

A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições

Antonia Almeida Silva^I

Márcia Aparecida Jacomini^{II}

Resumo

O presente estudo problematiza as bases das relações entre a pós-graduação e a educação básica tal como formuladas no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG). Trata-se de estudo documental associado à análise de dados quantitativos/qualitativos sobre a produção acadêmica, tendo como *corpus* teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação conceituados pela Capes com nota igual ou superior a 5, no período de 2000-2010, a saber: PUC/RJ, PUC/RS, PUC/SP, Uerj, Ufes, UFF, UFG, UFMG, UFPEL, UFPR, UFRJ, UFRGS, UFRN, Ufscar, UFU, Unesp/MAR, Unicamp, Unimep, Unisinos, USP. O texto está organizado em três eixos de análise: panorama das políticas para pós-graduação desenhadas a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); diretrizes para a educação básica que figuram no PNPG 2011-2020; produções acadêmicas sobre políticas educacionais no período de 2000-2010 e possíveis contribuições para a compreensão da realidade da educação básica. A análise sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação revelou-se estratégica tanto para os estudos na área das políticas educacionais, quanto para a sua agenda, permitindo problematizar os diagnósticos da escassa acumulação de conhecimento em educação. Evidenciou-se que muito do que se tem produzido está voltado para o entendimento da realidade educacional brasileira, tendo a educação básica como foco principal.

Palavras-chave

Pós-graduação – Educação básica – Produção acadêmica.

I- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.
Contato: antoniasilv@gmail.com

II- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: marciajacomini@uol.com.br

Graduate studies and research about/in basic education^I: relations and propositions

Antonia Almeida Silva^{II}

Márcia Aparecida Jacomini^{III}

Abstract

This study is about the basis of relations between graduate studies and basic education such as set forth by Plano Nacional de Pós-Graduação [National Graduate Plan] 2011-2020 (PNPG). It is a documental study associated with quantitative/qualitative data analysis regarding academic production, whose corpus are theses and dissertations in graduate programs ranked by Capes with a grade equal to or higher than 5, in the period 2000-2010. They are: PUC/RJ, PUC/RS, PUC/SP, UERJ, UFES, UFF, UFG, UFMG, UFPEL, UFPR, UFRJ, UFRGS, UFRN, UFSCar, UFU, Unesp/MAR, Unicamp, Unimep, Unisinos, USP. The article is organized in three analytical axes: panorama of graduate policies designed by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [Coordination for Higher Education Personnel Improvement]; guidelines for basic education which appeared in PNPG 2011-2020; academic production regarding educational policies in the period 2000-2010 and virtual contributions to understand the reality of basic education. The analysis of the academic production or education graduate programs turned out to be strategic both for the studies in the field of educational policies and for its agenda, allowing to problematize the diagnostics of scarce accumulation of knowledge in education. It became patent that much of what has been produced is intended to comprehend educational reality in Brazil, focusing mainly on basic education.

I- Translator's note: In Brazil, *educação básica* (basic education) stands for early childhood, primary and secondary education.

II- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.
Contact: antoniasilv@gmail.com

III- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contact: marciajacomini@uol.com.br

Keywords

Graduate studies – Basic education – Academic production.

Tramas paradigmáticas da pós-graduação: do desenvolvimento à inovação¹

O Sistema Nacional de Pós-Graduação foi criado na década de 1950 e, inicialmente, tinha a missão de qualificar os professores das universidades. Todavia, esta missão foi sendo ampliada e ressignificada em políticas delineadas para o setor, as quais tiveram como elemento unificador os paradigmas das agendas de desenvolvimento nacional, como se pode notar no retrospecto do PNPG 2011-2020. Desse modo, os planos foram marcados pela busca de harmonização das orientações, por meio da absorção dos legados anteriores, e a incorporação de paradigmas socioeconômicos dominantes.

O I PNPG (1975-1979) é referido como um marco no planejamento e vetor para a superação do espontaneísmo e, como tal, se integrava às políticas de desenvolvimento social e econômico ordenadas pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), por meio Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), para o período 1975-1980. Este plano elegeu duas grandes metas: 1) formar pesquisadores, docentes e profissionais; 2) “encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público” (BRASIL, 2010a, p. 25), sendo o MEC o responsável pela primeira meta, e a segunda partilhada entre outros órgãos do governo. Desde esse plano, a Capes se inseriu como agência de acompanhamento e avaliação da pós-graduação tendo como foco a formação docente (KUENZER; MORAES, 2009).

O II PNPG (1982-1985) manteve o objetivo da formação de recursos humanos, mas agregou a defesa da qualidade da educação superior e a centralidade da avaliação.

Por sua vez, o III PNPG (1986-1989) buscou articulação com o I Plano de Desenvolvimento da Nova República, que assumiu como objetivo a *autonomia nacional*, sendo a tecnologia situada como uma condição para este fim.

Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia.

[...]

Os objetivos desse plano foram:

- a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
- a *institucionalização da pesquisa nas universidades* para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
- a integração da pós-graduação ao setor produtivo. (BRASIL, 2010a, p. 26, grifos nossos).

Após essa sequência de planos, e um intervalo de aproximadamente sete anos, em 1996 começou a ser delineada a proposta do IV PNPG, sendo o Seminário Nacional Discussão da Pós-Graduação Brasileira um marco importante dessa tentativa, como um espaço de mobilização, discussão e de fixação de algumas referências. Não obstante a iniciativa, consta que, por razões diversas, entre elas o orçamento, o documento final do plano não chegou a ser constituído, mas suas recomendações foram implantadas pela diretoria da Capes, tais como: “expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação”. (BRASIL, 2010a, p. 29)

Somente após mais de uma década da tentativa frustrada de instituição desse plano, uma nova proposta tomou corpo com o PNPG 2005-2010.

O objetivo principal do PNPG 2005-2010 foi o crescimento equânime do

¹- Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada em uma mesa temática no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), em 2013, sob o título *Pós-graduação e educação básica: dos vieses políticos à produção acadêmica*.

sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. (BRASIL, 2010a, p. 29)

O horizonte do crescimento equânime acentuou, no plano, o enfrentamento das assimetrias não só regionais, mas entre os programas prioritários de pesquisa, levando à definição de pautas orientadas pela *indução em áreas de conhecimento* (Bionanotecnologia, Pró-Botânica, Pró-Ciências do Mar) ou *em áreas estratégicas* (Pró-Engenharias, TV Digital, Pró-Defesa). A indução de programas foi assumida como linha programática, com vista à formação de redes de parcerias com implicações de diferentes atores (agências de fomento, empresários, universidades), como se nota na formulação a seguir:

Programas Estratégicos Específicos são aqueles idealizados pelas agências, ouvidas as universidades, os institutos de pesquisa, o setor empresarial e outros atores concernentes ao desenvolvimento nacional, que objetivem solucionar cada tipo de assimetria observada. A elaboração de tais programas deveria ser precedida do exame das prioridades e das competências existentes, amparados por orçamento novo e viabilizados por programas diferenciados, com instrumentos próprios e por tempo definido. (BRASIL, 2010a, p. 30).

