e conselhos editoriais é importante porque a interação entre pesquisadores é um dos critérios para qualificação dos periódicos e também devido à troca de experiências e a formação de especialistas porque não há cursos voltados para esse tipo de formação.

Embora a existência de periódicos no Nordeste não garanta exclusividade para os intelectuais e curriculistas da região (nem deveria), o fato se constitui em aspecto importante para ampliar as possibilidades de publicação e, conseqüentemente, abrir outras possibilidades como criação, ampliação e qualificação de grupos de pesquisa e programas. Diante do limitado número de periódicos qualificados na região, as publicações desse tipo têm ocorrido principalmente na região Sudeste, como se constata a seguir.

Tabela 10 - Publicações em periódicos no triênio 2007-2009

ARTIGOS	QUANT.	EDITORAS E LOCAIS
<b>UFRN</b>		
A1	1	Pro-Posições/Unicamp
A2	8	R.B.Ed. Especial/Unesp (3); Ed. em Questão/UFRN; Est. de Psicologia/UFRN; Avaliação/SP; Ed. e Filosofia/UFU; Ed. em Revista/UFMG
B1	38	Ed. em Questão/UFRN (19); Ed. em Questão/Online (13); Iberoamericana; R. B. de Ensino de Física/SC (1); R. B. de Ensino de Física/online; ANPOLL <sup>62</sup> ; R. B. de Política e Ad. da Educação/UFPE <sup>63</sup> ; HISTEDBR/online
B2	7	Unión/Espanha; Eccos-Uninove/SP (2); R. B. de Hist. da matemática – Unesp/SP (2); Em Aberto-Inep/DF; Motriz/Rio Claro.
<b>UFBA</b>		
A1	2	Cadernos de Pesquisa/SP (2);
A2	3	R.B.Ed. Especial/Unesp; CEDES/Unicamp; Educação/P. Alegre;
B1	13	FAEEBA (7); Rev. do Inst. Histórico e Geográfico/RJ (2); Internacional Journal of Physical Education; R. B. de Política e Ad. da Educação/UFPE; R. de Ed. Pública/UFMT; Perspectiva/UFSC
B2	5	Em Aberto/DF; Rev. do Pat. Hist. e Artístico Nacional/DF; Rev. Científica; Childhood & Philosophy; E. Especial/UFMS
<b>UFPE</b>		
A1	1	Pro-Posições/Unicamp;
A2	6	Rev. Portuguesa de Educação (2); Currículo sem Fronteiras/RS; BOLEMA/Unesp; Educação online/PUCRS; Ed. e Realidade/RS
B1	15	R. B. de Política e Ad. da Educação/UFPE (5); Linhas Críticas/UnB (3); R. B. de Est. Pedagógicos/Brasília (2); Rev. de Ciên. da Educação-

<sup>62</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, com sede na UNICAMP/SP.

<sup>63</sup> Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), com sede na UFPE

		Unisal/SP; Ed. Mat. em Revista/SP; Perspectiva/UFSC; Ed. em Questão/UFRN; Cad. de Educação/UFPel;
B2	7	Teias/UERJ; Psicologia/USP; Internacional Electronic Journal of Mathematics; Inter-ação/UFG; Boletim Técnico do SENAC; Educação/UFSM; Psicologia/USP
<b>UFC</b>		
A1	1	RBE/RJ
A2	1	Ed. em Revista/UFGM
B1	6	Est. em Av. Educacional/Fortaleza (3); R. B. de Ensino de Física online; Mal-Estar e Subjetividade-Unifor/Fortaleza; Linhas Críticas/UnB
B2	2	Rev. Elet. Iberoamericana sobre Calidad; Em Aberto/DF
<b>UFPB</b>		
A1	2	Internacional Review of Education; RBE
A2	5	Rev. Lusófona de Educação (2); Convergence/London; Currículo Sem Fronteira/RS; R. B. de Ed. Especial/Unesp;
B1	6	Terra Livre/SP (2); HISTDBR online/Unicamp (2); Rev. do ISPEF da Univ. Lumière/França; Decisio saberes para la Acción em Educación
B2	4	Persp. em Ciên. da Informação/MG; Eccos-Uninove/SP; Transinformação/PUCSP; Em Aberto/DF
<b>UFMA</b>		
B1	2	FAEEBA; Persp. em Ciên. da Informação/MG;
B2	1	Eccos-Uninove/SP
A1	1	
B1	1	Práxis Educativa/Ponta Grossa-PR
<b>FUFSE</b>		
A1	2	RBE/RJ (2)
A2	2	R. B. de Hist. da Educação/USP (2)
B1	8	Sísifo Ciên. de Educação/ Lisboa (4); HISTDBR online/Unicamp (2); Hist. da Educação/UFPel-RS; FAEEBA
B2	2	Autrepart/Paris; Revue Internationale d'Éducation Sèvres
<b>UECE</b>		
A1	1	Ed. e Sociedade/Unicamp
A2	3	Est. Avançados/USP; Ed. e Filosofia/UFU; Ed. em Revista/UFGM
B1	6	Cad. de Educação/UFPel; Ed. Unisinos; R. B. de Est. Pedagógicos-Inep/DF; R. B. de Política e Ad. da Educação; Est. em Av. Educacional/Unifor; Diálogo Educacional/PUCPR
<b>UFAL</b>		
A2	1	Currículo Sem Fronteiras/RS
B1	2	Contraponto-Univale/MG; IE Comunicaciones
B2	8	Em Aberto (6); Eccos online/SP; Experiência em Ensino de Ciências/MTS
<b>UNEB</b>		
A1	1	RBE/RJ;
B1	23	FAEEBA (17); Scripta Nova/Barcelona; Histedbr online/Unicamp; Ciên. E Cultura/SPBC; Quim. Nova na Escola/Salvador; Unisinos; Teoria e Prática/Campinas
B2	2	Anthropológicas/Recife; Teias online/RJ

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em [www.conteudoweb.capes.gov.br](http://www.conteudoweb.capes.gov.br).

Na Tabela 10, visualiza-se que dos 829 artigos identificados, 17 (2%) foram publicados em periódicos estrangeiros e 71 (8,5%) foram publicados em periódicos do Nordeste (21 na Educação em Questão; 26 na FAEEBA; 3 na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação; 3 na Estudos em Avaliação Educacional; 2 na Mal-Estar e Subjetividade, 1 na Estudos de Psicologia; 1 na Estudos em Avaliação Educacional; 1 na Química Nova na Escola e 13 *online*). Constata-se o predomínio de publicações nas revistas Educação em Questão (UFRN) e FAEEBA (UNEB) em âmbito regional, bem como uma boa inserção dos autores “nordestinos” em âmbito internacional. Confirma-se a predominância de publicações na Região Sudeste, especialmente, São Paulo (38), Minas Gerais (10), Rio de Janeiro (8), além de Brasília (10) e Rio Grande do Sul (9), nas regiões Centroeste e Sul, respectivamente.

#### 4.2.2 Publicação de livros integrais e capítulos de livros

Com relação à publicação de livros integrais e capítulos de livros, constata-se uma situação diferente daquela referente aos periódicos, que se localizam, predominantemente, na Região Sudeste. Neste item, as publicações foram realizadas, prioritariamente no Nordeste, como demonstra a Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 - Publicação de livros integrais no triênio 2007-2009

REGIÕES	QUANT.	EDITORAS E LOCAIS
<b>UFRN</b>		
Nordeste	5	EDUFRN (3); Flecha do Tempo/Natal; Ed. UFPB
Outras	4	Unicentro/PR; Cortez; Líber Livros/DF(2)
<b>UFBA</b>		
Nordeste	8	EDUFBA (6); Unifacs/BA; Inst. Mauá/BA
Outras	3	Vozes/RJ; Papyrus/SP; Cortez/SP
Parcerias	2	Líber Livros/EDUFBA; EDUFBA/EDUNEB
<b>UFPE</b>		
Nordeste	14	Ed. da UFPE (9); Bagaço/Recife (3); Sec. de Educação, Esporte e Lazer do Recife; Ed. UFPB
Outras	8	Autêntica/MG (3); Papyrus/SP (3); Ática/SP; Ação Educativa/SP
<b>UFC</b>		
Nordeste	5	Ed. UFC (5)
Outras	2	Autêntica/MG; Atlas/SP
<b>UFPB</b>		
Nordeste	8	Ed. UFPB (8)

Outras	6	Alínea/SP; Escala Educacional/SP (4); Vozes
<b>UFMA</b>		
Nordeste	5	EDUFMA (3); SECMA; Ed. UEMA
<b>FUFPI</b>		
Nordeste	1	Expansão/PI
Outras	1	Líber Livros
<b>FUFSE</b>		
Nordeste	12	Ed. UFS (9); EDUFAL (2); Gráfica e Ed. J. Andrade/SE
Outras	3	Unesco/Brasília; Papyrus/SP; Cortez/SP
<b>UECE</b>		
Nordeste	4	Realce (3); Importec/Fortaleza
Outras	9	Líber Livro/DF (7); Cortez; Inst. N. de Est. e Pesq. De Brasília
<b>UFAL</b>		
Nordeste	8	EDUFAL (7); Fapeal/AL
Outras	2	Cortez; UNESP/FUNART
<b>UNEB</b>		
Nordeste	4	EDUNEB (3); EDUFBA
outras	2	Visual Books/SC; CRV/Curitiba

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em [www.conteudoweb.capes.gov.br](http://www.conteudoweb.capes.gov.br).

A Tabela 11 demonstra também a predominância das publicações nas próprias universidades dos docentes e apenas 2 publicações realizadas através de parcerias (Líber Livros/EDUFBA; EDUFBA/EDUNEB). Não foi identificada nenhuma referência a livros digitais (e-books), mesmo que a internet se apresente como uma importante ferramenta de divulgação do conhecimento e dos autores.

O número relativamente baixo de publicações de livros integrais acompanha uma tendência atual, a qual privilegia as publicações coletivas, provavelmente, porque esse tipo de publicação tende a ser melhor avaliação pela CAPES, em virtude de envolver profissionais de comunidades acadêmicas diversas. Com relação a este aspecto, constata-se a seguinte situação:

Tabela 12 - Capítulos de livros publicados no triênio 2007-2009

UNIVERSIDADES	PUBLICAÇÕES <sup>64</sup>				
	NORDESTE	OUTRAS REGIÕES	OUTROS PAÍSES	PARCERIAS	TOTAL
UFRN	110	67	11	2	190
UFBA	109	41	2	8	160
UFPE	52	40	8	0	100
UFC	96	32	4	2	134
UFPB	112	37	8	3	160
UFMA	25	6	2	0	33
FUFPI	57	17	0	0	74
FUFSE	109	20	7	3	139
UFAL	79	19	3	4	105
UNEB	92	25	6	3	126

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em [www.conteudoweb.capes.gov.br](http://www.conteudoweb.capes.gov.br).

