

ORGANIZADORAS:  
MEILY ASSBÚ LINHALES  
THAÍS NÍVIA DE LIMA E FONSECA

# DIÁLOGOS

## DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

série referência  
editora  
estúdiotexto

## **EDITORA ESTÚDIO TEXTO**

### **Diretora**

Josiane Blonski

### **Editora-chefe**

Ana Caroline Machado

## **Conselho editorial**

Dr. Anelize Manuela Bahniuk Rumbelsperger (UFPR)

Ms. Antonio José dos Santos (IST/SOCIESC)

Esp. Carlos Mendes Fontes Neto (UEPG)

Dr. Cezar Augusto Carneiro Benevides (UFMS)

Dr. Edson Armando Silva (UEPG)

Dr. Erivan Cassiano Karvat (UEPG)

Dr. Jussara Ayres Bourguignon (UEPG)

Dr. Lucia Helena Barros do Valle (UEPG)

Dr. Luísa Cristina dos Santos Fontes (UEPG)

Dr. Marcelo Chemin (UFPR)

Dr. Marcelo Engel Bronosky (UEPG)

Dr. Marcia Regina Carletto (UTFPR)

Dr. Maria Antonia de Souza (UTP/UEPG)

Dr. Marilisa do Rocio Oliveira (UEPG)

Dr. Niltonci Batista Chaves (UEPG)

Ms. Rodrigo Labiak (UNICAMP)

ORGANIZADORAS:  
MEILY ASSBÚ LINHALES  
THAÍS NÍVIA DE LIMA E FONSECA

# DIÁLOGOS

## DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



série referência  
editora  
estúdiotexto

© 2017 Meily Assbú Linhales, Thaís Nívia de Lima e Fonseca e autores

### **Coordenação editorial**

Editora Estúdio Texto

### **Capa, projeto gráfico e diagramação**

Ana Caroline Machado

### **Revisão**

Estúdio Texto

### **Supervisão editorial**

Josiane Blonski

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos - CRB 9/986

D536      Diálogos da história da Educação [livro eletrônico]/  
Meily Assbú Linhales; Thaís Nívia de Lima e Fonseca  
(Org.). Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017. (Série Referência).  
328 p.; il. e-book.

ISBN: 978-85-5472-001-8

1. História da educação - Brasil. 2. História política. 3.  
História cultural. 4. Historiador. 5. Política científica - Brasil.  
6. Pesquisa científica - Brasil. 7. Fontes impressas. I. Linhales,  
Meily Assbú (Org.). II. Fonseca, Thaís Nívia de Lima e (Org.).  
III. T.

CDD:370.981

Depósito Legal na Biblioteca Nacional.

O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade dos autores.


**editora**  
estúdiotexto

Rua XV de Setembro, 931 - Uvaranas, Ponta Grossa/PR, Cep. 84020-050

+55 (42) 3027-3021

[www.estudiotexto.com.br](http://www.estudiotexto.com.br)

# INCERTEZAS E DESAFIOS ÀS POLÍTICAS CIENTÍFICAS NO BRASIL: DILEMAS PARA A EDUCAÇÃO<sup>1</sup>



CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO<sup>2</sup>

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO<sup>3</sup>

## ◆ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**E**ste capítulo procura refletir sobre uma combinação de três fatores que afetam atualmente a pesquisa em educação no Brasil: a sua vinculação à pós-graduação; a política para o financiamento científico, mais especificamente relacionadas ao campo educacional; e os mecanismos de avaliação mobilizados para avaliar a qualidade dos projetos e a produção dos pesquisadores. Apesar da contínua reclamação de boa parte da comunidade científica a respeito desses fatores, estudiosos como Renato Dagnino (2007) lembram que no Brasil, ao contrário de boa parte do mundo, há uma

---

<sup>1</sup> Algumas das reflexões apresentadas nesse texto foram publicadas anteriormente na Revista Educação em Foco (FARIA FILHO, 2016).

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela USP, Professor Titular da Faculdade de Educação da UFMG e coordenador do projeto pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022. E-mail: lucianom@ufmg.br.

grande, e às vezes até excessiva, autonomia da comunidade científica na definição da política de C&TI e, logo, das formas de avaliação dos projetos e no direcionamento do financiamento.

No campo da educação, apesar do exercício dessa autonomia pelos pesquisadores, há uma sensibilidade daqueles que lidam com a pesquisa em educação com relação à qualidade da educação oferecida à população escolar. No Brasil, os pesquisadores da educação desenvolvem estudos no sentido de identificar os dilemas da educação Básica e da Educação Superior. Entre outros estudos, muitos se articulam às problemáticas de âmbito macro regional e nacional, que remetem para as características formativas de cada região, isto é, a forma de organização política, as motivações para a criação das instituições escolares, bem como das disciplinas e das práticas de ensino.

Exemplo é o expressivo do número de Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados pela CAPES e a consequente ampliação do quadro de pesquisadores e alunos que pesquisam os mais diversos aspectos da experiência escola – sejam relacionados ao ensino e ao aprendizado, sejam relacionados à gestão ou à avaliação educacionais. Além disso, há várias instituições de pesquisa que articulam tais pesquisadores e modos diversos de publicação dos resultados das investigações realizadas. A par disso, não menos importante, é o papel fundamental de tais programas e pesquisadores no estabelecimento, na operacionalização e na avaliação de políticas e ações no âmbito da educação básica e superior no Brasil.

Ressalte-se, ainda, que há um reconhecimento do conjunto da sociedade brasileira, aí incluída a própria comunidade científica nacional, da importância da educação, sobretudo básica, para a garantia de um desenvolvimento econômico e social sustentável e na formação de cidadãos e trabalhadores que atuem no fortalecimento da vida democrática em nosso país. Tal reconhecimento é ratificado pela mobilização para aprovação do Plano Nacional da Educação e na inclusão da Educação Básica como capítulo importante do Plano Nacional de Pós-Graduação e no Plano Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

No entanto, apesar desses importantes avanços, as mais diversas avaliações realizadas, tanto em nível nacional quanto internacional, demonstram que a qualidade da educação brasileira está aquém das necessidades de nosso tempo e daquilo que merecem e precisam os cidadãos brasileiros. É perfeitamente sabido que, se

avancamos na inclusão e permanência das crianças e jovens na escola, ainda há muito que avançar no que se refere à oferta de uma escola de qualidade para todos. Outras dimensões do problema têm sido tratadas por especialistas e remetem a níveis também essenciais no processo de transformação de nossa educação. Referimo-nos aos diagnósticos que colocam no cerne da aprendizagem a eficiência, sem desconsiderar os demais fatores, as questões relacionadas à gestão da educação e do trabalho docente.