A melhoria do sistema de pós-graduação neste horizonte se associa à formação de recursos humanos de alto nível, considerando a forte vinculação entre a formação e o projeto de desenvolvimento encetado ou, como estabelece o próprio documento: “A política industrial brasileira exigiu das empresas investimentos

em recursos humanos de alto nível, formados pelos programas de pós-graduação” (BRASIL, 2010a, p. 31), impactando inclusive o desenho dos programas, como no caso das formas de financiamento, na redefinição do papel dos mestrados (criação de mestrados profissionais), além do incentivo a projetos de educação a distância. Em comparação aos planos anteriores, passou-se da ênfase na formação para as atividades de ensino e pesquisa para a incorporação de um novo objetivo: “a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (BRASIL, 2010a, p. 33). Isso inclui tanto a formação de quadros para as empresas privadas, quanto para os órgãos dos governos e, secundariamente, também é mencionada a titulação de pessoal para organizações não governamentais e movimentos sociais.

Mas não é só em relação à organização dos programas estratégicos que a indução incide. Também teve destaque no plano de 2005-2010 o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle, desde a década de 1990, ancorados na política nacional de avaliação². Com isso, passou-se a incluir aspectos ainda mais específicos da avaliação, especialmente para as áreas de humanidades, tais como:

introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado, incluindo na avaliação produtos até hoje subavaliados, como: os livros, nas áreas de Humanidades; patentes e tecnologias, nas áreas pertinentes e, em especial, no caso dos mestrados profissionais, o destino dos egressos. (BRASIL, 2010a, p. 38).

Como parte deste movimento de indução dos programas estratégicos e controle das políticas, coube à educação básica, no horizonte

2- Segundo o PNPg três eixos caracterizam o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil: 1) ela é feita por pares reconhecidos por sua reputação intelectual; 2) natureza meritocrática nos campos disciplinares; 3) associação entre reconhecimento e fomento, bases para os critérios de financiamento dos programas.

do plano 2005-2010, um reforço não muito lisonjeiro, como se nota na citação a seguir:

Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental, foi necessário que os programas de pós-graduação se envolvessem na pesquisa educacional para *encontrar os melhores métodos e técnicas de educação a distância que possibilitassem a formação qualificada do universo docente em atividade*, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país. (BRASIL, 2010a, p. 34, grifos nossos).

Nessa formulação, a relação entre a formação e o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino recobra, mais uma vez, as prescrições das concepções tecnocráticas, buscando soluções isoladas e de baixo custo, sem uma avaliação rigorosa da complexa realidade socioeducacional. Observa-se que, ao longo desses anos, os PNPGs, à medida que procuram manter alguma harmonia entre um plano e outro, também deslocaram seus paradigmas saindo do foco no desenvolvimento para o foco na inovação.

Seguindo essa direção, localizamos o próprio PNPG 2011-2020, o qual, assumindo o legado dos planos anteriores, se distingue deles pela assunção de uma agenda que acentua a vinculação entre a produção de conhecimento na pós-graduação e os interesses do mercado, sob o signo da inovação. Situada como um novo paradigma, a inovação é defendida como um patamar superior em relação ao seu anterior, o paradigma de desenvolvimento. Diz o texto que:

O conceito de inovação, em geral, é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), porém é distinto e mais amplo. Inovação implica não somente tecnologia, máquinas e equipamentos, mas vai além, contemplando também mudanças

incrementais, novas funcionalidades, bem como melhorias na gestão ou novos modelos de negócios, associados à conquista ou criação de novos mercados. As conexões entre ciência e tecnologia (C&T) com inovação tecnológica têm uma face mais evidente no que diz respeito ao mundo das indústrias de manufatura. No entanto, deve-se considerar que, atualmente, entre metade e três quartos da riqueza produzida no planeta é criada não pela produção de coisas físicas, produtos, mas sim pela prestação de serviços. (BRASIL, 2010a, p. 180).

Defende o plano que “o Brasil tem uma oportunidade real de se tornar a quinta potência econômica mundial na próxima década” (BRASIL, 2010a, p. 157) e, sem meias palavras, a falta de mão de obra aparece como “o único obstáculo que pode ser colocado no caminho desse grande sucesso” (BRASIL, 2010a, p. 157), considerando que a escolaridade média do brasileiro é muito baixa. Embora este diagnóstico esteja correto, chama atenção a falta de mediação entre a história, a política, a realidade socioeconômica mais ampla e a educação, voltando a atribuir a esta uma posição de determinação das relações e condições de vida nas sociedades capitalistas, em desprezo à sua posição de condicionada por essas relações. Mais uma vez vemo-nos diante da reprodução das interpretações economicistas, as quais insistem na validação das políticas educacionais a partir das expectativas de repercussão no desenvolvimento do capital, desta feita sob o signo da inovação.

Em formulações apresentadas no segundo volume do plano, que integra textos subsidiários elaborados por especialistas, isso se faz notar pela própria escolha dos temas ali consignados. É representativo disso o texto de Schwartzman (2010), segundo o qual o novo plano se caracteriza pela transição do sistema centralizado na Capes para um “mais aberto e descentralizado” (SCHWARTZMAN, 2010, p.

34). No curso de sua argumentação, fica claro que essa abertura quer dizer flexibilização dos mecanismos de aprovação/avaliação de cursos, proporcionando maior atuação de instituições privadas, simultaneamente à revisão das formas de financiamento tanto das pesquisas quanto dos estudantes. Fica estabelecida, em formulações como esta, a escolha por uma política de mercado e nesse marco chama atenção o fato de que, nesse mesmo volume 2, o único texto que tem como foco a educação refere-se à educação profissional, intitulado “Proposições sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020”, de autoria de Fischer (2010). A autora assume ali a relação entre os planos estratégicos do desenvolvimento nacional e a qualificação da força de trabalho.

Dentro desse movimento, a qualificação da força de trabalho foi acentuada como tônica comum da formação desde a educação básica até a pós-graduação. Considerando um panorama positivado do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), em vista não só do seu crescimento, mas dos seus resultados. O plano ressalta a inserção da Capes na educação básica como uma estratégia para enfrentar os problemas deste nível da educação, arguindo a interdependência entre níveis e etapas como elementos fundantes da organização da educação brasileira.

É, portanto, a partir desses referentes que a relação entre pós-graduação e educação básica é articulada no PNPG 2011-2020. No item seguinte, examinaremos alguns aspectos dessa relação.