A Tabela 12 apresenta a predominância das publicações na Região Nordeste, todavia, há uma incidência muito boa de publicações em outras regiões, em outros países e através de parcerias entre duas ou mais instituições. É importante destacar a presença da EDUFAL, da EDUNEB e da EDUEPB (ver Tabela completa em anexo). A primeira que aparece com publicações em praticamente todas as demais universidades; a segunda que tem um doutorado muito recente; a terceira que tem realizando publicações, mas que não possui Programa de pós-graduação em Educação e apenas em 2011 criou um mestrado profissional nessa área. Essa modalidade, provavelmente, é mais influenciada por intercâmbios nacionais e internacionais e favorece grandemente as inserções entre as comunidades acadêmicas, sendo, portanto, mais favorável às relações interculturais e também mais dependentes destas. Apesar deste fato, essa modalidade pouco influencia na avaliação e classificação dos programas, possivelmente, devido à dificuldade de avaliação (padronização) das próprias editoras e, conseqüentemente, dos seus produtos.

<sup>64</sup> A Tabela completa, contendo as editoras e locais das publicações encontra-se em anexo.

#### 4.2.3 Eventos: O EPENN como espaço de circulação de conhecimento

Para conhecer melhor as formas de circulação do conhecimento sobre currículo no Nordeste, procurei identificar os principais eventos da região. Foram identificados os seguintes: Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do Grupo de Pesquisa FORMACCE (SIEPE/UFBA), que teve sua segunda edição em 2010; Colóquio de Políticas e Práticas Curriculares, realizado pelo Grupo de Estudos em Políticas Curriculares (GPPC/UFPB), que teve sua quinta edição em 2011. Numa lista de 206 eventos da área de educação qualificados em 2007, nos estratos A, B e C, apenas o EPENN foi identificado como sendo das Regiões Norte e Nordeste<sup>65</sup> e estando qualificado no Qualis Eventos da CAPES como Nacional B (QUALIS EVENTOS, 2012). O EPENN consiste em um dos eventos nacionais de pesquisa em educação mais antigos do Brasil, pois se realiza desde os anos 70 (ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 2012). Reúne pesquisadores da área educacional e afins com o objetivo de socializar a produção de conhecimento no campo educacional e fortalecer os programas de pós-graduação em educação do Norte e Nordeste. É um encontro bianual, vinculado à [ANPED](#) e ao FORPRED-N/NE. Foram consultados os anais do Grupo de Trabalho sobre currículo (GT 12) das três últimas edições do encontro, ocorridos em 2007 (Maceió/AL), 2009 (João Pessoa/PB) e 2011 (Manaus/AM), sendo esta sua vigésima edição em 2011. Em cada uma das três edições analisadas foram publicados 44 trabalhos completos. Quanto aos participantes dos eventos constatam-se os seguintes resultados:

---

<sup>65</sup> Lista Qualis – Eventos (2007). Disponível em [www.ppc.uem.br/qualis\\_eventos\\_2007](http://www.ppc.uem.br/qualis_eventos_2007). No período da busca (maio/2012) foram feitas várias consultas ao site da CAPES, que encontrava-se desativado. Apenas foi encontrada lista disponibilizada pela Universidade Estadual de Maringá.

Tabela 13 - Participantes do EPENN no GT Currículo por universidades<sup>66</sup>

UNIVERSIDADE	EPENN 2007	EPENN 2009	EPENN 2011
UFBA	9	7	6
UFC	5	7	10
UFMA	5	4	5
UNEB	3	1	6
UEFS	1	2	1
UFPA	3	8	15
UFPE	2	2	3
UFAL	1	1	9
UPE	1	1	1
UFRN	6	7	1
UFPB	1	4	-
UEPA	-	-	5

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis nos Anais do EPENN

Percebe-se uma participação significativa de pesquisadores da UFC, embora este grupo não figure entre os principais grupos de pesquisa da região na área de currículo. O fato pode estar ligado a não disponibilização de informações no portal da universidade e não a inexistência do grupo. Na sequência dos trabalhos, foram identificados os autores mais citados nos textos dos participantes, conforme resultados sistematizados na Tabela seguinte.

Tabela 14 - Autores mais citados no GT currículo

EPENN 2007		EPENN 2009		EPENN 2011	
AUTORES	QUANT.	AUTORES	QUANT.	AUTORES	QUANT.
FREIRE, Paulo	17	SILVA, Tomaz Tadeu	19	MOREIRA, A. F.	16
SILVA, Tomaz Tadeu	17	APPLE, Michael	11	SILVA, Tomaz Tadeu	14
MACEDO, Roberto S.	9	FREIRE, Paulo	11	FOUCAULT, Michel	13
SACRISTÁN, Gimeno	9	MACEDO, Roberto S.	11	SACRISTÁN, G.	10
MORIN, Edgar	8	MOREIRA, Antonio F.	8	LOPES, Alice C.	9
APPLE, Michael	8	SACRISTÉN, Gimeno	8	BARROS, Manoel	8
MOREIRA, Antonio F.	8	DELEUZE, Gilles	8	GOODSON, Ivor	8
BOURDIEU, Pierre	7	LOPES, Alice C.	8	SANTOS, Boaventura	7
BRZEZINSKI, Iria	6	GIROUX, Henri	8	APPLE, Michael	7
LIBÂNEO, José C.	6	FOUCAULT, Michel	7	MACEDO, Roberto S.	7
FOUCAULT, Michel	5	JOSS, Marie-Christine	6	NOVOA, Antonio	6
COSTA, Marisa V.	5	FRIGOTTO, G.	6	DELEUZE, Gilles	5
LOPES, Alice C.	5	SANTOS, Boaventura	4	ARROYO, Miguel	5
GIROUX, Henri	4	SAVIANI, Dermeval	4	VEIGA-NETO,	5

<sup>66</sup> Foram consideradas as universidades que tiveram no mínimo 3 participantes nos três eventos.

				Alfredo	
SANTOS, Boaventura	4	HALL, Stuart	4	CORAZZA, Sandra	5
FISCHER, Rosa M.	4	MACEDO, Elizabeth	4	COSTA, Marisa V.	5
		BALL, Stephen	4	HALL, Stuart	4
				PACHECO, José	4
				GIROUX, Henri	4
				FROES, Burhan	4
				VEIGA, Ilma Passos	4
				MORIN, Edgar	4

Fonte: Anais do EPENN

No EPENN de 2007, dos 16 autores mais citados, 7 eram estrangeiros e 9 nacionais, sendo 2 nordestinos (Paulo Freire e Roberto Sidney). Em 2009, dos 17 mais citados, 9 eram estrangeiros e 8 nacionais, sendo dois nordestinos (Paulo Freire e Roberto Sidney). Em 2011, dos 22 mais citados, 12 eram estrangeiros e 10 nacionais, sendo apenas 2 nordestinos (Roberto Sidney e Terezinha Froes Burhan). Nos três últimos EPENNs apenas os nordestinos Paulo Freire, Roberto Sidney e Terezinha Froes figuram entre os autores mais citados dos eventos. Todavia, é importante fazer uma ressalva com relação aos estudiosos: as produções de Paulo Freire transcendem o Nordeste e, apesar de seus trabalhos iniciais, na década de 1960 terem sido desenvolvidos no Nordeste, ele se projetou nacionalmente a partir do Sudeste e mesmo do exterior, onde atuou e tornou-se conhecido por ocasião do seu exílio durante a Ditadura Militar no Brasil. Foram citados 28 textos de Paulo Freire todos publicados pela Editora Paz e Terra. Roberto Sidney Macedo teve 27 publicações citadas, sendo a maior parte delas publicados pela EDUFBA e as demais em revistas, internet e pelas editoras Cortez, Vozes, Liber Livros, e Terezinha Froes com publicações pela FAGED, EDUFBA e Revista Em Aberto circularam dentre os autores mais citados nos EPENNs.

Constata-se que os autores estrangeiros, principalmente dos Estados Unidos e na Europa, têm presença marcante nas referências do GT Currículo, sendo todos traduzidos por editoras das regiões Sudeste e Sul, principalmente pela ARTMED. Desse fato, depreende-se que a teorização, essencialmente, migra do exterior, principalmente da Europa e dos Estados Unidos, para a Região Sudeste do Brasil e daí para o Nordeste e demais regiões, geralmente, após ser traduzida do inglês ou francês para o português. Foram encontradas apenas duas referências a textos de autores estrangeiros traduzidos no Nordeste: Christine Delory-Momberger e Pierre



Dominice. As traduções aconteceram através de parcerias entre a Editora da UFRN (EDUFRN) e a Editora Paulus/SP.

A leitura, a interpretação, a tradução de autores estrangeiros, em si, não se constitui em problema, ao contrário, amplia os horizontes e favorece a interculturalidade. Todavia, entendo que não se pode falar em diálogo intercultural se esse fluxo de conhecimento se mantém unilateral ou se o fluxo em sentido inverso (do local ao global) se mantém muito reduzido.

Essa teorização não consiste em mera transposição cultural. Consiste em tradução que envolve ambivalência e resistência, posto que o esforço de tradução envolva um esforço de fidelidade ao traduzido, à fala/escrita de um determinado lugar cultural, mas também uma impossibilidade de traduzi-lo *per se*. Toda tradução guarda rastros do traduzido e do tradutor. Nesse entendimento, Nascimento (2004, p. 38) explica que,

Como não há uma língua única (a da chamada linguagem metafísica, aparentemente colocada acima de todos os idiomas) para a qual tudo deva ser traduzido, resta apenas um processo geral de tradução. Traduz-se sempre, a partir de 'ideoletos', códigos pessoais de toda ordem, que se tentam compartilhar, negociar, transitar, abrir canais de comunicação na direção do outro, transferir nomes, paixões, lugares de fala e de escrita.

A tradução, enquanto partilhamento de sentidos, faz-se necessária, porém impossível, haja vista três efeitos em especial: a *différance*, onde o sentido é constantemente adiado, diferido e remetido, infinitamente, a outros significados; as *marcas*, de onde se conclui que nenhum signo é completo em si mesmo, pois remete incessantemente a outros signos que lhes são inerentes; a *disseminação*, que se refere à difusão e propagação dos sentidos de um texto, não sendo possível apreendê-los ou controlá-los. Segundo Ceia (2009), através do mecanismo de desconstrução, Derrida demonstra que o texto pode contar sua própria história, deixando entrever um novo texto, que, por sua vez, está sujeito a idêntico trabalho desconstrucionista, permitindo um retorno dialético infinito ao texto. Desse modo, a intenção de autoria fica sempre dissolvida no jogo linguístico da *differance* (adiamento, diferimento) dos significantes. Na interpretação de Nascimento (2004), a arquiescrita, como origem possível da linguagem, sinaliza a condição de possibilidade de significação enquanto *devoir* (tornar-se), que apenas quer dizer possibilidade de inscrição. Assim, basta que uma coisa se inscreva para que seu

rastros permaneçam, estando sempre na eminência de apagamento posterior, posto sua condição de ser finito e delével.