A gestão da educação, compreendida numa dimensão ampla, que contém e excede as unidades escolares, requer a criação, manutenção e dinamização das condições de ensino-aprendizagem, nos vários níveis e nas diferentes etapas e modalidades de ensino público e particular, nas instituições escolares e não escolares envolvidas com a educação, em espaços diversificados que exigem flexibilidade e pluralidade de gestores, como a sala de aula, as bibliotecas, os laboratórios, os espaços de lazer e recreação, as atividades e eventos voltados para o aprimoramento do trabalho educativo, o espaço virtual, etc.

Da mesma forma, a função do professor, que ainda mantém sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem, precisa ser constantemente reavaliada e “redesenhada”, para continuar dando conta dos desafios que se apresentam no dia a dia desse profissional e que vão muito além da sala de aula. Embora essa mesma sala de aula já tenha se tornado um elemento novo, de difícil manejo por parte do professor, em razão da inserção de novas tecnologias e sociabilidades que afetam diretamente seu cotidiano. Mas, complementarmente, o papel do docente tem sido constantemente atingido pelas exigências de qualificação, de atualização constante de conteúdos e de procedimentos metodológicos, de procedimentos burocráticos, além das exigências do mercado que o levam muitas vezes a não vislumbrar alternativas ou caminhos para dar continuidade ou avançar no seu trabalho. Essas condições, somadas às já conhecidas deficiências, como a falta de condições de trabalho e baixos salários, têm contribuído para o agravamento do quadro no Brasil, chegando-se a um estado quase alarmante de falta de profissionais ou, pelo menos, de falta destes devidamente qualificados para o desempenho de suas funções.

Sabemos que, hoje, há pouca interação orgânica e sistemática entre as instituições de fomento, os órgãos de gestão e os pesquisadores na definição das necessidades de conhecimento dos sistemas de ensino.

Tanto a nível federal quanto estadual, o que se observa é que, ora há a prioridade à definição dos temas pelos pesquisadores, ora pelos órgãos de gestão e muito raramente existem encontros sistemáticos para uma definição conjunta destas prioridades. (Recorde-se que, em passado, os denominados *programas de intercâmbio* visavam a busca desta organicidade e sistematização.

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação se propõe a criar condições para o efetivo estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação para o país; o Plano Nacional de Pós-Graduação propugna pela maior integração entre a Pós-Graduação e a Educação Básica; e, finalmente, o documento da Conferência Nacional de C&TI e a Estratégia Nacional de C&TI defendem que os avanços científicos e tecnológicos necessários à inovação e ao desenvolvimento social sustentável dependem fortemente de uma educação básica de qualidade.

## ◆ **PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NO BRASIL: AS FACES PERVERSAS DE UM PROJETO EXITOSO**

Há um consenso entre os especialistas em educação de que a pós-graduação é a etapa de formação escolar que mais deu certo no Brasil. Apesar de deitar raízes nas experiências universitárias e dos institutos de pesquisas que são anteriores aos anos de 1960, o atual modelo de institucionalização da pesquisa e da formação de alto nível é profundamente devedor da reforma universitária de 1968 e do grande apoio dos governos militares à pós-graduação com o intuito de formar um amplo sistema de ciência e tecnologia no país.

Dessa forma, no Brasil, contrariamente ao que ocorreu em quase todos os países ocidentais com larga tradição de pesquisa, a pós-graduação não significou simplesmente a organização da formação de pesquisadores em um outro patamar institucional, mas a própria organização da pesquisa científica no país. Disso resultou um sistema científico-acadêmico profundamente depende dessa forma peculiar de formação de pesquisadores, que é a pós-graduação. E, o que não é menos importante, resultou em um modo peculiar de organizar a pesquisa, que é muito devedor dos modelos, exigências, rituais e modos de consagração próprios ao campo acadêmico-científico.



Assim, a pesquisa foi expandida e, ao mesmo tempo, constrangida pela elaboração e apresentação públicas de dissertações, teses, artigos, relatórios e livros que, em boa parte, estavam mais voltados para a consagração acadêmica e intelectual do que propriamente com a inovação científica e tecnológica e com o desenvolvimento social e cultural brasileiros. Ressalte-se, ainda, que a demanda e a pressão do próprio sistema universitário que se erigia por quadros titulados em nível de doutorado, fez com que o modelo fosse forçado a produzir mais e mais titulados que, mais do que desenvolver pesquisas de ponta, estavam mobilizados pelas oportunidades de inserção institucional e pelos avanços em suas carreiras universitárias proporcionados por essa formação.

Também as agências de fomento, avaliação e regulação que se estruturavam, operadas quase sempre pelos pesquisadores das áreas que mais rapidamente se institucionalizaram dentro desse novo modelo, foram mobilizadas para o fortalecimento dessa lógica que presidiu a organização do sistema e, também, fazendo com que o financiamento estivesse cada vez mais dependente da performance dos pesquisadores dentro dos critérios de consagração acadêmica e da avaliação dos programas de pós-graduação.

Há, no entanto, hoje, um grande consenso de que o modelo precisa ser posto de ponta-cabeça. Ele dá sinal de disfuncionalidade em todas as áreas. O atual regramento da pós-graduação torna difícil a pesquisa inovadora e inviabiliza arranjos acadêmicos e institucionais que deem suporte ao desenvolvimento científico contemporâneo. Estamos, hoje, tentando responder a desafios novos em todas as áreas do conhecimento com base numa estrutura antiga, que mais engessa do que promove a pesquisa.

Construída para formar pesquisadores e professores universitários, a pós-graduação atual não está à altura e nem é suficiente para responder às novas exigências de formação postas pelo desenvolvimento social, econômico, político e cultural do mundo contemporâneo. Esse modelo de formação de quadros para o sistema universitário, que se mostrou de grande sucesso nas décadas iniciais de sua implantação, veio sendo continuamente engessado, padronizado e constrangido por um conjunto de regras que, ao fim e ao cabo, colocam os programas e pesquisadores subservientes aos resultados demandados pelas avaliações, pois dessas dependem diretamente o financiamento necessário ao seu funcionamento.

Nesse sentido, se queremos fazer pesquisa de ponta e se queremos responder às novas exigências da formação de profissionais de alto nível, é preciso libertar a pesquisa da pós-graduação! Isso significa dizer que a pesquisa e a formação não podem ficar constrangidas apenas pelos modelos de consagração acadêmicos. Mas não apenas isso: significa dizer, também, que algumas regras importantes para a organização da formação no âmbito dos programas de pós-graduação (tempo de titulação, o aprendizado dos modelos consagrados de exposição etc.) são, muitas vezes, prejudiciais a realização da pesquisa de ponta em vários campos do conhecimento.