As diretrizes da política de pós-graduação para a educação básica

O plano vale-se de diferentes fontes que corroboram o diagnóstico de que a escolaridade média do brasileiro é muito baixa, a saber: dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007, segundo os quais

a escolarização da população de quinze anos ou mais corresponde a uma média de 7,3 anos; o documento intitulado “O Ensino de Ciências e a Educação Básica: propostas para superação da crise”, da Academia Brasileira de Ciências; o documento produzido pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, o qual apresenta indicadores referentes a etapas e modalidades; os resultados dos testes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e suas confirmações da baixa qualidade da educação básica; o relatório “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades”, produzido pela Unesco, que traz um balanço de conquistas relativas ao acesso, mas também indicando aspectos a serem enfrentados, em especial as desigualdades:

Regionais, étnico-raciais, socioeconômicas e também aquelas relacionadas à inclusão de crianças com deficiência; além disso registra que o atendimento ainda é insuficiente para as crianças de até 5 anos na educação infantil e para os adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio. (BRASIL, 2010a, p. 159).

Entre as estratégias de enfrentamento desse cenário, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é situado como o vetor central para a correção dos problemas, mal disfarçando o autocontentamento com as políticas que foram induzidas por meio deste instrumento. Vejamos a passagem a seguir:

Estudos realizados por diversas fontes constatam que um grande esforço vem sendo realizado pelos gestores educacionais nas três esferas da Federação para aperfeiçoar a qualidade dos sistemas. Este esforço contempla ações para o aperfeiçoamento da gestão educacional, a melhoria da infraestrutura das escolas, a construção de creches e escolas, laboratórios e bibliotecas, a extensão da merenda escolar, a melhoria

do transporte escolar e a formação de professores. Também concorreram para essa melhoria a criação do FUNDEB, a instituição do Piso Salarial dos professores, as diretrizes da carreira e a instituição do IDEB. (BRASIL, 2010a, p. 163).

Não se indica, todavia, que estudos são estes, tampouco quais são os efeitos desses *esforços* sobre a realidade, isto é, se e como é possível perceber relações entre essas ações e mudanças na configuração da educação, à luz dos diagnósticos antes apresentados. Mas, apesar da entusiástica referência ao PDE, ainda que sem a apresentação de dados que lhes deem sustentação, o PNPG dá relevo à atuação da pós-graduação com vista à superação de problemas. Nesse sentido, anuncia a necessidade de estudos que:

Dimensionem o verdadeiro tamanho do problema e do desafio, esclareçam as causas do insucesso e *apontem soluções de curto, médio e longo prazo* para a melhoria da qualidade da educação básica. São muitos os temas que necessitam ser estudados. Sem prejuízo do estudo de outros temas, destacamos a seguir alguns que parecem mais evidentes. São eles:

1. a caracterização do padrão mínimo de qualidade referido no artigo 206 da Constituição Federal;
2. a formação e a valorização dos profissionais da educação;
3. o rendimento da aprendizagem e a garantia do direito de aprender;
4. a ‘definição’ dos objetivos da educação básica em face do aumento das atribuições das escolas;
5. a gestão das escolas e dos sistemas escolares;
6. a definição das responsabilidades e o estabelecimento do regime de colaboração. (BRASIL, 2010a, p. 166, grifos nossos).

Se lembrarmos da lógica de harmonização que vem permeando os PNPGs anteriores,

notaremos que a indução não é uma diretriz perdida no tempo, mas vem se sedimentando por meio de orientações como essas. Aqui cabe refletir sobre a expectativa de que as pós-graduações *apontem soluções de curto, médio e longo prazo*, mas também sobre o próprio conteúdo das formulações relacionadas aos temas acima listados.

Sobre os questionamentos dirigidos pelo documento à pós-graduação é importante notar que o plano sugere a assunção de um viés mais profissionalizante e “não apenas a formação de docentes e pesquisadores” (BRASIL, 2010a, p. 216). Neste sentido o plano defende que

a avaliação das propostas de novos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra acadêmico, contemplando assim a geração de tecnologia e de recursos humanos qualificados voltados para os setores empresariais, de serviços e das esferas governamentais. (BRASIL, 2010a, p. 295).

Nessa formulação, deparamo-nos com a sutil oposição entre enfoque acadêmico e pesquisa aplicada. Ao prevalecer esta última, a tradição da universidade como lugar de liberdade de pensamento, de criação, de produção de rupturas e possibilidades do novo estará comprometida por um pragmatismo, por vezes, mercadológico no que faz, no como faz e no que produz.

Quanto aos temas listados, as análises em torno de cada um não destoam do paradigma da inovação acima mencionado. Em relação à formação de professores, por exemplo, o tom é dado pelo convite a “repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas” (BRASIL, 2010a, p. 169) e embora não explicita de imediato o sentido do texto, isso irá se esclarecer à medida que avançamos e comparamos este tema com os demais.

Interessante notar em relação ao rendimento da aprendizagem que a análise

do PNPG insiste na explicação desse dado a partir das relações no interior da escola, mais especificamente a adequação pedagógica do professor. Assim, após a contextualização do problema a partir da diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes, conclui que:

As dificuldades encontradas pelas escolas para garantir a permanência dos jovens e os baixos níveis de aprendizagem alcançados levam a crer que o ensino médio é uma etapa da educação básica onde a *inadequação dos procedimentos pedagógicos parece se acentuar*. As práticas tradicionais levadas a efeito nas salas de aula são incapazes de concorrer com as novas mídias que absorvem grande parte do tempo dos jovens. A quantidade de informações geradas e veiculadas diariamente e a presença cada vez mais forte das tecnologias na vida dos alunos colocam constantemente em cheque as informações trazidas pelos professores para a sala de aula e sinalizam uma urgente necessidade de mudança nos procedimentos atualmente adotados. (BRASIL, 2010a, p. 172, grifos nossos).

Sobre o tema da definição dos objetivos, é surpreendente a naturalização das supostas novas atribuições da escola, isto é, “*atender os casos de violência familiar, abusos sexuais, exploração do trabalho infantil, falta de cuidados com a saúde, dentre outras demandas*” (BRASIL, 2010a, p. 173, grifo nosso). Admitindo a existência de controvérsias entre o que pensa a comunidade escolar e outros setores da sociedade, o documento apresenta formulações mais controversas quando indica a tarefa da pós-graduação de estudar a realidade e propor soluções. Em uma passagem defende que “Um ponto de partida para esse estudo pode ser a *identificação das expectativas* a respeito das atividades que devem ser desenvolvidas pela escola. Para isso é necessário ouvir não só os professores, mas também a comunidade

escolar” (BRASIL, 2010a, p. 173, grifos nossos). Além do destaque à ideia de identificação das expectativas, cabe também mencionar a ideia de que a escola deve atender aos interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da educação básica, notadamente do ensino médio, sem que isso seja acompanhado da clara definição de quais interesses se trata. Devemos perguntar: e se o interesse for pautado na visão imediata do estudante ou da família, a escola deve apenas se curvar a eles? Quem problematiza os conceitos, os preconceitos e os próprios limites de visões moldadas pela mídia e outros vetores que diariamente nos dizem o que comer, o que vestir, que música consumir, enfim como se constituir in na sociedade do consumo? Parece-nos, portanto, que não é tão simplório quanto parece associar linearmente o interesse do aluno aos desafios que se impõem à educação básica.