Nessa linha de pensamento, Bhabha (2007) assevera que a tradução é uma forma complexa de significação, que opera como estratégia de sobrevivência incrustada na transnacionalização. Enquanto esta promove uma série de deslocamentos territoriais e culturais em função de processos migratórios, relações econômicas e políticas, a tradução opera na distinção entre semelhança e diferença dos símbolos, através de experiências culturais diversas (literatura, arte, música, estilo de vida, instrução etc) e da resistência intrincada nesse movimento. Nesse sentido, toda pretensão de tradução implica uma “decifração/interpretação” de signos, sempre condicionada às origens, à tradição, aos códigos culturais do tradutor, mas nunca restrita a tais aspectos. Como afirma Bhabha (2007, p. 26),

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social e precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Esse processo de tradução não está restrito a transcrição de um texto ou discurso de uma língua para outra, está presente em toda interpretação ou decodificação, pois nenhuma leitura se realiza apreendendo-se por completo as marcas do escritor, nem apagando totalmente os traços culturais do leitor, haja vista que a relação linguística entre os signos é sempre arbitrária.

Seguindo essa linha de pensamento, Macedo (2006) argumenta que a despeito de falar em prática de significação, cultura, identidade, os debates atuais priorizam as preocupações da teorização política-crítica, o que tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo. A julgar pelos autores mais citados nos EPENNs, esse argumento parece se confirmar. A autora considera improdutivo que esse espaço-tempo seja concebido como lugar de confronto, de conteúdos oposicionais e advoga que a diferença cultural “só pode ser captada em espaços-tempos liminares, num tempo-espaço em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é possível negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução” (MACEDO, 2006, p. 287).

A circulação do conhecimento e as pretensões a que esta se configure enquanto tradução cultural pressupõe inserção e interação com outras comunidades e grupos de pesquisadores, o que depende também da leitura, escrita e fala em línguas estrangeiras e da diversificação dos veículos de circulação. Nesse sentido, verifiquei os locais das publicações, as línguas em que foram publicadas e os veículos de circulação aos quais os autores dos textos recorreram, encontrando as seguintes informações:

Tabela 15 - Locais, veículos e línguas das publicações consultadas nos eventos

PUBLICAÇÕES	EPENN 2007	EPENN 2009	EPENN 2011
Total <sup>67</sup>	501	496	411
Nordeste	20	32	16
Portugal	8	7	7
Espanha	0	0	5
México	0	0	2
Argentina	0	0	1
Outras regiões do Brasil <sup>68</sup>	471	457	380
<b>Veículos em que foram publicados</b>			
Revistas	7	24	56
Internet	17	8	44
Impressos	477	464	311
<b>Línguas em que foram publicados</b>			
Inglês	10	9	7
Francês	5	8	0
Espanhol	0	0	8
Português	486	479	386

Fonte: Anais do EPENN. Disponível em CDrom

Nessas três edições analisadas nota-se uma redução na consulta a textos publicados no Nordeste e em outras regiões do país; aumento de consultas a textos publicados fora do país; significativo aumento no número de consultas a textos publicados em revistas e na internet. Este último aspecto parece-me mais importante, pois implica ampliação das possibilidades de acesso e divulgação da produção.

No levantamento realizado sobre as referências às publicações de editoras do Nordeste foram identificadas 79 publicações, quatro delas em periódicos

<sup>67</sup> Não foram considerados documentos, apenas livros, capítulos e revistas.

<sup>68</sup> Ressalto que a maioria são publicações das regiões Sudeste e Sul.

qualificados entre os quatro primeiros estratos do Qualis CAPES (LCR, FAGED e FAEEBA), conforme tabela a seguir:

Tabela 16 - Referências a publicações feitas no Nordeste

AUTORES	EDITORAS	LOCAIS	FORMATOS
EPENN 2007			
OLIVEIRA, David	LCR	Fortaleza	livro
MACEDO, R. S.	EDUFBA	Salvador	livros/artigos
CARMO, F. M.	UFC	Fortaleza	livro
CAVALCANTE, M. S.	EDUFAL	MACEIO	livro
BASTOS, Núbia	Nacional	Fortaleza	livro
FREIRE, C. V.	Dem. Rocha	Fortaleza	livro
GRANGEIRO, Lúcia	Dem. Rocha	Fortaleza	livro
MAGALHÃES, Rita	UECE	Fortaleza	apostila
MELO, M. S.	UFRN	Natal	monografia
SANTOS, José Alex	UFC	Fortaleza	dissertação
SOUZA, A. C. B	UFC	Fortaleza	livro
FONTES, Isaura	UNEB	Salvador	livro
SERPA, Felipe	UFBA	Salvador	art./internet
MARTINEAU; GAUTHIER	Rev. Ed. Em Debate	Fortaleza	artigo
KEMMIS, Stephen.	EDUFRN	Natal	livro
FERREIRA, Maria Saloniilde	Col. Francobrasileira	Natal	livro
MACHADO, Vanda	EDUFBA	Salvador	livro
SILVA, Ana Célia	EDUFBA	Salvador	livro
CARVALHO, Maria Inez	FAEEBA	Salvador	artigo
SOUZA, Elizeu Clementino	UNEB	Salvador	livro
SOUZA, Elizeu Clementino	UFBA	Salvador	livro
RAMOS, Rosemary Lacerda	UFBA	Salvador	Livro
EPENN 2009			
MATOS, Elvis de Azevedo	UFC	Fortaleza	dissertação
MORAES, Maria Izaíra	UFC	Fortaleza	dissertação
CARVALHO, Maria Inez	Educ. e Contemp.	Salvador	artigo
CUNHA, G. M.; HOLANDA, P.	UFC	Fortaleza	artigo
LIMA, M. S.; VASCONCELOS,	UFC	Fortaleza	artigo
OLIVEIRA, Elenilce	CEFET	Ceará	livro
MACEDO, Roberto Sidnei	Rer. Ed. e Linguagem	Salvador	artigo
MACEDO, Roberto Sidnei	vozes/cotez/liber Livro	SP/Porto alegre	livros
MACEDO, Roberto Sidnei	EDUFBA	Salvador	livros/artigos
MAIOLI, Edilene Eunice	EDUFBA	Salvador	tese
SOARES, Emanuel Luis	UFC	Fortaleza	mimeo
SALES, Marcea	Presente!	Salvador	artigo
GASPARETTO, Agenor		Ilhéus	livro
CARLOS, Erenildo João	LCR	Fortaleza	livro

CARVALHO, Maria Inez	EDUFBA	Salvador	livro
MOREIRA, Ana Paula	UFBA/net	Salvador	artigo
SERPA, Felipe	UFBA/net	Salvador	artigo
GONÇALVES, Maria de Fátima	Rev. EDUFMA	Maranhão	artigo
BURNHAM, Terezinha Froes	FACED	Salvador	Artigo
MARIANO, Agnes	EDUFBA	Salvador	dissertação
OLIVEIRA, Francisca Valda	EDUFRN	Natal	dissertação
PEREIRA, Maria Zuleide	Rev. Temas em Educação	João Pessoa	artigo
CAVALCANTE, A	Rev. FIEC	Fortaleza	artigo
LEITINHO, Meirecele	Univ. reg. do Cariri	Ceará	livro
VERGANI, Teresa	Flexa do tempo	Natal	artigo
MOURA, Arlete	Ideia	João Pessoa	livro
ARAÚJO, Iaperí	EDUFRN	Natal	livro
CASCUDO, Luís da Câmara	EDUFRN	Natal	livro
GERMANO, José Willington	Diário de Natal	Natal	fascículo
LYRA, Carlos.	EDUFRN	Natal	livro
LOPES, Onofre	R. Academia norteriog. De Letras	natal	livro
MEDEIROS FILHO, João	R. Academia norteriog. De Letras	natal	livro
MINEIRO, Fernando	Passos	Natal	artigo
SOUZA, Itamar de	Clima	Natal	artigo
BRITO, Maria Leopoldina	UFPE	Recife	livro

## EPENN 2011

CONCEIÇÃO, Ana Paula	EDUFBA	Salvador	Livro
MACEDO, Roberto Sidney	Liber livro	Porto alegre	livro
MACEDO, Roberto Sidney	EDUFBA	Salvador	Livros
BURHAN, Terezinha Froes	EDUFBA	Salvador	livro
FROES BURHAN	Rev. Em Aberto	internet	artigo
LIMA JR, Arnaldo	EDUFBA	Salvador	dissertação
MELO, Adriana	EDUFAL	Maceió	livro
CARVALHO, Lejuene	Trilhas	natal	artigo
SOUSA, J.	Rel. Pesquisa/UERN	Natal	artigo
MARTINS, Rogéria	EDUFBA	Salvador	dissertação
SILVA Teresinha	UFAL	Maceió	dissertação
ALMEIDA, VERONICA	EDUFBA	Salvador	dissertação
ALVES, ISIS	EDUFBA	Salvador	memorial
DELORY-MOMBERG	EDUFRN/PAULUS	Natal/SP	tradução
DOMINICE, Pierre	EDUFRN/PAULUS	Natal/SP	tradução
OLIVEIRA, Fabrícia	EDUFBA	Salvador	dissertação
AS, Maria	UFAL/EDUFBA	Maceió/Sal.	capítulos
SOUSA, Elizeu	UNEB/EDUFBA/UFRN	cap./tese/cap.	Salvador/Natal

Fonte: Anais do EPENN

Constata-se a predominância de consultas a livros publicados nas editoras universitárias e pouca consulta a textos publicados em periódicos qualificados. Foram identificados, também, alguns autores (citados) de universidades nordestinas com publicações em editoras do eixo Sul/Sudeste, tais como: Betânia Ramalho (UFRN), com 2 publicações pela Editora Sulina, de Porto Alegre; Eliete Santiago (UFPE), com 2 publicações pela Editora Paz e Terra, do Rio de Janeiro; Wellington Germano (UFRN) com uma publicação pela Cortez, de São Paulo, Roberto Sidney (UFBA), com 4 publicações pelas editoras Cortez, Liber Livros e Vozes; Paulo Freire (UFPE), com várias publicações pela editora Paz e Terra<sup>69</sup>.

Sobre as condições de publicação dos escritores nordestinos, Fernandes (2010) faz uma análise relacionada à literatura que pode ajudar a entender a área da educação e currículo. O escritor alega que "se contam nos dedos" os escritores nordestinos que publicam nacionalmente. Segundo o escritor, isto se deve a fatores tais como: a) as grandes e médias editoras, que distribuem o livro nacionalmente (mesmo com os tradicionais problemas de distribuição, que atingem especialmente as médias e pequenas editoras), são instituições, sobretudo, do Sudeste, melhor dizendo, do eixo São Paulo-Rio; b) os escritores nordestinos e os de regiões menos desenvolvidas, pela distância e pelo preconceito geográfico, só conseguem uma editora de grande ou médio porte se operarem algum tipo de articulação que faça com que a qualidade de sua obra seja, efetivamente, notada, mas ter a obra notada, no caso, quase sempre se faz por exceção, e a depender do esforço e/ou de como foi operada essa articulação; c) como as grandes e médias editoras dão pouco espaço para o autor que vive no Nordeste, o jornalismo cultural e/ou os resenhistas dos grandes jornais também pouco espaço dão a esse autor; d) em decorrência disso, a crítica universitária tende a conceber o conceito de literatura brasileira contemporânea a partir do crivo das grandes e médias editoras e dos resenhistas dos grandes jornais.

Mediante a indicação dessas causas, Fernandes (2010)<sup>70</sup> afirma que a saída para minorar os efeitos das referidas causas são os incentivos à criação de editoras

---

<sup>69</sup> Não foi possível identificar todos os autores nordestinos, por não haver informações acerca das universidades dos autores nos referenciais.