A criatividade, a ousadia, a experimentação necessárias à produção do conhecimento científico de ponta exige, por suposto, uma sólida formação teórica e metodológica no campo em que pesquisador se insere. E a pós-graduação pode contribuir para isso. No entanto, quando o modelo e as estruturas de formação são erigidos como *locus* fundamental da pesquisa e quando as regras de formação se impõem à pesquisa, o resultado pode até ser o aumento do número de titulados, mas nada garante que de tal pesquisa resultará um conhecimento mais denso e inovador.

Repactuar a relação entre a pesquisa e a pós-graduação no sistema de ciência e tecnologia poderia ser, também, uma forma de refundar nossas universidades, hoje amplamente capturadas e dirigidas pela e para a pós-graduação, em detrimento à produção de conhecimento que ocorre fora desses espaços, da graduação, à extensão e à própria administração universitária. De nada adiantará falarmos de novas (ou não tão nova assim) exigências da/na produção de conhecimento como a inter ou transdisciplinaridade, da necessidade de aproximação da pesquisa com o mundo da produção ou das políticas públicas, ou, mesmo, da necessidade de um compromisso do pesquisador com a comunicação pública de sua pesquisa ou da universidade com a escola básica, se não mudarmos a estrutura que preside as nossas instituições.

## ◆ A EDUCAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO E NO SISTEMA DE C&TI BRASILEIRO

CNPq publicou em meados de 2015 os resultados do Censo dos Grupos de Pesquisa realizado em 2014. É um conjunto de dados muito importante e de grande interesse para toda a comunidade de pesquisa do país. Como era de se esperar, os dados revelam que houve um aumento substantivo do número de pesquisadores inscritos nos grupos de pesquisa em praticamente todas as áreas.

No caso da educação, especificamente, o número de pesquisadores inscritos nos grupos de pesquisa subiu de pouco mais de 14 mil em 2010 para mais de 22 mil em 2014. A área de Educação confirma, assim, ser a maior do sistema nacional de ciência e tecnologia. Para se ter uma ideia, a segunda maior área, de acordo com os dados do Censo, é a de Medicina, com 10.655 pesquisadores, ou seja, com menos da metade do número de inscritos em grupos de pesquisa do que a educação.

Mas os dados trazem informações tão ou mais relevantes do que estas. Eles permitem, por exemplo, verificar quais áreas tem maior ou menor poder de atração de pesquisadores estrangeiros. Neste quesito, a capacidade de atração da área de educação é muito baixa em relação a outras. A Física, por exemplo, conta com 450 pesquisadores estrangeiros, o que corresponde a quase 10% dos inscritos nos grupos de pesquisa da área. Do mesmo modo, a Antropologia brasileira demonstra ter uma boa capacidade de atrair quadros de outras nacionalidades: os seus 171 pesquisadores estrangeiros correspondem a 6% do conjunto daqueles inscritos em seus grupos de pesquisa. Já na área de Educação, os 381 pesquisadores estrangeiros inscritos nos seus grupos correspondem a menos de 2% do total.

**Quadro 1:** Pesquisadores estrangeiros por área

Área	Pesquisadores	Estrang.	E/P
Educação	22272	381	1,7
Física	4729	450	9,5
Antropologia	2850	171	6,0

Fonte: Censo de Grupos de Pesquisa - CNPq/2014.

**Quadro 2:** Bolsas de Produtividade em Pesquisa por Área

Área	Pesquisadores	Estrang.	E/P
Educação	22272	399	55
Física	4729	941	5
Antropologia	2850	151	18

**Fonte:** Censo de Grupos de Pesquisa - CNPq/2014;  
Mapa de *Investimento de C&TI-CNPq*.

Em 2015, segundo dados do CNPq, haviam 14.544 bolsas de produtividade em pesquisa no sistema. Observando os dados do quadro 2, percebemos que enquanto na educação há uma bolsa para cada 55 pesquisadores inscritos nos grupos de pesquisa, na Física há uma para cada 5 e na Antropologia uma para cada 18. Mesmo considerando que o número de doutores, os únicos que podem disputar a bolsa de produtividade em pesquisa, possa ser relativamente maior em relação ao número de inscritos nos grupos de pesquisa nas áreas de Física e Antropologia do que na Educação – ou seja, pode ser que, na área de Educação, mais não doutores se inscrevam ou sejam inscritos como pesquisadores –, estamos, aqui, diante de uma desigualdade gritante em relação ao número de bolsas de produtividade nas três áreas, com clara desvantagem para a Educação.

Entender as razões históricas, sociais, culturais e políticas que presidiram a constituição e a diferenciada presença das comunidades de pesquisa no sistema de C&TI no Brasil, bem como a transformação destas diferenças em desigualdades de acesso ao financiamento é uma tarefa que não nos cabe aqui. No entanto, não podemos desconsiderar a necessidade de nos debruçarmos sobre este conjunto de dados e, na medida do possível, transformarmos nossas análises em proposições de políticas que visem corrigir as distorções existentes e evitar que novas distorções venham a ser produzidas.

Boa parte dos pesquisadores da área de Educação do CNPq está vinculada, na CAPES, aos cursos de pós-graduação das áreas de Educação e de Ensino. O quadro 3 informa o número de cursos de Mestrado (M), Doutorado (D) e Mestrado Profissional (F) das duas áreas.

**Quadro 3:** Total de cursos de pós-graduação

	<b>M</b>	<b>D</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>
<b>ÁREA EDUCAÇÃO</b>	128	74	42	244
<b>ÁREA ENSINO</b>	58	31	74	163
<b>TOTAL</b>	186	105	116	407

Portal CAPES – dados referentes a 2016.

Somados, os número de cursos das duas áreas totalizam 407. Tomada isoladamente, a área de Educação, pois é da avaliação dos cursos dessa área que aqui se fala, reúne 244 cursos, número inferior apenas ao total de cursos das áreas Interdisciplinar, com 433 cursos, e Ciências Agrárias I, com 369 cursos.

Segundo o Qualis Periódicos da CAPES, professores e alunos vinculados aos cursos de pós-graduação em Educação publicaram em mais de 1.300 periódicos nacionais e internacionais nos últimos anos. Essa dispersão, no entanto, não é característica apenas da educação. Áreas maiores, como a Agrárias I, também a apresenta, tendo seus pesquisadores e alunos publicado em mais de 1.600 periódicos, bem como áreas mais consolidadas no campo acadêmico científico, como a Física, em que os alunos e professores de seus 106 cursos publicaram em mais de 700 periódicos.