Desse modo, a formulação acaba por desprezar a necessária relação entre as expectativas geradas e as visões de mundo e de educação, como se tais expectativas resultassem apenas da condição de ser professor ou comunidade. Isso revela não só uma compreensão que despreza os debates na área e suas contribuições para pensar o presente, mas principalmente, a força do hábito de esvaziar politicamente o debate em questão.

Em outra passagem, referente aos conteúdos e procedimentos a serem adotados pelas escolas, o documento trata como meras *incertezas*, a serem dirimidas pelos estudos das pós-graduações, as contradições entre as concepções dos professores que defendem o monitoramento do processo educativo no interior dessas instituições e as dos setores que propõem o monitoramento da qualidade através de avaliações externas. Tanto no primeiro quanto no segundo exemplo, nos perguntamos se se trata de deficiência de formulação (ingenuidade) ou de astúcia, lembrando a contribuição de Paulo Freire (1988) quando categoriza os educadores em astutos, ingênuos ou críticos. Em ambos os casos, a resposta não é boa, pois seria uma tragédia pensar que, depois de mais

de 50 anos de existência da pós-graduação, os formuladores da política não conhecem ainda as concepções políticas que marcam os debates em educação ou então, conhecendo-as, agem astutamente para esvaziá-las, reduzindo diferenças políticas e antagonismos a incertezas e *tradicionais achismos*. Vamos ao texto:

Percebe-se de imediato a necessidade de realizarem-se estudos para dirimir essas incertezas e definir os conteúdos e procedimentos que devem ser desenvolvidos pelas escolas de educação básica para a oferta da tão sonhada educação de qualidade. Essa orientação deve ser tomada com base em dados reais e ir além dos tradicionais “achismos” e preconceitos mostrados por pequenos grupos. (BRASIL, 2010a, p. 173).

No que tange ao tema da gestão, o texto ganha uma tônica prescritiva, com orientações sobre a organização do projeto político pedagógico, a atenção dos dirigentes para o bom funcionamento da escola e o papel dos sistemas de ensino no suporte às instituições. Não delinea, portanto, focos de estudos a serem desenvolvidos pelas pós-graduações.

Já no que concerne ao estabelecimento do regime de colaboração, último dos seis temas de estudos a serem assumidos no âmbito dos programas de pós-graduação, a tônica é a da recuperação da ideia de coordenação de ações entre os entes federados. O texto segue a linha prescritiva do tema anterior e preconiza, de forma lacunar, que:

Todas essas sugestões parecem óbvias, mas na prática acontecem pouco. Isso sugere que, para alcançar-se esse objetivo, urgente se faz realizar uma transformação com vistas ao enriquecimento da cidadania. Para que isso aconteça necessitamos avançar nas discussões e debates com os diversos atores envolvidos no processo educacional. Organizar esse debate é um papel que pode ser desempenhado pelo

Sistema Nacional de Pós-Graduação. (BRASIL, 2010a, p. 177).

Nas conclusões e recomendações referentes à educação básica a interpretação é de que os estudos na área têm resultados pouco visíveis e ainda estão abaixo do esperado. Note-se que, ao contrário da avaliação positiva da pós-graduação, anunciada em princípio, vai se construindo uma compreensão de grandes lacunas do sistema, mas em especial da área de educação:

Apesar de muitos cursos de pós-graduação terem dedicado esforços para o estudo de questões ligadas à educação básica, verificamos que ainda são pouco visíveis os resultados dos mesmos, seja pelo tamanho do problema seja porque esses estudos evitam determinados assuntos ligados diretamente à sala de aula.

Os resultados alcançados pela educação básica ainda continuam abaixo do esperado. Por isso, esse é um momento do Sistema Nacional de Pós-Graduação adotar esse tema como estratégico e estudá-lo de uma forma integral, envolvendo todas as áreas do conhecimento. (BRASIL, 2010a, p. 177).

A ênfase para que se pesquisem os assuntos diretamente ligados à sala de aula não é recente e, muitas vezes, está associada à busca pela transposição dos conteúdos estudados nos próprios cursos de graduação à realidade. Isso no interior da área de educação, por si, merece ser olhado com cuidado, pois, via de regra, já traduz a assimilação de concepções minimalistas, que reduzem a formação ao saber fazer. A situação se agrava quando esta preocupação aparece como um pressuposto da política de pós-graduação, com contornos de oficialização de uma abordagem política. Mais grave ainda, quando diferentes áreas de conhecimento são implicadas em nome da *multi-interdisciplinaridade*, sem maiores preocupações com mediações relativas às características das áreas e suas especificidades.

A julgar pelas indicações já apresentadas até aqui e pelo escopo das análises empreendidas no volume 2 do plano, o envolvimento de outras áreas nesta jornada vem se dando em sintonia com a perspectiva de multi e interdisciplinaridade. Com isso, a agenda do plano para a educação passa do desconhecimento da produção na área à legitimação de intervenções intuídas de fora para dentro ou de cima para baixo, se não quisermos esquecer as relações hierárquicas que estão estabelecidas entre as áreas de conhecimento desde a Capes. Como se pode perceber, não estamos apenas diante de boas intenções, pois a questão principal é política: a formação para o mercado de trabalho, isto é, recursos humanos para a nova etapa de desenvolvimento nacional. Algo que pode ser bem problematizado por nós desde a posição da área, traduzida tanto em debates quanto em produções trazidas pelos seus representantes. É o caso das produções de Macedo e Sousa (2010), que defendem as tendências nas orientações da Capes, mas também apresentam um panorama das produções na área a partir dos resultados da trienal 2007-2009; e também das problematizações de Nozella (2010), que confrontam as pesquisas dos programas de pós-graduação nos períodos 1965-1985; 1985-2008.