<sup>70</sup> Rinaldo Fernandes é doutor em letras pela UNICAMP e professor de literatura na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É autor do romance "Rita no Pomar" (finalista do Prêmio São Paulo de Literatura/2009) e do livro de contos "O Professor de Piano", segundo informações disponíveis em [www.onordeste.com](http://www.onordeste.com). Acesso em 10/03/2012.

e de distribuidoras eficientes na região, capazes de promover as boas produções regionais, além da realização de congressos que passem a pensar, com consistência e critério, a nossa literatura e a nossa cultura a partir de nós mesmos (sem, claro, xenofobismos, sem deixar de abrir espaços para autores e agentes culturais importantes de outras regiões), porém invertendo a lógica atual de profundo colonialismo interno, que deixa o autor nordestino sempre à margem, que o faz exceção dentro de sua própria região. Defende ainda que o gestor de cultura nordestino e os escritores precisam gerar uma cultura de mais autoconfiança, de mais autoestima, pois ainda se importa muita cultura e referenciais do Sudeste, como se apenas os autores e agentes culturais dessa região tivessem conteúdo confiável.

O discurso de Fernandes acentua a tensão entre qualidade e diferenças culturais. Ele chama a atenção para necessidade de empreendimento por parte do Estado e do mercado editorial para ampliação das possibilidades de publicações da produção de boa qualidade e acrescenta questões relativas às identidades dos sujeitos, suscitando os preconceitos e autoconceito dos escritores nordestinos como associados às causas do baixo nível de publicação da produção nordestina. Com relação ao mercado editorial, quero acrescentar que este tem crescido, mas ainda é muito precário, mesmo em nível nacional. Sakate (2012), por exemplo, relata a crítica de Pedro Herz, diretor-geral da Livraria Cultura, afirmando que a livraria cresce, apesar do mercado editorial brasileiro, que é defasado, apresenta falta de visão de mercado internacional, não entende o livro como negócio, não aposta em marketing e depende muito de compras governamentais<sup>71</sup>. Volta a cena o imbricado jogo entre política (setor público) e mercado (setor privado), que assevera a necessidade de associação entre estes setores para criar novas possibilidades de divulgação da produção, com destaque para o papel importante que exercem, hoje, as mídias digitais.

Com relação às identidades e diferenças, recordo Hall (2000), quando ancorado em Foucault, afirma que falta à discussão não uma teoria do sujeito cognoscente, mas uma teoria da prática discursiva. Hall (2000, p. 105) diz:

---

<sup>71</sup> Na reportagem “editoras brasileira entram na lista mundial das maiores” lê-se que as editoras Abril Educação, Saraiva e Editora FTD (respectivamente 46º, 52º e 57º) passaram a figura na lista das 58 editoras que têm negócios acima de 150 milhões de euros. Disponível em [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em 16/05/2012.

[...] o que este descentramento exige – como a evolução do trabalho de Foucault claramente mostra – é não um abandono ou abolição mas uma reconceitualização do 'sujeito'. É preciso pensá-lo em sua nova posição – descentrada – no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor; questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer.

Nesse sentido, as identidades de escritor, curricularista, intelectual, pesquisador, produtor de conhecimento emergem e se afirmam a partir das relações e articulações possíveis no espaço-tempo da sociedade global/local que é a sociedade nordestina. Assim, uma questão suscitada por Fernandes como algo não tão positivo parece ser o cerne da constituição dessas identidades: as articulações (projeção, inserção) desses sujeitos nas comunidades acadêmicas, não apenas nacionais, mas também internacionais. Como analisa Ramalho (ver capítulo 3), essas articulações são condição para cientificidade e consolidação dos programas e para constituição das identidades, como analisaremos a seguir.

#### **4.3 As identidades de acadêmicos e curricularistas nordestinos, a partir das demandas da pós-graduação**

A presente seção objetiva refletir sobre os processos de identificação e diferenciação que favorecem a constituição das identidades de acadêmicos e curricularistas nordestinos. A forma de conceber essas identidades, enquanto categorias de análises, interessa no sentido de fornecer elementos para que se compreenda quem são os sujeitos que produzem conhecimento na referida área.

Questionar as identidades enquanto construções essencializadas significa questionar diferentes concepções de sujeito, de modos de ser e de estar no mundo, seja como agentes individuais ou coletivos. Significa manejar sentidos para descentrar (deslocar) concepções preconcebidas e estabelecidas como verdades absolutas. Significa, ainda, desconstruir o pensamento de sermos racionais, cognoscentes e conscientes para nos reconstituirmos, através da linguagem, em seres instáveis, contraditórios, incompletos, cindidos. Isto se torna possível porque, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam,



somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2001, p.13).

Uma compreensão mais adequada da constituição das identidades, a partir dessa vertente, pressupõe uma concepção de sujeito em constante *devir* e também uma análise das intervenções de nação e do mercado, dois importantes conceitos nos contextos atuais. Sobre o primeiro, Hall (2001) diz que uma nação é uma comunidade simbólica, o que explica seu poder para produzir significados, de tal forma que as culturas nacionais são compostas por instituições, símbolos, representações, discursos ou modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos, a ponto de terem se constituído em atributo inerente à humanidade. Todavia, a ideia de nação autônoma, soberana, desde suas origens, tem sido apenas aspiração porque sua origem coincide com a do capitalismo e este sempre operou em dimensões mais amplas que os limites dos Estados nacionais. Sua característica globalizante se amplia e fortalece na atualidade em virtude da compressão/disjunção espaço-temporal, que intensifica fluxos e interconexões entre diferentes lugares, minando ainda mais as conformações nacionais em termos políticos, econômicos e culturais.

O local, entendido como lugar específico, concreto, conhecido, delimitado, ponto de práticas sociais que nos moldam e nos formam e com as quais nossas identidades estão ligadas (HALL, 2001, p. 72), permanece como ponto de interseção, embora o espaço se modifique, seja abreviado, compactado. O efeito desse fortalecimento do local, da cidade e do regional tem sido desestabilizar as formas nacionais de identidade, pois as relações tendem a acontecer sem a intermediação do Estado nação.

Parafraseando Burity (2010), é possível afirmar que a dinâmica global promove o fortalecimento das identidades em duas dimensões: *instrumental* para as relações de mercado e *expressiva* das relações intra e intergrupais. Na primeira, identidade se define no contexto da cultura de consumo, que globaliza a ideia de livre escolha, que produz e estimula a diferenciação e a especialização, que se tornam signos da validade da cultura local. Identidade seria aqui a forma exteriorizada ou reivindicada de uma nova subjetividade, com diferentes finalidades, tais como: impulsionar a indústria de turismo e lazer; legitimar ações governamentais

voltadas às práticas e demandas multiculturais; criar imagem empresarial para conquista de mercados específicos (negros, nordestinos, homens, mulheres, deficientes, por exemplo). Na segunda dimensão, a identidade é convocada quando o desenraizamento produz desorientação, ansiedade, sofrimento e destruição de formas de vidas ou instituições. Assim, afirma Burity (2010), as identidades resistem aos imperativos da globalização e atuam na direção de restaurar formas de vidas nostalgicamente idealizadas ou formas de sobrevivência às margens desses imperativos. Acredito que se desenvolvem também formas de vidas ajustadas ao modelo, posto que o próprio mercado produz formas de relações intra e intergrupais, formas de inserção nas comunidades, inclusive através de redes sociais, que nem são nostálgicas, nem à margem dos imperativos da globalização.

As pretensões do mercado em transformar “minorias culturais” em grupos de consumidores com vistas à ampliação dos mercados favorecem a mudança na imagem estereotipada desses grupos, enaltecendo a diferença, as identidades múltiplas, a alteridade, a autoimagem, as culturas locais. Na condição pós-colonial, pelas proposições do mercado (turismo, ampliação das vendas, artes etc), pela expressividade das relações intra e intergrupais e pelas lutas históricas as formas coloniais de representação estereotipadas, marginalizadas, excludentes de percepção do outro vão sendo deslocadas e substituídas, mas não apagadas ou eliminadas.

Também por este motivo, é relevante refletir como valores econômicos ou princípios de mercado inscritos numa governamentalidade neoliberal se irradiam para outros domínios da vida social, determinando processos de subjetivação, deslocando posições dos sujeitos e contribuindo para a constituição de novos atores coletivos.

Esse horizonte de análise possibilita refletir sobre as interrogações políticas que se fazem sobre a heterogeneidade constitutiva dos atores coletivos<sup>72</sup> e corrobora com a relativização das concepções naturalizadas e essencializadas de sujeito e identidades formatadas no seio de proposições liberalizantes, histórico-críticas e mesmo pluri/multiculturalistas. As proposições de Laclau (2001) corroboram no sentido de pensar as identidades universais e particulares como termos cuja significação se constitui pelo excesso e pela falta, pela encarnação e

---

<sup>72</sup> Pode ser entendido como um movimento, organização, instituição, classe, grupo social.

deformação de seus conteúdos particulares através da expansão de lógicas equivalenciais. Essa expansão torna-se possível na medida em que elementos ou identidades dispersas umas com relação às outras percebem pontos em comum que os articulem, transformando esses elementos em momentos diferenciais.

As articulações próprias desses momentos modificam as identidades, ou melhor, “alteram semanticamente seus conteúdos particulares” (MENDONÇA, 2008, p. 62). Esses momentos (discursivos) não são fixados em definitivo e estabelecem-se a partir de cortes antagônicos que os ameaçam continuamente, gerando novas possibilidades de articulações. Portanto, as identidades dependem de condições sócio-históricas e de sistemas discursivos que lhes dê sentido e não de um lugar, classe ou origem pré-determinadas. Nesse sentido, as identidades dos intelectuais atuantes em universidades situadas no Nordeste do Brasil não são fechadas em si mesmas, isoladas e essenciais. Elas são constituídas provisória e discursivamente a partir de demandas locais, regionais, nacionais e internacionais que as colocam em articulação com outras identidades, em defesa de certas demandas e em oposição a outras.

No âmbito da pós-graduação na região Nordeste, por exemplo, essas articulações seguem as orientações e os ritmos do desenvolvimento dos Estados, da necessidade de formação de profissionais para diversas áreas e da necessidade de consolidação do ensino, da pesquisa e da extensão. Portanto, as demandas através das quais as identidades se constituíam estiveram ligadas às condições de instauração e/ou expansão dos cursos, voltados, principalmente, à qualificação dos docentes para o Ensino Superior e à redução da dependência regional com relação à pós-graduação nacional e aos movimentos em prol da redemocratização do país. Mais recentemente, Ramalho e Madeira (2005) descrevem avanços que expressam modificações nas demandas para o setor da pós-graduação (a partir da década de 80), que são importantes para entender as referidas identidades. Na década de 80, enquanto a região Sudeste já tinha seus programas de pós-graduação consolidados, o Nordeste contava com apenas 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).