Além da publicação em periódicos, há que considerar, ainda, a publicação de livros. Segundo o Relatório da avaliação do triênio 2010-2012 da Comissão de Área da Educação na CAPES, a área produziu, em média, mais de 1.500 livros por ano. E a tendência é aumentar!

Esse conjunto de informações, apesar de pequeno, nos permite aquilatar a presença da área da Educação, em termos quantitativos, na pós-graduação e no Sistema de C&TI brasileiro e, ao mesmo tempo, interrogar sobre a capacidade de a área interferir nos rumos das políticas para a pós-graduação e para a pesquisa, assim como sobre a participação dos Programas de Pós-Graduação no conjunto do fomento à pesquisa e da pós-graduação estabelecidos no país.

No que se refere aos rumos das políticas, é sensível que as ciências humanas e sociais como um todo têm demonstrado baixa capacidade de interferir profundamente em sua elaboração e, mesmo, em sua implementação e avaliação. Em boa parte, nossas áreas se mantêm na periferia dos postos de decisão e implementação das políticas, seja porque vêm sendo ocupados historicamente por aquelas áreas

que institucionalizaram o sistema, seja porque as ciências humanas e sociais não são consideradas prioritárias e relevantes nas políticas definidas e operacionalizadas pelos principais órgãos do sistema de Pós-Graduação e C&TI.

Há, também, uma dificuldade de as “comunidades científicas” das ciências humanas e sociais, aí incluída a educação, seja por meio dos Programas ou de suas instituições científicas, de se articularem na defesa de causas que lhes afetam igualmente. Isso, aliado a uma baixa presença na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e a Academia Brasileira de Ciência, duas instituições fortes nas definições das políticas e das direções dos principais órgãos de fomento e avaliação do sistema, acaba por reforçar a situação marginal dessas áreas.

No caso da Educação, não podemos esquecer que os Programas, pesquisadores e alunos de pós-graduação estão, também, representados, política e academicamente, por mais de 2 dezenas de instituições científicas. A crescente especialização da pesquisa e dos pesquisadores, aliada à necessidade de buscar visibilidade pública e acadêmica para a pesquisa realizada, levou os pesquisadores e os alunos de um número significativo de subáreas da educação a se organizarem em instituições científicas também especializadas que, não poucas vezes, concorrem entre si para representar publicamente a área da educação. Há que se perguntar, a esse respeito, até que ponto não se repetiria na própria área da Educação aquilo que se observa, conforme anteriormente descrito, na grande área de Ciências Humanas e Sociais.

É evidente que, devido a enorme autonomia da comunidade acadêmica e científica brasileira na definição dos rumos e das prioridades das políticas de C&TI no Brasil, que a presença periférica das Ciências Humanas e Sociais nas definições de tais políticas e nas direções dos órgãos de fomento e avaliação tende a levar a um financiamento bastante inferior relativamente à sua presença quantitativa no sistema. O tema do financiamento da pesquisa e da pós-graduação em Educação é, pois, o objeto de reflexão do próximo tópico.

## ◆ FINANCIAMENTO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

É impossível saber, ao certo, qual o montante de recursos aplicado no financiamento à pesquisa realizada pela área de Educação no país. Isso ocorre devido a vários fatores. Em primeiro lugar, como já abordado, a área de Educação da CAPES não tem relação direta com a área de mesmo nome no CNPq. Nesse órgão, Educação abrange, além da área de Educação da CAPES, a de Ensino. Em segundo lugar, boa parte do financiamento à pesquisa ocorre via bolsas de formação de novos pesquisadores – Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado – cujo montante é praticamente impossível de precisar. Em terceiro lugar, porque, sobretudo no âmbito do MEC, há variadas formas de financiamento à pesquisa, seja por meio de editais, seja por meio de chamadas públicas às universidades, sobre as quais se tem poucas informações acessíveis no que se refere ao montante financiado. Não se pode esquecer, ainda, que saindo do âmbito Federal, há o financiamento realizado pelas Fundações de Amparo à Pesquisa dos diversos estados e, o que não é menos importante, a encomenda de pesquisas feitas pelas Secretarias de Estado da Educação diretamente às universidades e centros de pesquisa.

Observa-se que, além da existência de um conjunto de modalidades de financiamento – de forma direta, por meio do fomento à pesquisa e, de forma indireta, por meio da formação de novos pesquisadores – é preciso considerar que nem toda a pesquisa sobre educação ocorre nos departamentos, programas ou grupos que se autoidentificam como sendo dessa área. Sabemos que há muita pesquisa sobre educação sendo realizada, por exemplo, por grupos da área de economia e saúde. Dessa forma, o certo é que há uma razoável soma de recursos aplicados na produção de conhecimentos sobre educação no Brasil, ainda que nem sempre financiando pesquisas realizadas pela nossa área.

No âmbito do MEC/CAPES, uma boa parte de recursos é direcionada aos programas de pós-graduação e são aplicados, sobretudo, no custeio de bolsas de mestrandos e doutorandos. As regras determinam a aplicação compulsória de um mínimo de 70% dos recursos em bolsas, mas na área de Educação o mais comum é que os programas apliquem muito mais do que isso, configurando uma situação em que, mesmo quando recebem verbas da CAPES,

essa verba não financia diretamente a pesquisa dos professores e sim a formação de novos pesquisadores. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais a pesquisa está a depender, no Brasil, cada vez mais dos mestrandos e, sobretudo, dos doutorandos. No que se refere especificamente ao montante de recursos repassados pela CAPES aos programas da área de Educação, essa é uma informação que não foi encontrada no site da CAPES.

Ainda no âmbito do MEC/CAPES, não se pode deixar de mencionar os vários programas e os inúmeros editais que financiam a pesquisa em educação. Praticamente todas as diretorias do MEC e, também, a área de Educação Básica da CAPES publicam com certa regularidade editais e chamadas públicas para o financiamento de projetos dentro de escopos temáticos mais ou menos limitados. Apenas um desses programas, o dos Observatórios da Educação, operado em conjunto entre a CAPES e o INEP, financia atualmente 90 projetos. Na última chamada, de 2012, era possível apresentar projetos locais no valor anual de até R\$ 232.480,00 e projetos em rede no valor anual de até R\$ 697.440,00. Infelizmente, o edital não tornou público o valor total a ser financiado e não encontramos informação precisa sobre o que, de fato, foi alocado nos 90 projetos aprovados.