Esses estudos, assim como os resultados da pesquisa que vimos desenvolvendo, evidenciam o contrário do que preconiza o PNPG. Percebemos que o estudo da produção na área vem trazendo contribuições importantes para o conhecimento das realidades e tem priorizado até em demasia assuntos ligados diretamente à sala de aula, como procuraremos mostrar no item seguinte. Portanto, diferentemente dos que vêm questionando a produção na área de educação e sua relação com os problemas educacionais, temos percebido que os pontos nodais que envolvem a área dizem respeito menos à existência da produção e mais às orientações políticas que lhes dão conformação. Um desafio aqui parece ser a explicitação da relação entre a indução das políticas e os pilares a elas subjacentes como no caso do foco na inovação, o qual, muitas vezes, tem subvertido

a função social da escola e da educação estritamente aos interesses do mercado. Expressão disso é o próprio esquivamento do PNPG em relação às tensões implicadas na produção na área e a sua ênfase na resolução dos problemas educacionais pela via do engajamento ao paradigma da inovação. Nossa reflexão, portanto, não passa por blindar a pós-graduação, tampouco desprezar ou minimizar os problemas que afetam a educação básica, mas se dirige ao modo como o PNPG avalia a realidade educacional brasileira e reduz problemas históricos a estratégias de intervenções pontuais e orientadas ideologicamente pelas interpretações tecnicistas.

A produção em políticas educacionais e as contribuições para a educação básica

Os dados apresentados a seguir foram gerados através de levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, tendo como critério geral o ano e as instituições com programas de pós-graduação em educação conceituados com nota igual ou superior a cinco, no período de 2000-2010, a saber: PUC-RJ, PUC-RS, PUC-SP, UERJ, UFES, UFF, UFG, UFMG, UFPEL, UFPR, UFRJ, UFRGS, UFRN, Ufscar, UFU, Unesp-MAR, Unicamp, Unimep, Unisinos, USP. A PUC-SP, apesar de atender ao critério do conceito Capes, não teve produção relativa ao campo das políticas educacionais no período.

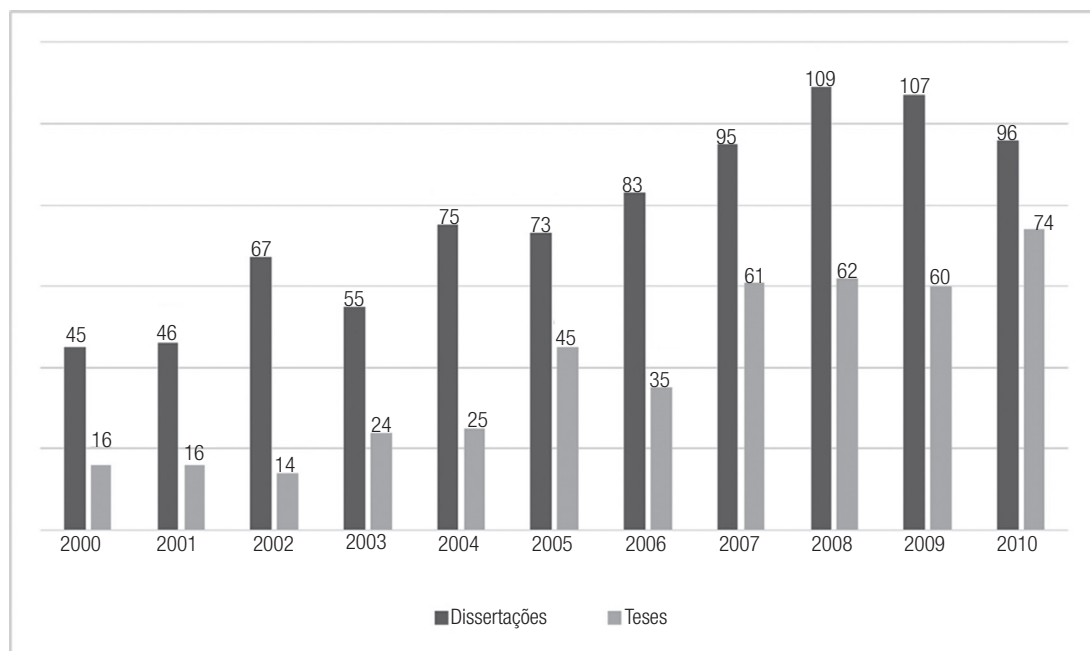
Antes da apresentação dos dados propriamente, cabe informar que, segundo números disponibilizados no portal da Capes no ano de 2013, a grande área de ciências humanas totalizou 517 programas e cursos de pós-graduação até aquele momento e, desse total, 144 eram integrantes da subárea de educação. Com o propósito de elucidar as características dessa produção, apresentamos aqui alguns dados que revelam tendências da pesquisa em educação, especialmente em políticas educacionais na última década. De início, cabe registrar que vários autores vêm acentuando que os estudos

em políticas públicas, incluindo políticas educacionais, são relativamente recentes, especialmente quando se pensa na constituição de uma área de estudo, como informam Azevedo (1997), Melo (1999), Souza (2003; 2006), Tello e Almeida (2013), Tello e Mainardes (2014). A despeito deste entendimento é notável o incremento pelo qual vem passando a produção em políticas educacionais, em especial na década de 2000. É o que se pode notar no Gráfico 1, que traduz a produção em políticas educacionais apenas nos programas com conceito igual ou superior a 5. Percebe-se neste gráfico que o número de dissertações e teses defendidas por ano foi crescente em quase todo período, com discretas exceções no confronto ano a ano.

Comparando apenas o ano inicial e o ano final é evidente o incremento do número de trabalhos defendidos, os quais totalizam 61 no ano 2000 e 170 no ano 2010.

No universo de 1.283³ trabalhos catalogados na pesquisa, 34% (432) são teses e 66% (851) são dissertações. Embora durante toda a década se observe um número superior de dissertações, houve proporcionalmente um crescimento maior do número de teses, se olharmos para as duas extremidades do período. Tomando-se essas referências, em 2000 as teses correspondiam a 26,2% do total da produção, enquanto em 2010 elas representavam 43,5%. Já as dissertações, que eram 73,8% do total da produção em 2000, baixaram sua participação para 56,5%.

Gráfico 1 – Total de teses e dissertações nos programas de pós-graduação selecionados entre 2000 e 2010.