Segundo Ramalho e Madeira (2005), no final da década de 80 a redemocratização e a crise econômica induziram a um estreitamento entre a pós-

graduação e o setor empresarial, dando força à institucionalização da pesquisa, já consagrada como elemento indissociável do ensino, mas até então ainda sem muita sustentação. Para os autores, um desafio desse momento foi a fixação de pessoal de nível superior com qualificação e produtividade exigida para o padrão de excelência, requerido às universidades que se afirmam como *lócus* da produção do conhecimento. As instituições recorreram à contratação de profissionais experientes principalmente do exterior, à formação dos docentes em outras regiões ou países e ainda a propostas de integração entre várias instituições. No final da década, a grande preocupação foi com a criação dos doutorados através de consórcios entre as universidades, mas a proposta resultou inviável.

Em 1996, por ocasião da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), foi estabelecida que a formação para o Ensino Superior fosse feita, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, o que ratifica as funções de ensino, pesquisa e extensão como bases às identidades dos profissionais da pós-graduação.

Os processos de identificação e diferenciação provenientes dessas articulações se estendem a movimentos político-sociais e culturais diversos e a aspectos da vida pessoal e familiar que interferem, dentre outras coisas na fixação desses profissionais na região. Na primeira década do século XXI, Ramalho & Madeira (2005, p. 74) defendem que

Essas regiões dispõem de capacidade instalada em condições de responder a essa demanda, apesar dos históricos desequilíbrios regionais e intra-regionais do país, que se reproduzem na mentalidade e na visão da própria academia. De qualquer forma, percebe-se um amadurecimento no discurso das representações regionais. Antes, o enfoque estava muito mais nas discrepâncias regionais; hoje, volta-se de preferência para as políticas públicas da educação.

As afirmações dos autores remetem, a meu ver, a outra forma de identificação que se dá pela via do consenso nacional sobre a consolidação e a qualidade (excelência) da pós-graduação em educação, o que está vinculado à avaliação dos cursos e programas e às formas de alocação de recursos. À semelhança das demais regiões, as demandas acadêmicas no Nordeste estiveram marcadas pela ênfase no ensino, pela militância política e pelos movimentos de contestação ao polêmico modelo de avaliação, que gradativamente foi sendo hegemônico pelos pactos e arranjos firmados (contingencialmente) entre os órgãos estatais e as comunidades acadêmicas através da chamada “avaliação por pares” e das diversas

instâncias (conselhos, comitês, comissões, fóruns), onde os debates são travados e modificados.

Nos contextos das sociedades globais/locais como a brasileira e/ou nordestina, a hegemonização dos discursos e a problemática da globalização deparam-se com um constrangimento, qual seja: conciliar qualidade e diferença, ou seja, conciliar demandas, interesses e potencialidades globais (universais) e locais (particulares). No âmbito da educação e do currículo, Candau (2002) aborda a questão procurando rastrear os fios que envolvem a questão da qualidade do ensino e da diversidade cultural, considerando-os numa espécie de trama ardilosa que compõe a globalização. Segundo a autora, com relação à qualidade, esses fios estão tramados em torno de três fenômenos: a) a nova ordem de acumulação de capitais, que está norteada pela lógica de mercado ampliado, de dimensões globais, e baseada na reconversão tecnológica, o que demanda um novo perfil de mão-de-obra qualificada, bem como novas exigências de controle de qualidade ou o conceito de *qualidade total*; b) o projeto político e social que constrói as utopias pelas quais se luta, de modo que o projeto neoliberal e a defesa do Estado mínimo concorrem para a reatualização da teoria do capital humano, tão cara a uma concepção pragmatista e utilitarista da educação, na qual se prima pela competitividade e sucesso dos mais capazes; c) a relação entre educação e os diversos meios de comunicação e informação, colocando em jogo a função de transmissora e produtora de cultura da escola. Nessa direção, aumentam-se as demandas e exigências em torno da qualificação dos profissionais, da reestruturação das instituições, do domínio das novas tecnologias da comunicação e da informação, de adesão a novas formas de gerenciamento (trabalho em equipe, responsabilidade social e ambiental, autogestão e outros) e das novas relações de trabalho.

Para Candau (2002), se por um lado esses fenômenos fazem contundentes as artimanhas de um processo de mundialização econômica, política e cultural; por outro fazem eclodir, também no plano mundial, movimentos identitários de cunho nacionalistas e étnico-culturais. Estes movimentos levam-na a destacar dois outros fios: um deles relacionado à pós-modernidade e à construção, desconstrução e reconstrução das identidades, e ainda, à concepção de identidade que a escola pode e deve reforçar, estimular ou combater; o outro fio está relacionado à capacidade da escola de absorver e trabalhar as diferenças culturais, cuja visibilidade tem aumentado cada vez mais. Estas questões, segundo a autora,

envolvem um dos elementos que se situa no coração da atividade escolar que é o currículo e remete a um campo minado de tensões, entre as quais o conflito universal/particular, ou melhor, universalismo/relativismo, que traduz as lutas das diferentes forças sociais, políticas e culturais em jogo. Nessa linha de pensamento, Candau (2002, p. 26) diz que

A denúncia do grau de inserção da instituição escolar em uma perspectiva monocultural passa a ser vista como um passo necessário para desnaturalizar certas ideias e concepções bastante enraizadas e ainda predominantes acerca das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar

A perspectiva trabalhada por Candau (2002) e as questões suscitadas remetem às funções da pós-graduação em dois níveis: o desenvolvimento do ensino e da pesquisa (como e quais conhecimentos devem ser produzidos/ensinados?) e a formação de profissionais para o ensino superior e para a educação básica no sentido de problematizar quais sujeitos “educar” e para qual sociedade? Essas questões não estão ligadas apenas à reestruturação produtiva capitalista, mas, e principalmente, às relações de convivência, pertencimento, interação, justiça social, recusa às diferentes formas de preconceito, discriminação e marginalização.

A perspectiva da autora e suas preocupações são pertinentes, todavia, pressupõe o currículo como campo de batalha, onde os sujeitos lutam em bases opostas para fazer prevalecer seus interesses particulares. Embora Candau (2002) fale em possibilidades e modalidades de diálogos entre grupos diversos, a autora sugere que os sujeitos, em polos opostos (monoculturais x multiculturais), lutem por uma coexistência harmoniosa entre grupos diversos. Além disso, como afirma Bhabha (2002, p. 63),

Diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

O reconhecimento da diversidade cultural, muitas vezes, assume caráter conservador e orienta políticas e intervenções que justificam a supremacia de um grupo com relação a outros ou de uma cultura sobre outras, como ocorreu com as teorias evolucionistas, colonialistas e de *déficit* cultural. Nessas possibilidades o

reconhecimento da diversidade justificou o extermínio, o genocídio, a escravização, bem como políticas assimilacionistas em que as minorias sociais são submetidas ao aculturamento, sendo forçada ou induzida a assimilar a cultura dominante.

Noutra perspectiva, Bhabha (2007) defende que a analítica da diferença cultural intervenha para transformar o cenário de articulação e não apenas para expor a lógica da discriminação política. Nessa perspectiva, o teórico (2007, p. 228) defende que

A diferença cultural não representa simplesmente a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural. A diferença cultural introduz no processo de julgamento e interpretação cultural aquele choque do tempo sucessivo, não-sincrônico, da significação, ou da interrupção da questão suplementar. A própria possibilidade de contestação cultural, a habilidade de mudar a base de conhecimento, ou de engajar-se na 'guerra de oposição', demarca o estabelecimento de novas formas de sentido e estratégias de identificação.

Essas novas formas devem promover o reconhecimento da inscrição e articulação do hibridismo da cultura e da constituição dos sujeitos. Nessa direção, como enuncia Bhabha (2002), é o "inter", o entre-lugar da tradução e da negociação que carrega o fardo do significado da cultura. É nesse terceiro espaço que se forma entre o eu e o Outro que surge a possibilidade de irmos além da constatação da condição de que somos diversos para criarmos a possibilidade de emergirmos como os outros de nós mesmos.

Nessa direção, é pertinente ponderar sobre as análises de Garcia Canclini (2007) de que é necessário escapar da opção polarizada entre globalizar-se ou defender a identidade. Para este estudioso, as tensões entre globalização e interculturalidade têm sido concebidas por muitos especialistas entre épica e melodrama. Épica, pois as Ciências Sociais encontram-se cindidas entre intelectuais que se empenham em fazer relatos épicos com as conquistas da globalização e admitem (nas margens dos relatos) os dramas interculturais como se fossem resistências à globalização. Melodramática, pois os seus interlocutores constroem narrações com as fissuras, as dores e as violências da interculturalidade, insistindo na ideia de que as profundas e persistentes diferenças e incompatibilidades entre culturas mostram o caráter parcial e o fracasso da globalização, pouco atenta aqueles a quem discrimina e separa. O autor defende, então, que os relatos acerca dos fenômenos globais ganham mais sentido quando carregados de narrativas da heterogeneidade para que nas estruturas reapareçam os sujeitos. Por outra via, "os

relatos enunciados por atores locais dizem mais se nos perguntarmos como falam, através desses dramas pessoais, os grandes movimentos da globalização e os discursos coletivos que estabelecem as regras atuais da produção” (GARCIA CANCLINI, 2007, p. 32).

Garcia Canclini (2007) argumenta que os estudos precisam aspirar descrições densas que articulem estruturas objetivas e níveis de significação subjetivos, que elaborem construções consistentes que possam ser contrastadas com os modos como o global estaciona em cada cultura local e com os modos como o local se reestrutura para sobreviver e tirar proveito das trocas globalizantes. Para ele, a maneira mais adequada de operar em função das aspirações interculturais é trabalhando, simultaneamente, com dados duros e macrossociais que indiquem as grandes tendências da globalização e com dados que ofereçam descrições socioculturais que captem processos específicos. Desse modo, pode-se contribuir para que, “o futuro da globalização seja decidido por cidadãos multiculturais” (GARCIA CANCLINI, 2007, p. 33), ou melhor dizendo, interculturais.

Nessa perspectiva, os baixos níveis de produção e circulação do conhecimento sobre educação e currículo no Nordeste são considerados como entrave a intercultura posto que a intensificação dos fluxos de conhecimento entre as diversas regiões (e países) é condição essencial para redução das assimetrias regionais e fortalecimento das relações interculturais entre sujeitos e comunidades acadêmicas.



## CONCLUSÕES

As preocupações e inquietações acerca da produção e da circulação do conhecimento no Nordeste que motivaram esta pesquisa foram se delineando desde a década de 80, quando constatei em séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental no Rio Grande do Norte a ausência de livros didáticos e de conteúdos sobre as sociedades locais. Essa constatação se estendeu à universidade onde, mesmo com a reconhecida qualificação dos profissionais e das instituições, predominava a recorrência a referenciais bibliográficos advindos, basicamente, das Regiões Sudeste e Sul e de países estrangeiros, principalmente, da Europa e dos Estados Unidos. Hoje, já se encontram publicações de autores locais sobre as sociedades nordestinas destinadas às séries iniciais, como também aumentaram as publicações ao nível dos estudos das universidades e dos estudos pós-graduados, mas em quantidade, "qualidade" e condições de publicação e circulação ainda muito desiguais e precárias, como demonstram os dados e análises efetivados ao longo desta pesquisa.