No caso do MCTI/CNPq o financiamento é dirigido tanto à formação de novos pesquisadores – IC, Mestrado e Doutorado – quanto ao custeio da pesquisa. É bem verdade que, apesar de ser uma das maiores áreas do sistema de C&TI e se relacionar diretamente com o maior e mais complexo serviço público brasileiro – os sistemas públicos de educação em seus variados níveis e modalidades – os pesquisadores da área de educação não participam das modalidades mais nobres e de maiores recursos financeiros existentes no sistema: os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs) e os Programas de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex), ambos operados em conjunto pelo CNPq e pelas FAPs. O único INCT que se dedica especialmente à pesquisa em Educação é o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Educação, Desenvolvimento Econômico e Inserção Social, da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

No caso das bolsas de formação, as de Iniciação Científica (IC), em sua maior parte, são distribuídas às universidades, via apresentação de propostas institucionais, e são elas as responsáveis por sua destinação aos pesquisadores. No caso das bolsas de mestrado e doutorado, é possível apresentar alguns números. Em 2015, o investimento do CNPq na área de Educação aparece no quadro 4.



O número de Bolsas e Investimentos em Bolsas no país, com “Ano” igual a “2015”, com “Área de conhecimento” igual a “Educação”, agrupado(a) por “Modalidade”:

<b>Modalidade</b>	<b>Número</b>	<b>Total (R\$)</b>
Iniciação Científica/PIBIC	987,1	4.761.600
Iniciação Científica Júnior	597,9	718.000
Produtividade em Pesquisa	386,6	7.788.700
Mestrado	280,9	5.347.962
Apoio Técnico em Extensão no País	261,2	1.605.350
Doutorado	204,6	6.689.954
Iniciação Tecnológica Industrial	165,1	559.839
Extensão no país	124,1	2.830.801
Iniciação Científica	86,8	424.000
Apoio Técnico à Pesquisa	82,7	522.050
Desenvolvimento tecnológico Industrial	54,2	1.129.061
Iniciação Tecnológica PIBITI	52,5	252.400
Pós Doutorado Júnior	27,8	1.544.680
Iniciação ao Extensionismo	17,1	74.160
Fixação de Recursos Humanos	13,5	315.700
Desenvolvimento Tecnológico em TICs	12,3	728.000
Apoio a Difusão do Conhecimento	6,4	35.984
Pós-Doutorado Sênior	5,8	370.150

**Fonte:** CNPq – Consulta em 02 fev. 2016.

Percebe-se, no quadro 4, que o CNPq gastou, na área de Educação, com bolsas, quase 36 milhões de reais. Destes, apenas menos de 8 milhões foram destinados diretamente aos pesquisadores na forma de bolsas de produtividade em pesquisa e taxa de bancada (Grant).

No âmbito do Edital Universal de 2014, 571 propostas demandaram quase 24 milhões de Reais, das quais foram atendidas 204 com o valor de pouco mais de 6,5 milhões de Reais. Já no Edital de

Ciências Humanas do mesmo ano, foram submetidas 225 propostas, com uma demanda total de R\$ 5.518.502,89. A Área recebeu a dotação de R\$ 1.373.489,00 de um montante de R\$ 8.000.000,00 distribuídos pelo Edital, ou seja, 17,2%.

No caso do fomento à pesquisa, não foi possível ainda conseguir dados financeiros precisos, mas segundo informações encontradas no site do CNPq (Mapa de Investimento), a concentração do financiamento à pesquisa é maior ainda do que aquela observada no caso das bolsas de produtividade: apenas 6 instituições, todas de São Paulo e de Minas Gerais, concentravam mais de 50% dos projetos financiados, na área, pelo órgão.

Nessas condições, subordinar o financiamento dos programas de pós-graduação às notas por eles obtidas na avaliação é uma maneira cabal de aumentar as desigualdades inter e intra regionais. Os programas funcionam em condições de financiamento muito desiguais no conjunto do país e, se isso não for levado em conta, a avaliação nada mais será do que uma chancela à desigualdade já instalada no sistema e, mais do que isso, uma forma de sua reprodução e ampliação.

O problema, pode-se argumentar com certa razão, é que boa parte dessas regras independe da área e, mesmo, da Comissão de Avaliação de Área e do Comitê de Assessoramento do CNPq. No entanto, precisa-se buscar mecanismos que identifiquem tais desigualdades no acesso aos recursos financeiros e que os matizem no processo de avaliação. O estabelecimento de critérios que primem pela análise da qualidade da formação e da produção, assim como pela consideração do impacto regional dos programas, pode ser uma boa, ainda que insuficiente, saída.

## ◆ **DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUALIDADE X QUANTIDADE**

É preciso fazer uma breve explanação sobre a política de financiamento e desenvolvimento científico para o campo educacional, mas tendo em vista que a maioria das pesquisas são oriundas dos programas de pós-graduação. Por isso, esse cenário remete-nos às palavras do poeta romano *Horácio*, ao observar que “as

adversidades despertam em nós capacidades que, em circunstâncias favoráveis, teriam ficado adormecidas”, ou ainda, às reflexões do teólogo inglês *William George Ward*, que dizia “há os que se queixam do vento, os que esperam que ele mude e os que procuram ajustar as velas”. Noutras palavras, é tarefa da futura Coordenação de Área enfrentar os desafios para a melhoria da qualidade da educação brasileira, bem como propor os “ajustes das velas”, necessários, para atender as novas demandas, colocadas pela sociedade do século XXI.

Por isso, neste capítulo apresentamos algumas linhas de ação, as quais julgamos necessárias serem priorizadas pelas agências de fomento, sejam de cunho federal (CAPES e CNPq) ou de âmbito estadual (FAPEMIG). São preocupações/inquietações em relação, principalmente, à Pós-graduação em Educação no Brasil, dada sua amplitude, complexidade e diversidade. Por essas razões, entendemos que a política de expansão da pós-graduação brasileira foi bastante exitosa ao longo das duas últimas décadas, porque houve um crescimento muito significativo de programas de pós-graduação em todas as regiões do País. Porém, se por um lado, constata-se o aumento inequívoco da abrangência dos cursos *stricto sensu em praticamente todas as regiões; por outro, ainda persistem algumas assimetrias, tanto no que se relaciona às disparidades regionais, como também no quesito qualidade dos cursos de mestrado (acadêmicos e profissionais) e doutorado. Assim, cabe agora dar continuidade ao processo de ampliação da pós-graduação, mas procurando sedimentar condições para o cumprimento das metas fixadas pelo Plano Nacional de Pós-graduação, pois ampliá-la e qualificá-la é condição sinequa non ao desenvolvimento sustentável do País, considerando-se que é, sobretudo, no âmbito dos programas de pós-graduação que são debatidos os problemas crônicos que ainda afligem a sociedade brasileira. Como exemplo, os relativos às imensas diversidades regionais (econômicas, sociais, culturais, educacionais, etc.), as quais colocam constantes desafios aos propositores das políticas públicas para o País. Por isso, o enfrentamento dessas situações implica em promover uma maior inserção da pós-graduação nos debates sobre as políticas para o desenvolvimento do Brasil. Nesse sentido, cabe a pós-graduação brasileira papel de relevo, pois, se por um lado, deve ser mais ouvida, quando da discussão das proposições ligadas aos encaminhamentos das possíveis ações; por outro lado, é necessário que a pós-graduação seja mais propositiva, isto é, elabore propostas e medidas que visem estabelecer diretrizes à ampliação da qualificação profissional, bem como indicar os parâmetros para aprimorar os mecanismos e*