Fonte: Dados da pesquisa

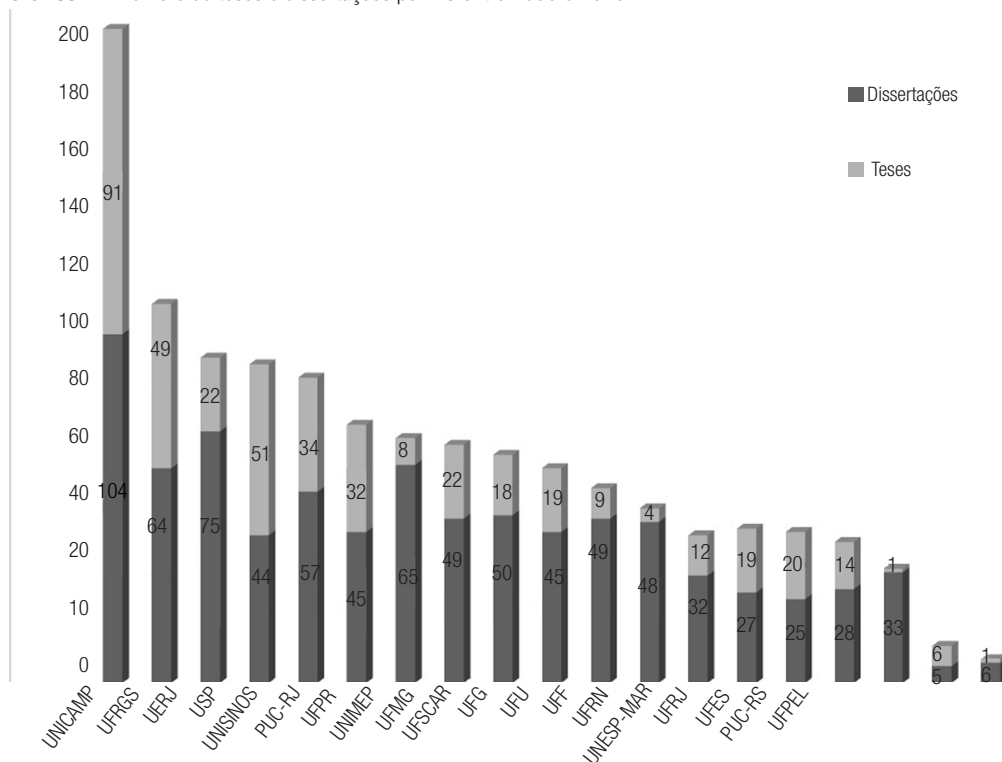
Quando observamos a distribuição dos trabalhos entre as IES, verifica-se que em quatro programas já de longa existência e situados entre os maiores conceitos na avaliação da última trienal da Capes (Unicamp, UFRGS, USP e PUC-RJ), há grande equilíbrio entre o

3- Na divulgação dos resultados parciais da pesquisa em anais de eventos, bem como no artigo "Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações", publicado na revista *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014, foi informado o total de 1.305 trabalhos coletados pela pesquisa. Todavia, durante revisão final, observou-se que 22 trabalhos computados não haviam sido defendidos em programas de pós-graduação em educação, portanto, não atendiam aos critérios da pesquisa. Essa constatação levou a equipe a corrigir os dados mediante a exclusão dessas produções.

número de dissertações e teses defendidas ao longo da década, o que não ocorreu entre os demais, conforme Gráfico 2. Isso, porém, deve ser analisado levando-se em consideração que

alguns desses programas ainda não tinham implantado os seus cursos de doutorado no início da década. É o caso do Programa da UFES, que só implantou o doutorado em 2004.

Gráfico 2 – Número de teses e dissertações por IES entre 2000 e 2010



Fonte: Dados da pesquisa

Os trabalhos reunidos nesta pesquisa foram em primeiro lugar identificados por eixos temáticos, segundo a descrição abaixo:

Eixo 1 – Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação;

Eixo 2 – Avaliação em larga escala e avaliação institucional;

Eixo 3 – Qualidade da educação, qualidade de ensino;

Eixo 4 – Reformas educacionais, neoliberalismo na educação, terceiro setor e organizações sociais na educação, Estado e reformas educacionais, análise e avaliação de políticas educacionais;

Eixo 5 – Políticas de formação de professor, carreira docente;

Eixo 6 – Financiamento da educação, controle social do financiamento da educação;

Eixo 7 – Abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas educacionais;

Eixo 8 – Análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional;

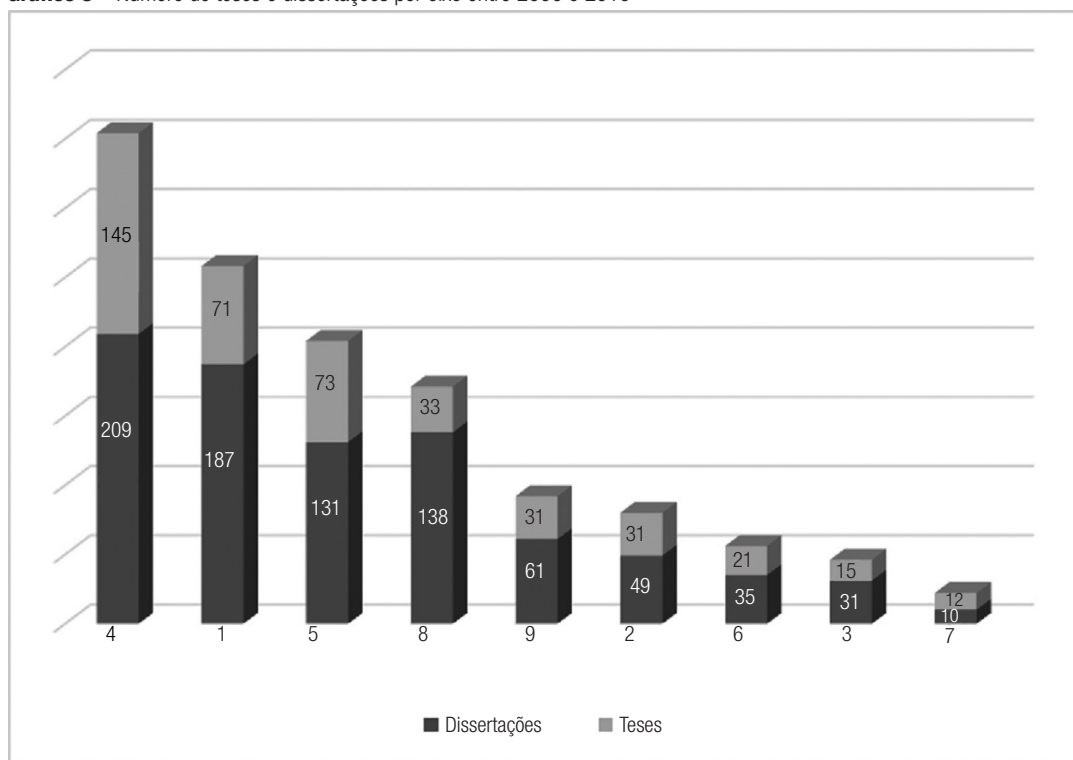
Eixo 9 – Políticas inclusivas.

A partir desses eixos, pode-se perceber que a área vem lidando com temáticas diversificadas, muitas das quais voltadas para as questões que envolvem a educação básica. Observa-se que quatro dos nove eixos concentraram mais da

metade do total das produções catalogadas. O eixo 4, com o maior número (354), englobou as teses e dissertações que tratam das reformas educacionais, do neoliberalismo na educação, do terceiro setor e as organizações sociais na educação, assim como análises e avaliações de políticas educacionais. A abrangência dos temas neste eixo constitui uma explicação para que nele tenha se concentrado o maior número de trabalhos. Os outros três foram: o eixo 1,

que contempla os trabalhos sobre organização, planejamento e gestão da educação, com 258 teses e dissertações; o eixo 5 que abrange os trabalhos sobre políticas de formação de professores e carreira docente, com 204; e o eixo 8 com os trabalhos sobre análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional, com 171 teses e dissertações. O Gráfico 3 mostra a distribuição dos trabalhos por eixo e respectiva titulação.