Adentrando à problemática, com a mediação do aporte teórico-metodológico disponibilizado pelo pós-estruturalismo e pela teoria do discurso, inicialmente, duas *desconstruções* se fizeram necessárias: a primeira relativa às representações imagético-discursivas construídas sobre o Nordeste e sua condição de sociedade situada na periferia, às margens dos processos de globalização econômica e cultural, e a segunda relativa às análises centradas no Estado, tendo-o como protagonista principal na elaboração, implementação e resultados das políticas educacionais e demais políticas sociais.

Esse processo de *desconstrução* (que deve proceder a partir das representações e sentidos naturalizados pelo próprio pesquisador) possibilita pensar o Nordeste não como um espaço às margens da globalização, mas como uma sociedade de grandes contrastes, como um entre-lugar de fronteiras entre o global e o local, como um terceiro espaço de enunciação que se constitui como uma sociedade global/local. Possibilita pensar as políticas de pós-graduação como um regime de verdade e subjetivação que se constitui, a partir de uma governamentalidade neoliberal (racionalidade de Estado) que consiste na pretensão de governo/condução dos outros e de si. Esses regimes de verdade e subjetivação

formulam as formas e condições de produção e circulação do conhecimento, todavia, são ambivalentes e instáveis, sempre sujeitos a deslocamentos e modificações.

Nessa perspectiva, os discursos circulantes na pós-graduação fazem parte dessa dinâmica, porque ao proporem formas de interpretação concorrentes e construírem certos sentidos e significados para avaliação, qualidade e produtividade criam formas particulares de identificação e moldam forças políticas que desempenham papel significativo na fixação das práticas discursivas hegemônicas. É, portanto, na correlação de forças que se constroem e se alteram os mecanismos de controle e regulação, as epistemologias, os paradigmas, as regras, as normas que configuram a política de pós-graduação. Esta, embora funcione com uma lógica globalizante, com pretensões a regular, padronizar e universalizar o que deve ser entendido por qualidade/Excelência dos programas, não o faz por uma vontade soberana e absoluta da CAPES, do CNPq ou do Estado, mas através de arranjos e acordos, firmados a partir de processos de negociações e articulações que envolvem as comunidades acadêmicas organizadas politicamente, segundo a lógica da representação e da avaliação por pares.

Em se tratando de um campo político como é a pós-graduação, a institucionalização e consolidação de um modelo/sistema de avaliação, que molde o padrão de qualidade/excelência tem como condição o ordenamento de relações num contexto de diversidade, de reivindicações e interesses conflitantes, de uma multiplicidade de discursos e identidades que se cruzam e se interpenetram. Como afirma Mouffe (1996), é característico da própria democracia moderna impedir uma fixação definitiva da ordem social e excluir a possibilidade de um discurso estabelecer uma sutura definitiva. Na realidade, diferentes discursos devem tentar dominar o campo das discursividades, criando pontos nodais através da prática da negociação e da articulação hegemônica, capaz de fixar sentidos, mas apenas temporária e contingencialmente. Mesmo numa democracia liberal, a proeminência de um sentido, não significa a eliminação de outro/os, mas a constituição de cadeias de equivalências, cujos êxitos são parciais e precários, devido à permanência de forças antagônicas. Esta fixação, quando bem sucedida, prevalece com relativa estabilidade, formula “consensos”, que são partilhados com relativa estabilidade por certo tempo, mas sem constituir-se em solução racional e definitiva (MOUFFE, 1996). Isto ocorre porque os processos de significação não aprisionam

completamente, nem transcendem os significantes. Eles são possíveis a partir do uso convencional do significante em um dado sistema linguístico e numa temporalidade cultural específica, ou seja, a partir dos rastros (de sentido) que vão se firmando e permanecendo culturalmente, mas numa estrutura aberta a outros significados. Consiste, portanto, numa pretensão de regularidade na dispersão, na qual um discurso (significado) se hegemoniza incorporando sentidos de uma multiplicidade de discursos, muitas deles heterogêneos.

As mudanças no sentido de favorecer a hegemonização dos discursos em defesa das demandas, mais especificamente, ligadas à pós-graduação no Nordeste, portanto, dependem cada vez mais da lógica da representação que prevalece nas formas de gestão atuais. Nessa lógica, o papel do representante excede a mera transferência de interesse, pois fala de um lugar que é diferente do lugar do representado, constituindo-se enquanto vazio, cujo preenchimento consiste numa necessidade e numa impossibilidade. Ou seja, consiste num jogo indecível que organiza uma variedade de relações sociais, mas cujo funcionamento não pode ser fixado num mecanismo racionalmente concebível, nem previamente determinado. Porém, que possibilita posições éticas no momento em que a disputa se exaure, por diversas razões e no momento em que as decisões necessitam ser tomadas. Como a relação é indecível (não há cisão possível), ocorre, então, um momento de fechamento (provisório) da estrutura, onde decisões éticas são tomadas, sempre propensas a incessantes deslocamentos. A questão é que os sujeitos são posicionados a partir das correlações de forças que atravessam as negociações e articulações e ficam a depender da capacidade de luta, de organização, de inserção dos sujeitos (representantes e representados) no jogo político em seus diferentes contextos.

No âmbito da pós-graduação, as políticas empreendidas mais recentemente marcam a ampliação da sua missão através, principalmente, da CAPES, que assumiu o desafio de atuar na formação e qualificação de docentes para a educação básica, além de dar continuidade às atividades na pós-graduação. De acordo com Guimarães (2012), mais precisamente, a partir de 2008, a agência passou a desenvolver uma missão muito mais ampla, operando dentro de uma visão sistêmica da educação, atuando em todos os níveis, cobrindo a formação básica, a aprendizagem tecnológica, a pós-graduação e o pós-doutorado. Esse novo direcionamento da instituição inclui também um conjunto de ações inovadoras que

visam integrar a pesquisa realizada nas universidades com as demandas do setor produtivo. Nesse sentido, a CAPES passou a ter participação atuante na implementação de linhas de fomento que atendam às políticas estratégicas de governo, voltadas para o projeto de modernização e inovação tecnológica do País.

Segundo Guimarães (2012), foram criados e/ou ampliados projetos ligados à defesa e segurança nacional; às engenharias; à nanobiotecnologia, aos biosistemas, além de dar continuidade aos programas que atendem as diversas demandas de redução das disparidades regionais do País, de modo a promover melhor e mais justa política de formação de recursos humanos, utilizando-se, entre outros mecanismos de fomento, sobretudo, do apoio a programas de mobilidade acadêmica de estudantes e pesquisadores. Assim, os programas Amazônia Azul, Acelera Amazônia, Novas Fronteiras, PROCAD e PROCAD Amazônia foram mantidos e significativamente ampliados. Também em 2008, apenas na CAPES, encontravam-se em curso 721 projetos de cooperação internacional, incluindo projetos de pesquisa e parcerias universitárias, envolvendo três países africanos (Cabo Verde, Angola e Moçambique), cinco da União Européia (Alemanha, França, Holanda, Espanha e Portugal) e dois ligados ao Mercosul (Argentina e Uruguai), além de Estados Unidos e Cuba<sup>73</sup> (GUIMARÃES, 2012).

Esses discursos, bem como as proposições e intervenções que ensejam, demonstram o crescimento e o vigor que prevalece no setor, todavia, processam-se em um contencioso campo de profundas assimetrias regionais, mantidas e mesmo alimentadas pelas políticas vigentes na pós-graduação. Isto porque o caráter tardio e o ritmo mais lento de desenvolvimento de algumas regiões como a Nordeste, principalmente no tocante à educação, as diferencia das regiões Sul e Sudeste, em termos de insuficiência e precariedade da infraestrutura, falta de profissionais qualificados, dificuldade para fixação de mestres, doutores e pós-doutores na região, falta de *know hall* no campo de planejamento e gestão financeira e administrativa. Acredito que essa diferenciação está na base dos resultados da avaliação e dos níveis de produção e circulação do conhecimento, na Região Nordeste. Devido a estes fatos, as demandas da região se diferenciam das demandas nacionais, que representam pretensão à universalização das demandas do Sudeste, graças a

---

<sup>73</sup> Dados disponibilizados pela assessoria de imprensa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em reportagem intitulada Capes divulga balanço 2008 e ressalta desafio de atuar na formação e qualificação de docentes para a educação básica. Disponível em [www.ufcg.edu.br](http://www.ufcg.edu.br).

“capacidade” dos sujeitos que lá atuam em conduzir as práticas discursivas em favor das suas demandas. Isto, contudo, não quer dizer incapacidade dos intelectuais e curriculistas nordestinos para hegemonizar seus discursos, mas formas diferentes de compreender, aderir e/ou resistir ao projeto de pós-graduação em negociação.

É importante ressaltar que esse processo se realiza em contextos marcados por discriminações, preconceitos, estereótipos histórica e culturalmente construídos com relação à região e aos sujeitos que nela transitam. Assim, as assimetrias regionais se apresentam como uma espécie de fratura no sistema que expõem formas perversas de operar com as diferenças culturais, essenciais ao sistema. Elas tensionam e colocam sob suspeita a propalada qualidade/excelência da pós-graduação, porque colocam às margens do processo grupos de intelectuais, acadêmicos e pesquisadores de áreas como educação e currículo, que são estratégicas para o desenvolvimento regional e nacional.

Esse cenário justifica o argumento de que os discursos acerca da qualidade e do produtivismo apenas fazem sentido quando desconsideradas as contundentes assimetrias e diferenças regionais. Nas condições atuais, os discursos da qualidade e do produtivismo restringem os fluxos de produção e circulação de conhecimento a uma condição muito limitada (reduzida) de interculturalidade entre as comunidades acadêmicas, posto que o primeiro se sustenta na padronização e universalização da produção, e o segundo porque tende a servir de justificativa para a baixa produtividade e a tornar improdutivas as formas de resistência ao modelo de avaliação.

Assim sendo, o respeito às diferenças, o reconhecimento destas como direito social e político, como uma questão de cidadania são imperativos para promover as mudanças cabíveis, ainda mais em sociedades que se pretendam constituir em democracias plurais, as quais, segundo entendo, devem operar com intensos fluxos interculturais. Interculturalidade não significa pretensão de alcançar igualdade ou equidade entre os diferentes, mas possibilidade e necessidade de pensar uma nova hegemonia, ressignificando os ideais democráticos, de maneira que a liberdade seja praticada para garantia da pluralidade e não como falta de condições que limitam as perspectivas e as intervenções dos sujeitos, individual e coletivamente (MOUFFE, 1996).

Nessa perspectiva, um projeto de pós-graduação que tenha como horizonte a intensificação dos fluxos interculturais depende, primordialmente, das políticas

públicas mais incisivas para reduzir as contundentes assimetrias regionais, e também de formas mais produtivas de organização endógena das comunidades acadêmicas, no sentido de hegemonizarem os discursos em prol do atendimento às demandas particulares, articulando-as às demandas nacionais e internacionais. Faz-se necessário, dentre outras coisas, a *desconstrução* dos discursos sobre qualidade, que postule uma única moldura para os programas e sobre produtivismo, que postule um aumento excessivo da produção com prejuízo à qualidade dos produtos e à saúde dos profissionais. Faz-se necessário, ainda, lembrar que a produção e a circulação de conhecimento cumpre funções sociais, políticas, culturais e econômicas que estão para além dos critérios de avaliação da CAPES. Elas afetam, principalmente, as populações que aspiram e têm direito a educação de qualidade, entendida não como padrão ou critério de mensuração, mas como atendimento que satisfaça as expectativas das populações que nela estão envolvidas.