instrumentos à qualificação da produção científica e tecnológica, tendo em vista a promoção do crescimento econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Fatores esses essenciais à redução das desigualdades regionais, ou melhor, à diminuição das nossas assimetrias.

Muitas dessas preocupações já foram identificadas pela área de Educação, principalmente, quando examinamos o lastro de produção científica dos professores e alunos dos programas de pós-graduação em Educação. Contudo, tendo em vista a prioridade dada à educação, o foco da política de financiamento da área deverá recair sobre alguns desafios, a serem enfrentados nos próximos anos que, a nosso ver, estão definidos em torno de 4 vetores principais, quais sejam: 1) política de avaliação da pós-graduação; 2) medidas para a promoção da *internacionalização da pós*; 3) estabelecimento de mecanismos, visando promover a *inter e multidisciplinaridade*; 4) maior integração entre a pós-graduação com a *Educação Básica*. Para tanto, caberia às agências de fomento articular ações/negociações, objetivando uma melhor definição de como esses vetores impactarão no aprimoramento da produção/qualificação do conhecimento produzido e, conseqüentemente, sua contribuição ao desenvolvimento nacional.

Esses 4 eixos são definidores da política nacional de pós-graduação, mas sua efetivação, exigirá ações no sentido de se promover a consolidação e implementação das seguintes diretrizes, como desdobramentos dos referidos eixos: a) relação mais orgânica com as políticas de pesquisa do País; b) maior aderência da área ao Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); c) estabelecimento de uma política científica para a área de Educação (de curto, médio e longo prazos); d) relação mais próxima com a Educação Básica (formação de professores e gestores educacionais), como parte de uma política científica da pós-graduação; e) avaliação da pós-graduação enquanto avaliação de política científica e não apenas dos programas; f) maior articulação da área com as agências de fomento (CAPES, CNPq e FAPs), bem como maior integração com os CTC-EB e ETC-ES; g) estimular arranjos inovadores intra e interinstitucionais; h) fomentar e articular a criação de mestrados profissionais, buscando priorizar as regiões que ainda carecem desta modalidade de curso de pós-graduação; i) ampliar o estado da cooperação nacional e internacional dos Programas de Pós-graduação em Educação.

Enfim, diante desse quadro, o desafio posto à próxima

Coordenação é mostrar-se pronta e capaz de mediar o diálogo entre a área de Educação e a CAPES – constituir-se-á num canal de comunicação de suma relevância, mas sem perder do horizonte o espaço demarcado e a definição do campo de atuação da Coordenação de área frente às demandas do FORPREd –, bem como alinhar procedimentos com as áreas do Ensino, Multidisciplinar e Ciências Humanas e, em nosso caso, buscar ainda a construção de vias mais seguras para aproximar os 2 CTCs (Educação Básica e Superior).

### ◆ **QUESTÕES NEVRÁLGICAS A SEREM ENFRENTADAS PELA AVALIAÇÃO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

No que tange à questão da avaliação é importante destacar 2 aspectos, já indicados no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). O primeiro ponto está relacionado com a proposta de “diferenciar os comitês de avaliação e o período avaliativo”, ou seja, comitês distintos para mestrados acadêmicos e profissionais, bem como “implantar (...), para o próximo período de avaliação (2013-2016), como forma de se obter maior eficiência do sistema que cresce a um ritmo de quase 10% ao ano, permitindo avaliações em menor prazo para casos especiais (...)”.

No entanto, para as avaliações dos programas já consolidados, realizá-las “com especialistas internacionais de notório reconhecimento nas áreas dos programas [com periodicidade de 5 anos]. Esta análise internacional exclusiva deve ser promovida pela CAPES, ocorrendo ao longo do interstício da avaliação formal e os resultados devem ser encaminhados às áreas e incorporados à avaliação formal dos Programas”. Todavia, é necessário reforçar os elementos qualitativos da avaliação, conforme prevê o PNPG: “Estudar a possibilidade de adoção de redução de parâmetros ou indicadores quantitativos de avaliação de processos, ampliando os indicadores de resultado, sem prejuízo para a qualidade da própria avaliação”. Isso deve se constituir numa das principais tarefas da Coordenação de Área

Tendo em vista a busca do aprimoramento dos processos avaliativos do sistema nacional de pós-graduação, é oportuno também reafirmar os pressupostos que norteiam os critérios de avaliações dos periódicos e livros produzidos na área de educação.

Com essa perspectiva será fundamental, à Coordenação de Área, manter as diretrizes em andamento, porém procurando ampliar e aprofundar os princípios qualitativos da avaliação dos periódicos e; por outro lado também, fixar em conjunto com as áreas limítrofes à educação – em discussão com os fóruns da área – classificações (o qualis) mais próximas entre elas, pois há um expressivo número de pesquisadores que têm sua produção subavaliada em mais de uma área e não podem fazer a opção por publicarem em apenas uma delas por imposições tanto do campo científico, que é comum ou partilhado, como do campo acadêmico-burocrático, por atuarem em duas ou mais áreas, quando trabalham em programas de pós-graduação de áreas distintas. Exemplo dessa situação são os pesquisadores da Educação, História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, etc.

Tal assimetria se agrava ainda mais, quando comparamos alguns periódicos classificados nas áreas de Ensino e Multidisciplinar, as quais mantêm uma interface muito próxima com a área de Educação. Há vários programas que têm sido penalizados nas avaliações por terem Linhas de Pesquisa que abrigam estudos sobre metodologias e ensino, cujos professores publicam em revistas bem “qualisadas” nas referidas áreas, mas quando consideradas na área de Educação ficam num patamar bem aquém daquele da outra área.