Gráfico 3 – Número de teses e dissertações por eixo entre 2000 e 2010



Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: **Eixo 1** - Organização da educação, planejamento da educação, administração da educação, gestão da educação; **Eixo 2** - Avaliação em larga escala e avaliação institucional; **Eixo 3** - Qualidade da educação, qualidade de ensino; **Eixo 4** - Estado e reformas educacionais; **Eixo 5** - Políticas de formação de professor, carreira docente; **Eixo 6** - Financiamento da educação, controle social do financiamento da educação; **Eixo 7** - Abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas educacionais; **Eixo 8** - Análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional; **Eixo 9** - Políticas inclusivas.

Dentre essas produções, vários são os trabalhos que se voltam para a problematização da realidade educacional, abrangendo questões que, no PNPG 2011-2020, estão assinaladas como se ali se anunciasse uma espécie de marco zero, especialmente em relação às pesquisas *ligadas di-*

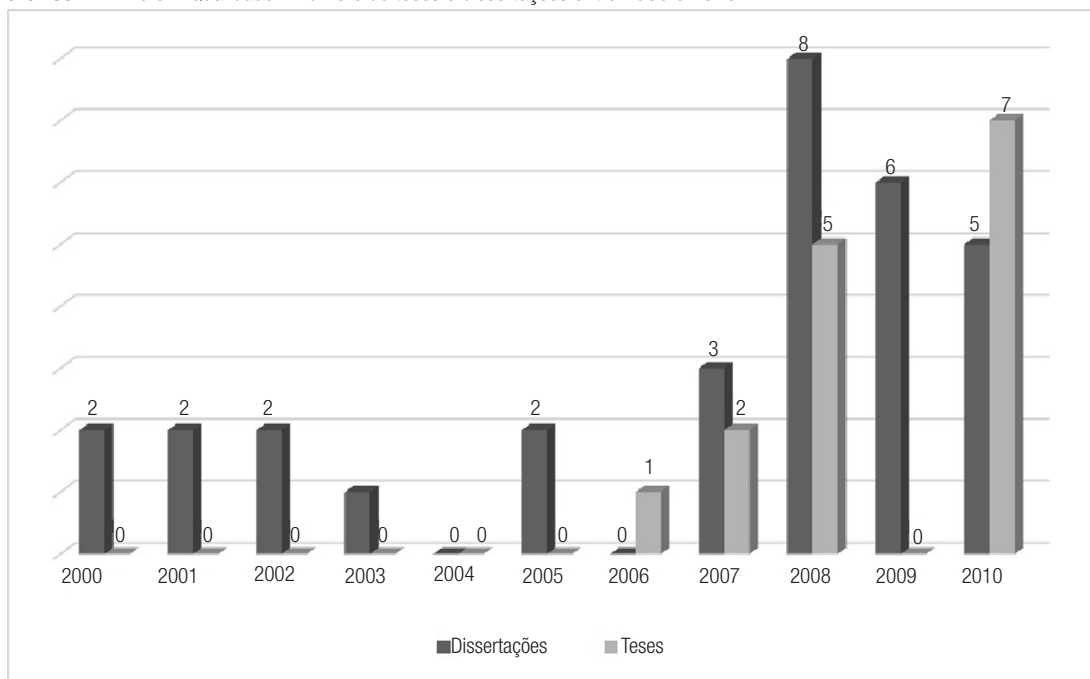
retamente à sala de aula. Em nossa pesquisa, no entanto, encontramos várias investigações com este enfoque, em especial os estudos do eixo 5 (Política de formação de professores), muitos dos quais voltados à investigação da relação entre a formação e seus efeitos na escola. É o caso das

teses de Camargo (2004), Carlos (2010), Fontanive (2009), Souto (2008) e Borda (2002). Neste último, a autora ressalta a importância da formação docente inicial, mas alerta para os seus limites frente a fatores tais como a diversidade das instituições, a organização didático-curricular dos cursos de licenciatura e também os elementos que permeiam a vida profissional como os indicadores de desempenho socioeconômicos e culturais dos egressos.

Outro aspecto em destaque no PNPG 2011-2020 diz respeito à questão do padrão

mínimo de qualidade do ensino, conforme art. 206 da Constituição Federal de 1988. Em relação ao eixo 3 da pesquisa, que abrange trabalhos referentes à qualidade da educação e do ensino, foram selecionadas 46 produções, sendo 31 dissertações (67%) e 15 teses (33%). Conforme se vê no Gráfico 4, o enfoque nesse tema vem crescendo nos últimos anos, mas, em relação a outros, o número de trabalhos ainda é pequeno, indicando que o tema merece maior atenção.

Gráfico 4 – Eixo 3 – Qualidade – número de teses e dissertações entre 2000 e 2010



Fonte: dados da pesquisa

Ao considerar os temas específicos dos trabalhos classificados neste eixo, constatamos também a diversidade de interesses de investigação em torno do mesmo, abrangendo a qualidade social da educação, o sentido público da qualidade da educação, como nas pesquisas de Silva (2008); Gusmão (2010); Flach (2005) e Vieira (2008); também se destacam trabalhos voltados ao estudo de fatores intraescolares no desempenho escolar, impactos do projeto pedagógico na qualidade do ensino, a exemplo

das pesquisas de Mesquita (2009) e Fenner (2009), bem como aqueles que tratam dos indicadores de qualidade do ensino, Oliveira (2010) e Dittrich (2010).

De nossa parte, a reflexão sobre a qualidade da educação básica demanda, entre outras, duas questões que devem ser consideradas como condição para se pensar o que seria um ensino de qualidade numa escola universalizada. Uma diz respeito à ruptura com a ideia de qualidade da escola que atendia uma

minoria (DUBET, 2008); a outra, que se coaduna com esta, diz respeito a adotar um conceito de qualidade histórico e socialmente construído (CARREIRA; PINTO, 2007), o que exige pensar numa escola de qualidade a partir do pressuposto de que a educação básica é um direito social de todos, já consignado constitucionalmente.

Trazer esses dados aqui não significa, a priori, a defesa ou a recusa do mérito das produções, mas nos permite evidenciar a presença e o interesse de estudos da área em diferentes e amplas frentes que envolvem a educação básica. Olhar para essas produções quando se busca pensar a realidade da educação, nos parece necessário antes de se concluir que os resultados das pesquisas na área ainda estão abaixo do esperado. Ademais, há que se pensar nesse contexto a própria questão da visibilidade da produção, mas isso é tema para outras incursões que não poderemos avançar aqui nos limites desta produção.