Com relação às identidades dos curriculistas nordestinos para além da noção de território, limite, fronteira e condições geográficas, é preciso pensar que em cada Estado nordestino há uma ou várias universidades diferentes e por elas circulam sujeitos (professores, estudantes, funcionários) das mais diversas localidades (regionais, nacionais e internacionais), etnias, raças, religiões etc. Assim como os sujeitos nascidos no Nordeste transitam pelos Estados, regiões e países, (des) localizando discursividades, fronteiras, modos de vida, de maneira que qualquer pretensão de definição de uma identidade pura e originária excede, transborda, emerge em diversas formas de identificação, que vão se confirmando em função de demandas e de discursos que se pretendem hegemonizar, assim como, as identidades vão constituindo as demandas.

Na condição de docente, pesquisador e extensionista os curriculistas “nordestinos” têm se deparado com grandes questões: atender e adequar-se as demandas relacionadas à qualidade da educação e atender às demandas interculturais. Como os demais intelectuais, os curriculistas têm sido convocados a debruçarem-se sobre demandas por mais produção, pela qualificação dessa produção e pela sua socialização (veiculação).

Simultaneamente, os curriculistas têm sido convocados a debruçarem-se sobre os processos de ensino e aprendizagem da educação básica e superior, o que ocorre ancorado em políticas e propostas curriculares. Estas oscilam,

continuamente, entre demandas universalistas (conhecimento científico, divisão mundial do trabalho, direitos humanos, valores globais) e particularistas (tradições e necessidades locais, formas de sobrevivência e preservação no semiárido, movimentos migratórios, religiosidades, enfrentamento de problemas urbanos como violências, moradia, saneamento, dentre outros). Essa convocatória propõe, necessariamente, que se trabalhe junto às comunidades escolares, criando possibilidades para que se pensem alternativas aos projetos curriculares liberais e críticos. As alternativas devem considerar dois princípios fundamentais apontados por Macedo (2004): pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade; trazer as experiências não institucionalizadas das minorias marginalizadas e de homens e mulheres das classes trabalhadoras para o centro da organização do currículo. Para a autora, essas experiências já estão na escola e nos currículos, apenas precisam ser trazidas das margens ao centro, ou seja, precisam se tornar o foco das atenções.

As assimetrias regionais precisam ser trazidas para o centro das discussões, o corte antagônico contra o qual todos precisam se mobilizar porque não se concebe um sistema de qualidade que desconsidere às diferenças, mantenha e alimente tamanhas desigualdades. Essa compreensão e as alternativas possíveis colocam a interculturalidade como horizonte da educação, especialmente, no nível da pós-graduação. Resta lembrar que esse horizonte não tem local definido, nem linhas devidamente delineadas. Esse horizonte (expectativas, aspirações, finalidades, metas) também se desloca, bastando para isto, que se alterem os grupos de pesquisadores, as conjunturas políticas, econômicas e culturais, as relações de força, as demandas, os discursos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Entrevista temática sobre produção e circulação de conhecimento no Nordeste. Entrevistadora: Francisca Salvino. Natal, 2012. Correio eletrônico.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nos destinos de fronteira**: história, espaços e identidade regional. Recife/PE: Bagaço, 2008.

ANDRÉ, Hildebrando. **Gramática**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A nova política de pós-graduação no Brasil. In: **Tempo Social**, São Paulo, 11 (2), Fev./2000.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, jul./Dez. 2001

BARREIROS, Débora. **Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro** (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Legisladores e interpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERTICELI, José Ireno. Currículo: Tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BHABHA, Home. **O local da cultura**. Tradução de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977**, de 03 de dezembro de 1965. Institui a pós-graduação no Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 de dezembro de 1965. Brasília: CFE, 1965.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. I **Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979 (PNPG)**. Brasília: MEC/CAPES, 1975.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985 (PNPG)**. Brasília: MEC/CAPES, 1982.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (PNPG)**. Brasília: MEC/CAPES, 2005a.



\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área/educação**: relatório do acompanhamento referente ao ano de 2005b. Brasília: MEC, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Cadernos de indicadores. **Memória da pós-graduação**. Disponível em: [HTTP://capes.gov.br](http://capes.gov.br). Acesso em 25/06/09a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretórios dos Grupos de Pesquisa do Brasil**. Disponível em: [HTTP://dgp.cnpq.br](http://dgp.cnpq.br). Acesso em: 21/07/09b.

\_\_\_\_\_. Ministérios de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Tabela Áreas de Conhecimento. Disponível em: [www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento](http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento). Acesso em 14/04/2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área/educação**: Tabela de produção do triênio 2007-2009. Brasília: MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Banco Central do Brasil. **Evolução do IDH das grandes regiões e unidades da federação**. Disponível em: [WWW.bcb.gov.br](http://www.bcb.gov.br). Acesso em: 07/12/10b.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 013 de 10 de janeiro de 2011. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 06/02/2012a

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. Bolsas de Produtividade. Disponível em [www.memoria.cnpq.br/resultados/2011](http://www.memoria.cnpq.br/resultados/2011). Acesso em 13/05/2012b.

BECKOUICHE, Pierre. **Indústria**: um só mundo. Tradução de Isa Mara Landa. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRARDA, Analía; RIOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, M. PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortes: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. In: GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 159-188.

BURCH, Sally. Sociedade da informação e sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valerie; PIMENTA, Daniel (Coord.). **Desafios de palavras**: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação. Paris: C&F Editions, 2005.

BURGOS, Rosa Nídia Buenfil. **Análisis de discurso y educacion**. Disponível em: <http://comeduc.blogspot.com>. Acesso em: 10/10/2009

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernest Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. Disponível em: [WWW.bibliotecavirtual.clacso.org.ar](http://WWW.bibliotecavirtual.clacso.org.ar). Acesso em: 19/05/10.

\_\_\_\_\_. Teoria do discurso e educação : reconstruindo o vínculo ente cultura e política. In: **Revista Teias**, v. 11, n. 22, maio/agosto 2010b.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CEIA, Carlos. **Dicionário de termos literários – Derrida**. Disponível em: [www.cdntl.com.pt](http://www.cdntl.com.pt). Acesso em: 24/10/09

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, Maíra Baumgarten. **O Brasil na era do conhecimento**: políticas de ciência e tecnologia e desenvolvimento sustentado. 2003. 230 p. Tese (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2003.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br). Acesso em: 22/04/2012.

DOUTORES-2010: estudos da demografia da base técnica-científica brasileira. Brasília – DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Luis Carlos Borges; Silvana Vieira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Bomtempo, 1997.

\_\_\_\_\_. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Política de ciência e tecnologia e formação de pesquisador em educação. Maceió/AL. **Anais**.. Maceió, 2007.

ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19, 2007, Educação, direitos humanos e inclusão social. João Pessoa/PB. **Anais**.. João Pessoa/PB, 2009.

ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, XX, 2011, Educação, culturas e diversidades. Manaus/AM. **Anais**... Manaus/AM, 2011

ENGUITA, Mariano Fernández. O trabalho na sociedade do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Educar em tempos incertos**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Rinaldo. O escritor nordestino e o mercado editorial. In: **Folha de São Paulo**. Disponível em [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em 16/05/2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 30 set./out./nov./dez 2005.

FISHER, Rosa Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./2001. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 17/09/2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio A. da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo; CARVALHO, Aline Vieira de. **Palmares, ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA CLANCLINI, Néstor. **Diferentes, Desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernest Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000 (volume 3)

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Jorge. **Balanço CAPES**. Disponível em [www.capes.br](http://www.capes.br). Acesso em: 10/03/2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. In: **Educação e realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: PD&A, 2001

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HORTA, Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, Set/Out/Nov/Dez, 2005.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2007.

KUENZER. Acácia; MORAES, Maria Célia. Temas e tremas na pós-graduação em educação. In: **Educação e sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente. In **Revista Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos docentes do Ensino Superior, ano XIX, n. 45. Brasília: ANDES, jan./2010.

LACLAU, Ernest. **Misticismo, retórica y política**. México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Guatemala, Perú, Venezuela: FONDO DE CULTURA ECONÔMICA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Poder e representação**. Disponível em [WWW://bibliotecavital.clacso.org.ar](http://WWW://bibliotecavital.clacso.org.ar). Acesso: 17/05/2009.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011.

LACLAU, Ernest, MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Guatemala, Perú, Venezuela: FONDO DE CULTURA ECONÔMICA, 1987.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governmentality, and critique**. Disponível em: [WWW.andosciasociology.net](http://WWW.andosciasociology.net). Acesso em: 20/10/10.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**. João Pessoa/PB: Ideia, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. N. 26, p. 109-119, maio/jun/jul/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas/SP: Papirus, 2004

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento. In: LOPES, Alice Casimiro; MAEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo de ciência em debate**. São Paulo: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes; SOUSA, Clarilza Prado. A pesquisa em educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, Rio de Janeiro, Jan/Abr, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceitos e pesquisa**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso 18 de abril de 2008.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernest Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARTINS, Paulo Henrique. Nordeste: regionalismos e inserção global. In: **Revista Observa Nordeste**, 1ª ed. março/abril 2002. Disponível em: [WWW.fundarj.gov.br](http://WWW.fundarj.gov.br). Acesso em 10 de maio de 2010.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da teoria do discurso. In: **Revista de sociologia e política**, Curitiba, n. 20, jun 2003.

\_\_\_\_\_. A teoria da hegemonia de Ernesto e a análise política brasileira. In: **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernest Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradativa, 1996.

NASCIMENTO, Evandro. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em [www.origemdapalavra.com.br](http://www.origemdapalavra.com.br). Acesso em 08 de abril de 2012

O SIGNIFICADO. Disponível em: [www.osignificado.com.br](http://www.osignificado.com.br). Acesso em: 22 de abril de 2012.

PEREIRA, Bresser. **E-mail enviado a pesquisadores da região Nordeste**. Disponível em: [www.bresserpereira.org.br](http://www.bresserpereira.org.br). Acesso em 10 de dezembro de 2009.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de globalização. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernest Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PRÄSS, Alberto Ricardo. **Energia nuclear hoje**. Porto Alegre, 2007, 170f. Monografia (Especialização em Ciências Radiológicas), Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PUCCI, Bruno. **FORPRED: Fragmentos da história dos sócios institucionais da ANPE**. Disponível em: [www.faced.ufu.br](http://www.faced.ufu.br). Acesso em: 20 de outubro de 2010.

QUALIS PERIÓDICOS. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). 10 de maio de 2011.

QUALIS EVENTOS. Disponível em [www.ppc.uem.br/qualis\\_eventos\\_2007](http://www.ppc.uem.br/qualis_eventos_2007). Acesso em 14 de maio de 2012.

RAMALHO, Betânia Leite. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, nov./dez. 2005.

RAMALHO, Betânia Leite. Entrevista temática sobre produção e circulação de conhecimento no Nordeste. Entrevistadora: Francisca Salvino. Natal, 2012. Gravador digital (1h e 20min.).