Por estas razões, propugnamos em defesa de que uma política de financiamento, por parte das agências já aludidas, deverá trabalhar no sentido de ver considerada a produção científica dos pesquisadores que publicam nos periódicos das áreas limítrofes. Ou seja, o CA Educação terá que trabalhar na busca de fixar um denominador comum para manter, na medida do possível, a classificação feita pelo CA História, como exemplo, para os periódicos dessa área. Já o CA da História manteria a classificação feita pelo CA Educação para os periódicos de sua área. Tal proposição vai ao encontro do próprio esforço da CAPES em promover a interdisciplinaridade, bem como aos propósitos do PNPG, pois “a oferta de cursos de pós-graduação interdisciplinares reflete a intencionalidade de integrar diferentes campos de conhecimento na forma de novos corpos intelectualmente coerentes, o que exige profundo domínio de questões epistemológicas e metodológicas em diferentes áreas do conhecimento”.

Nessa mesma direção, é necessário não perder de vista a importância dos livros para a área de Educação, mas sabendo que entrará na agenda da área a discussão de critérios mais qualitativos para essa modalidade de publicação, devendo ser considerado o

impacto dessas obras junto aos demais níveis de educação (superior e básica), bem como aquelas que expressam resultados de pesquisas oriundas de convênios internacionais.

Além desses aspectos, é desafio promover uma maior integração entre os mestrados acadêmicos e profissionais. Entendemos que há diferentes diagnósticos sobre a qualidade da educação básica no Brasil, que convergem para um mesmo núcleo, qual seja: que se avance em estratégias de investimento para a formação inicial e continuada dos docentes. Mesmo compreendendo que não são apenas os processos formativos dos docentes e dirigentes que podem auxiliar na resolução das dificuldades educacionais do País, temos consciência do papel articulador que a Coordenação de Área terá que assumir nos próximos anos, visando ampliar e estimular a criação de mestrados profissionais, porém, sabendo que estes sejam capazes de formar professores habilitados a desenvolver (na sala de aula e nos diversos espaços de atuação) atividades e metodologias criativas e inovadoras, que efetivamente proporcionem um avanço na formação de novas gerações da sociedade brasileira.

Tais aspectos não podem ser dissociados, sob pena de uma teorização, muitas vezes excessiva, distante das complexas questões postas para os professores em sua ação cotidiana, ou mesmo de um pragmatismo pouco fundamentado, o qual não permite ao docente a reflexão sobre seu trabalho. Estas duas dimensões demandam ser contempladas de forma orgânica pela pós-graduação de modo geral, seja na modalidade de programas acadêmicos ou profissionais. Porém, o perfil do mestrado acadêmico, especialmente o desenvolvido nos últimos anos, nem sempre corresponde às demandas operacionais do cotidiano da sala de aula e da gestão educacional.

Diante disso, julgamos ser fundamental que se procure estabelecer outro mecanismo para delinear as novas dimensões entre os propósitos dos mestrados acadêmicos e profissionais, ou seja, estes devem responder aos desafios da formação continuada, considerando as demandas singulares dos professores que atuam na educação básica, em conformidade com visão do próprio Ministério da Educação e da CAPES, ao priorizar esta modalidade de pós-graduação, tendo em vista “o desenvolvimento de modelos de formação que tenham como ponto de partida os problemas reais e as demandas da rede de ensino oficial, de modo que formadores e professores se comprometam a estudar e compreender conjuntamente estes problemas”. Assim, caberá à Coordenação de Área, juntamente



com CAPES, “construir alternativas pedagógicas e curriculares que possam transformar qualitativamente a prática de ensinar e aprender nas escolas”.

Se tradicionalmente os programas de pós-graduação em educação mostraram-se resistentes à oferta de mestrados profissionais, temendo a perda da qualidade da formação, as experiências em curso indicam que é possível a qualificação (com qualidade) do professor num programa com esta modalidade, desde que a excelência da proposta curricular e do corpo docente sejam garantidas, residindo aqui uma das principais ações que a Coordenação de Área deve priorizar. Dado que no campo da pós-graduação em educação, observa-se que as estratégias formativas tradicionais têm se mostrado insuficientes ou inadequadas à contemporaneidade, caberá à Coordenação de Área, em diálogo com a CAPES, bem como com os Fóruns ligados à Educação, estabelecer as diretrizes para o perfil da formação desses profissionais. Nesse sentido, não é concebível a não participação dos programas acadêmicos no debate, ou mesmo que estes não proponham a modalidade profissional. Quebrando, assim, essa nefasta dicotomia que se observa hoje na pós-graduação brasileira. Ou seja, buscar a contínua elevação da qualidade da pesquisa, associada à formação de recursos humanos com a mais elevada qualificação no conjunto dos egressos dos programas de pós-graduação, sejam oriundos dos mestrados acadêmicos ou profissionais.

A promoção da internacionalização da pós-graduação brasileira é outro desafio colocado na agenda, não somente às 48 áreas de conhecimento, mas principalmente, às próprias agências de fomento (CNPq, CAPES e FAPs). Se dificuldades existem para se internacionalizar áreas que são apoiadas pelo programa “Ciência sem Fronteiras”, no caso das ciências humanas, em particular para educação (que não está contemplada no “Ciência sem Fronteiras”), os obstáculos são inúmeros e de naturezas diversas. Desde o mais óbvio, falta de financiamento, passando pela dificuldade dos pós-graduandos no domínio de outro idioma, daí a “opção” predominante pelos países da Península Ibérica ou de uns poucos que vão realizar seus doutorados estágios-sanduíche no Cone Sul. Diante dessa realidade, é lícito propor medidas que visem ampliar a internacionalização da pós-graduação em Educação. Com essa perspectiva, é essencial rever os critérios para a concessão de bolsas, ou seja, mediante a constituição de comissão específica, esta deverá



avaliar se os projetos vinculam-se às pesquisas do proponente, bem como se a instituição estrangeira é referência na área ou subárea da Educação. Com isso, pretende-se qualificar mais nossos projetos e, quando possível, propiciar que os estudos realizados no exterior sejam mais impactantes na educação brasileira.

Em termos de recursos financeiros, é necessário estreitar o diálogo entre CAPES, CNPq e FAPs no sentido de criar um programa (sem fronteiras para as humanidades), supervisionado e avaliado por uma comissão constituída por representantes das agências de fomento e da Coordenação de Área, a qual terá a incumbência de zelar pelo cumprimento dessas diretrizes e pelo Regulamento do Programa, a ser estabelecido pelas respectivas agências de fomento, e em consonância com as diretrizes definidas pelo PNPG.

Se internacionalização da pós-graduação for a “palavra de ordem”, não menos importante é sua relação com a Educação Básica, ou seja, de que forma as pesquisas e os profissionais (professores e gestores educacionais) formados interferem no sentido da melhoria da escola brasileira?