Considerações em conclusão

O retrospecto dos planos de pós-graduação desde a sua primeira edição permite-nos verificar traços que, ao nosso ver, tentam equilibrar continuidade (harmonização) e mudança por meio da manutenção das diretrizes para a formação docente, mas incorporando e induzindo para novas frentes como a pesquisa, a avaliação e a revisão do sistema em sua concepção. Mais que isso, permite também localizar tramas complexas do jogo político em disputa. Não por acaso, entre defesas e projeções de um cenário de fortalecimento de uma visão mercantil de ciência, se faz presente o debate sobre as escolhas a serem feitas.

Caberá então à comunidade e a todos nós decidir o que queremos, ao fim e ao cabo, pensando nas universidades humboldtianas e não-humboldtianas: aprofundar a fratura do velho *éthos* da ciência e do intelectual, o CUDOS? Resistir ao império taylorista do *boss* e do cientista empreendedor, o

PLACE? Voltar ao que era ou moldar algo diferente, e mesmo diferente dos dois? (BRASIL, 2010a, p. 130)

Voltamos a Freire (1983) para dizer que somos seres de raízes e, como tais, articulamos mudanças e permanências pelos seus sentidos. Portanto, problematizar os rumos que estão sendo forjados em torno da relação pós-graduação-educação básica é parte do ofício daqueles que se põem em movimento e se sabem agentes políticos orientados por *ethos* em conflito quando se trata de olhar para o que sabemos/temos e o que queremos de mudança.

Neste marco, a pesquisa sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação se revela estratégica tanto para os estudos na área das políticas educacionais, quanto para a sua agenda e permite problematizar os diagnósticos da escassa acumulação de conhecimento em educação, ao passo que indica mudanças nas características da produção. Há evidências claras, conforme indicam os dados aqui apresentados, de que muito do que se tem produzido está voltado para o entendimento da realidade educacional brasileira, tendo a educação básica como foco principal. As divergências de orientação ou a assunção de uma perspectiva de mercado pode até não estar contemplada aí, mas isso não autoriza o PNPG 2011-2020 a tergiversar sobre a produção na área, tampouco a reduzi-la a *tradicionais achismos*, como evidenciamos acima. Isso, certamente, não significa isentar a área de suas responsabilidades diante dos grandes debates que nos desafiam, inclusive na perspectiva de construção de agendas de pesquisas voltadas para as questões que envolvem a educação básica. É ilusório supor, todavia, que apenas a educação básica tem problemas a enfrentar e a educação superior está distante deles, assim como transferir para a pós-graduação a tarefa de resolvê-los.

Além disso, cabe também tocar em um aspecto que pode passar despercebido nesse debate e que se refere às expectativas iniciais

dos próprios profissionais da educação sobre a relação entre a formação dos cursos de licenciatura e a realidade da educação, muitas vezes reforçando compreensões lineares entre a formação e o seu uso prático. Falamos das interpelações sobre a articulação entre o que se estuda nos cursos de graduação e a realidade da educação básica, como se buscássemos aplicativos nos cursos de nível superior que nos empoderassem automaticamente para uma prática eficiente. Essas noções descontextualizadas têm se constituído num forte aparato (ideológico inclusive) para formações cada vez mais focadas no saber fazer e distanciadas do domínio conceitual. Partilhando das reflexões de Kuenzer e Moraes (2009), diríamos que nestas análises:

o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Dito de outro modo, trata-se de uma disposição que

nivela o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato. Nessas circunstâncias, a pesquisa educacional é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos. Tal disposição avilta as pesquisas da área (...). (KUENZER; MORAES, 2009, p. 194).

Nesse contexto, a predominância de formulações voltadas para a formação de quadros para os setores produtivos ou mercados não acadêmicos, como defendido por Fischer (2010), assim como as compressões sobre os problemas da educação básica, apresentados com indiferença em relação à produção na área de educação, nos faz temer pelos desígnios do PNPg 2011-2020. A desqualificação da área a partir da identificação dos seus produtos como *tradicionais achismos* e as suas diferenças políticas como *incertezas* é, no mínimo, uma demonstração de indiferença à sua produção, mas revela, além disso, hostilidade e prepotência, revestida de multi-interdisciplinaridade.

Referências

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORBA, Edna Duarte de Souza. **Formação e profissionalização docente: um retrato delineado a partir do estudo das licenciaturas das IEE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPg 2011-2020. Brasília: Capes (vol. 1), 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPg 2011-2020. Brasília: Capes (vol. 2), 2010b.
- CAMARGO, Arlete Maria Monte. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- CARLOS, Lígia Cardoso. **Formação e profissionalidade em ação: estudo de caso em um curso de pedagogia para professoras no exercício da docência**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- DITTRICH, Douglas Danilo. **Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- FENNER, Roniere dos Santos. **Os impactos que o projeto político-pedagógico produziu na vida da escola no que tange a evasão e a repetência dos estudantes do ensino noturno**. Dissertação (Mestrado) – Unisinos, São Leopoldo, 2009.

FISCHER, Tânia. Proposições sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPg 2011-2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília, DF: Capes (vol. 2), 2010.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 9, n. 16, 2012, p. 87-110.

FLACH, Simone de Fátima. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa – Gestão 2001-2004**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A capacitação de professores contribui para a aprendizagem dos alunos?** Um estudo das relações entre qualificação docente e melhoria de desempenho de estudantes no ensino fundamental. 2009, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 12, jul./dez., p. 3-11, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BHIANCHETTI, Lucídio.; SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli. Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set/dez, 2009.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr., n. 43, p. 166-176, 2010.

MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. IN: MICELI, Sergio. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. 2ª ed. São Paulo: Sumaré: Anpocs; Brasília: Capes, 1999.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo de. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr., n. 43, p. 177-183, 2010.

OLIVEIRA, Adailda Gomes de. **Políticas Públicas Educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez., n. 30, p. 534-550, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Notas sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília, DF: Capes (vol. 2), 2010.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008.

SOUTO, Paulo Heimar. **É como se tivesse a roça e faltasse a enxada**: formação em serviço de professores de história no ensino sergipano. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, jul./dez., n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: Anpocs: Edusc, v. 18, fev., nº 51, p. 15-20, 2003.

TELLO, César; MAINARDES, J. Editorial. **Práxis Educativa**, jul./dez., nº 2 vol. 9, 2014.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, C. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VIEIRA, Adriano. **Qualidade da educação**: subsídios para a promoção de políticas públicas. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2008.

Recebido em: 23.11.2014

Aprovado em: 11.03.2015

Antonia Almeida Silva é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, atua na área de políticas educacionais no mestrado acadêmico em educação, bem como nos cursos de licenciatura.

Márcia Aparecida Jacomini é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, atua na área de políticas educacionais e gestão escolar na graduação e pós-graduação.