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Laclau e Foucault: desconstrução e hegemonia. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SAKATE, Marcelo. Indústria editorial não tem visão. In: **Folha de São Paulo**. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). acesso em 16 de maio de 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Revista de cultura e política**. Brasil: CEDEC, 1997.

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. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42 set/dez 2009.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**. Salvador: EDUFBA, 2010

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36 Rio de Janeiro set./dez. 2007.

STEIL, Carlos Alberto. **Qualis da CAPES**. Disponível em: [www.periodicos.ufrs.br](http://www.periodicos.ufrs.br). Acesso em 20 de julho de 2011.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno de hegemonia educativa. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: VORRABER, Marisa (Org.). **Caminhos investigativos**. São Paulo: PD&A, 1999.

WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. In: **Sociedade e educação**, v. 23, n. 80, setembro/2002.

VERHINE, Robert Evan. Entrevista temática sobre produção e circulação de conhecimento no Nordeste. Entrevistadora: Francisca Salvino. Natal, 2012. Gravador digital (40min.).

WEBQUALIS. Disponível em: [www.qualis.capes.gov.br](http://www.qualis.capes.gov.br). Acesso em 30 de maio de 2012.

## APÊNDICE

Capítulos de livros publicados no triênio 2007-2009

REGIÕES/ PAÍSES	QUANT.	EDITORAS QUE MAIS PUBLICARAM
<b>UFRN</b>		
Nordeste	110	EDUFRN (66); Editora da UFPB (23); Editora da UFPI (3); EDUFAL (3); Ideia/JP (3); EDUFPE (2); EDUEPB/Camp. Grande; Ed. do CEFET/Natal; ISP/UFBA; Queima-Bucha/Natal; Editora da UFSE; Paideia/Natal; UFS/CESAD/SE; Fapern; EDUFMA; Ed. da UFC
Outras regiões	67	Liber Livros (27); Xamã/SP (7); Autêntica/BH (3); Mediação (4); MEC/UNESCO/Brasília (3); Alínea (3); UNA (2); Ed. da Univ. de Uberlândia (2); Ed. Tuiuti/Curitiba; Papyrus/Campinas; Abrafix/DF; Ciên. Moderna/RJ; Junqueira & Marin Editores/Araraquara; Vozes/RJ; Fontora/Jundiaí; EDIPUCRS; Edua/Manaus; Redes/RS; Liv. Da Física/SP; Ed. UEM/Maringá; INEP/DF; Ijuí/RS; Unesp; Autores Associados/Campinas; Teias/RJ;
Outros países	11	Springer Japan/Tóquio (2); Têraèdre/Paris (2); L'Harmattan/Paris (2); Ediciones de La Universidad de Castilla/La Mancha; Elsa Macarela/Mexico; Santiago; Center D'Estdis Olímpics/Univ. Aut. De Barcelona; Multiversidad Mundo Real Edgar Morin/Mexico
Parcerias	2	Ed. UPF-Passo Fundo/Univ. Lectoras-Espanha; Paulus-SP/EDUFRN
<b>UFBA</b>		
Nordeste	109	EDUFBA (92); EDUFAL (3); Quarteto/BA (2); P&A Editora (2); UNEB/BA (2); Fast Design/BA (2); EDUFRN (2); Ed. da UFPB/JP; Ed. UFC; Faculdade Apoio/BA; Helvécia
Outras regiões	41	CUT-BR/SP (3); Unijuí (3); Papyrus (3); Aut. Associados/SP (3); Autêntica/UFMG (3); Mediação/RS (3); EDIPUC/RS (3); Alínea/SP (2); CRV/SP (2); CBCE/GO (2); Junqueira & Marin/SP (2); Ed. da UFRGS (2); Vozes; UFPR; UNINORTE/Acre; Escritório de Histórias/BH; CRV Editora/PR; Setembro/Campinas; Lucerna/BH; Vetor/SP; Naós/SP; KCM/MTS
Outros países	2	Press Univeau Perpignan/França; Univ. do Minho/Portugal;
Parcerias	8	EDUFAL/EDUFBA (7); Paulus /EDUFRN;
<b>UFPE</b>		
Nordeste	52	EDUFPE (23); Ed. da UFPB (7); Prefeitura M. de Camaragibe (5); EDUFAL (3); Livro Rápido/Olinda (2); EDUFRN (2); Bagaço (2); Soc. Bras. de Ed. Matemática/Recife (2); Inst. Tempo Livre/Recife; Massangana; Sec de Esp e Lazer de Recife; Fund. Da Cultura do Recife; SBEM/Recife; UNICAP/Recife
Outras regiões	40	Cortez/SP (11); MEC (6); Autêntica/BH (3); Xamã/SP (3); Papyrus/SP (2); Alínea (2); EDPRC/RS; Mediação/RS (2); Papyrus (2); Lazer & Eport/ Londrina; Unijuí; Liber Livros/Brasília; Observatório de Favelas/RJ; Ed. Univ. Est. de Maringá; CRV/PR; Artmed; EPSJV/RJ
Outros países	8	Madri, Mino y Dávila/B. Aires (2); Noveduc Libros/B. Aires (2); Institute of Education/conventry; EDUCA/Lisboa; Univ. de Salle/Bogotá; Trama/Chile;
<b>UFC</b>		
Nordeste	96	UFC (60); RDS/Fortaleza (11); EDUECE (9); EDUFAL (3); Ipiranga/Fortaleza (3); Expressão Gráfica/Fortaleza (2); EDUFRN; Ed. da UFPB/JP; UNIFOR/CE; Premius/Fortaleza; Diz Editoração/Crato; SENAC/CE; LC Gráf. E Editora/Fortaleza; SBEM/Recife;
Outras regiões	32	Merc. Das Letras/SP (9); MEC (3); Autêntica/BH (2); EDIPUC/RS (2); EDUFU/Uberlândia (2); Alínea (2); Cortez; Vozes; Papyrus; Casa do Psicólogo/SP; Forense/RJ; EGB/SP; Unesco/Brasília; Ação Educativa/SP; UNIVALI/SC; Ed. da UFF/Niterói; EDINISC/RS; IICA/Brasília;
Outros	4	Cambridge/USA (2); Press/Toulouse; Porto Editora;



países		
Parcerias	2	Paulus/EDUFRN; UFC/Bando do Nordeste (3)
<b>UFPB</b>		
Nordeste	114	Ed. UFPB (94); EDUEPB/C. Grande (6); EDUFAL (4); Ed. UFC (2); Bagaço (2); Liceu/JP (2); Ideia/JP (2); Scanner/JP; EDUFRN;
Outras regiões	37	Alínea (6); Mediação/RS (3); Liber Livro/DF (3); Autêntica/MG (2); Oikos/RS (2); MEC; Minist. da Saúde; UnB (2); Inst. P. Freire/SP (2); Junqueira & Marin/SP (2); Ed. Rio de Janeiro; Horizonte/SP; UFLA/MG; Globo/SP; Expressão Popular/SP; João e Pedro Editores/SP; Sec. Esp. De Direitos Humanos/Brasília; Ideia e Letras/SP; EDIPUC/RS; Bom Tempo/RJ; Hucitec/SP; FGV/RJ; Cegral UFG;
Outros países	8	APEC/Barcelona; Ed. Porto; DVV International/Bonn; Denes/Espanha; Routledge/Londres; Academia/Praha; Lusófona/Lisboa; S.L./Germania
Parcerias	3	SMED/Gravataí/MEC/Unesco; CREC-Espanha/Inst. P. Freire-SP; MEC/Unesco
<b>UFMA</b>		
Nordeste	25	FAEEBA (12); Ed. UFC (5); EDUFMA (3); EDUFAL (2); Ed. UEMA; SENAC/Fortaleza; Kosmos/MA
Outras regiões	6	Merc. Das Letras/SP (2); Alínea/SP (2); Inst. P. Freire/SP; EDUFSCAR/SP
Outros países	2	Unesp-Marília/ABPEE-FAPESP/Marília; Junqueira & Marin-SP/CAPES-PROESP;
<b>FUFPI</b>		
Nordeste	57	EDUFPI (39); Ed. UFC (13); EDUFAL (3); EDUFRN; EDUFMA
Outras regiões	17	Autêntica/MG (11); Siart/Parnaíba (3); Liber Livro/SP; Alínea/SP; Artmed/RS;
<b>FUFSE</b>		
Nordeste	109	Ed. UFS (86); Ed. UFPB (6); EDUFAL (5); EDUFBA (5); EDUFRN (3); Ed. UFC; Tipografia Editorial/SE; Acad. Sergipana de Letras; Arcádia/Salvador
Outras regiões	20	Cortez (4); Alínea/SP (3); Unijuí/RS (2); Papyrus (2); Argumentum/BH; Autêntica/BH; Vozes/RJ; EDPUC/RS; Imago/RJ; CRV/Curitiba; Inst. N. de Est. e Pesquisas Educacionais/Brasília; UPF/Passo Fundo; EDUFP/PA
Outros países	7	Germânica/Espanha; ESF/França; East-West/Sofia-Bulgária; Iztok-Zapad/Sofia; Ed. UNAM/México; Walter de Gruyter/Berlin; Univ. de La Republica/Montivideu
Parcerias	3	UFMT/Mercados das Letras/Cuiabá; Vozes/PUC/RJ; EDUFBA/EDUFS
<b>UFAL</b>		
Nordeste	79	EDUFAL (68); Ed. UFC (3); EDUEPB/C. Grande (2); EDUECE; Bagaço; A Gráfica/AL; EDUECED/Fortaleza; EDUEMA; Edunioeste/Cascavel;
Outras regiões	19	Autêntica (4); Vozes/SP (3); Cortez (2); Freevale/N. Hamburgo (2); Alínea/SP; Liber Livro/Brasília; PD&A/RJ; EDUFU/Uberlândia; UEMAL/SP; EDUEPA; Col. INEP/Brasília; Redes
Outros países	3	Praeger/Londres (2); Trea/Austria;
Parcerias	4	MEC/EDUFAL; EDUFAL/EDUFBA; Autêntica/MEC/Unesco; EDUFAL/EDUFRN;
<b>UNEB</b>		
Nordeste	92	EDUFBA (56); EDUNEB (17); Quarteto/Salvador (6); EDUFAL (3); Ed. UFC (3); Ed. UFPB (3); UEFS/F. de Santana (2); Ed. Salvador; EGBE/Salvador
Outras regiões	27	Quartet/RJ (10); Livro Pronto/SP; CBCE/Goiânia; alameda, Univ. de SP; Publit/RJ; Merc. Das Letras/SP; PD&A/RJ; Junqueira e Marin/SP; Escrituras/SP; Visual Books/SC; CRV/Curitiba; Annablume/SP; Unesp/SP; CRV/Curitiba; Ed. UFS/São Cristovão; Sulinas/RS
Outros países	6	Vervuert-Frankfurt/Iberoamericana-Madrid; Univ. de Aveiro/Port.; Téraèdre/Paris; Afrontamento/Portugal; L'Harmattan/Paris;

		Lusófona/Lisboa
Parcerias	3	Ação Educativa/ANPED-Inep/MEC; Fund. G. Vargas/E-papers/RJ; Oikos/Líber Livros