Vários fatores continuam a afetar negativamente a qualidade da Educação Básica brasileira. Um conjunto deles está relacionado ao próprio profissional que leciona, desde aquele que atua nos anos iniciais, até os professores do Ensino Médio. A grande maioria dos professores da Educação Básica é mal remunerada, trabalha em condições muito desfavoráveis; em geral, teve uma formação inicial insatisfatória, tanto nos conteúdos da disciplina que leciona como no campo didático-pedagógico, e tem poucas oportunidades de continuar sua formação no decorrer de sua vida profissional.

Outro conjunto de fatores está vinculado à escola, o lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Sabe-se que, em nosso país, é grande o número de escolas que são desvinculadas das suas comunidades e, até mesmo, vivem em conflito com as mesmas; que possuem infraestruturas físicas precárias; que apresentam problemas na gestão e na formulação e implementação dos projetos político-pedagógicos. Além disso, a duração da jornada escolar das crianças e dos jovens é muito curta, contrariamente às inúmeras recomendações dos estudos educacionais.

No âmbito da sala de aula, ainda prevalece o ensino que privilegia mais os conhecimentos técnicos do que as ideias. Além disso, o uso de diferentes estratégias pedagógicas, como experimentos

e trabalhos em grupo, é prejudicado pela superlotação das salas de aulas. Há, ainda, uma grande fragmentação dos conteúdos, que são apresentados, com frequência, em blocos desconexos, o que leva os alunos a estudá-los dessa forma desarticulada e, quase sempre, com o único objetivo de “obter uma nota na prova”.

A natureza dos processos de ensino e aprendizagem envolve, portanto, considerações para além dos tradicionais argumentos, abordagens e ações voltadas à promoção de atitudes favoráveis à ciência e à tecnologia, ao desenvolvimento de vocações científicas ou à instrumentalização dos indivíduos para uma atuação produtiva na sociedade de base tecnológica.

É necessária, também, a criação de condições efetivas para o desenvolvimento de programas curriculares que traduzam conhecimento gerado pela pesquisa em Educação, tais como, as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, o ensino por investigação e experimentação, o papel da linguagem e da história e filosofia da ciência para o ensino e aprendizagem.

Deve-se, no entanto, evitar dicotomias que isolam, de um lado, uma educação geral, voltada à formação para a cidadania, e, de outro, uma educação propedêutica, voltada à formação de futuros cientistas. Aqueles que não seguirão carreiras científicas devem se apropriar de conhecimentos científicos e tecnológicos para o exercício de uma cidadania responsável. Da mesma forma, futuros cientistas necessitam compreender seu papel político na elaboração de críticas e de propostas que contribuam para a transformação social.

Nesse contexto, é muito difícil analisar qualquer conjuntura ou propor qualquer solução sem considerar a complexidade das inter-relações entre educação e sociedade. Conforme reiteradamente afirmado por pesquisadores, qualquer política educacional para ser efetiva, precisar estar conjugada a outras políticas sociais de combate à pobreza, de maior distribuição de renda e de melhoria das condições de vida das famílias que, hoje, mantêm seus filhos e filhas na escola pública. Para se alcançar uma melhoria efetiva da Educação Básica, a Coordenação de Área deverá envidar esforços para “introduzir indicadores de avaliação de resultado que apontem novas ações indutoras para interação com a EB, como valorização de livros com este foco, materiais instrucionais em diferentes mídias e sistemas de informação que levem aos estudantes da EB oportunidades de viver ambientes de C, T&I”, Além do que, será necessário promover

diálogos no sentido de, conforme indica o PNPG, “aproximar cada vez mais o CTC-ES das recomendações do PNPG, mantendo a sistemática de participação de todos os coordenadores das 48 áreas no CTC, criando comissões que analisem e busquem constantemente um alinhamento com as recomendações do PNPG”.

Do mesmo modo, na pós-graduação, no que diz respeito aos aspectos inerentes às políticas educacionais, é preciso que avancemos na superação de dificuldades, enfrentadas há anos pelos profissionais da educação, tais como aquelas relacionadas aos currículos, à formação de professores, à formação para o trabalho, à valorização da profissão docente, à diversidade cultural e às tecnologias de informação e comunicação.

É preciso considerar que o quadro de precariedades esboçado exige um esforço coletivo, a ser compartilhado por todos os segmentos da sociedade, mas requer, acima de tudo, maior presença da pós-graduação, tanto no que se refere às discussões sobre as políticas públicas, como duradouras, a serem cumpridas pelos governos federal, estaduais e municipais. Políticas que elevem o investimento em Educação no país, procurando atingir percentuais do PIB, equivalentes aos praticados em países desenvolvidos; que valorizem os educadores, do ponto de vista salarial, das condições de trabalho e de carreira; que desenvolvam formação inicial e continuada de professores para superar o déficit quantitativo desses profissionais em numerosas escolas do país e, mais importante, garantam a qualidade no exercício da docência em todas elas. É urgente que a alfabetização de nossas crianças nos primeiros anos de escolarização seja garantida e é necessário ampliar a jornada escolar dos estudantes para atingir a escola de tempo integral. É inadiável que as condições materiais e a gestão eficiente sejam asseguradas às nossas escolas.

Para viabilizar medidas concretas, nessa direção, é fundamental promover ações conjuntas entre a Coordenação da Área, CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa. Um bom exemplo de convênio é o Edital 013/2012 FAPEMIG/CAPES que contemplou 123 propostas, todas tendo como integrantes professores e pós-graduandos dos Programas de Pós-graduação em Educação do estado de Minas Gerais. No Edital, ficaram definidos os princípios básicos para a formulação de proposta de projetos de pesquisa científica e de desenvolvimento tecnológico e de inovação, nos diversos campos do conhecimento, em questões relacionadas à Educação Básica das redes públicas de ensino de Minas Gerais.

Experiências dessa natureza devem ser multiplicadas pelo País, constituindo-se, assim, em mais uma linha de ação a ser esposada pelas agências de fomento. Tais iniciativas amplificam os dois programas já consolidados no âmbito da CAPES (Observatório da Educação e PIBID), os quais têm por finalidade reafirmar a necessidade de se incentivar pesquisas em Educação Básica e a promoção da qualificação de futuros professores.

## ◆ PALAVRAS FINAIS

No Brasil, os pesquisadores da educação desenvolvem estudos no sentido de identificar os dilemas da Educação Básica, mas também como desdobramento das temáticas mais específicas nos diversos estados, as quais articulam-se às problemáticas de âmbito macrorregional e nacional, que remetem para as características formativas de cada região, isto é, a forma de organização política, as motivações para a criação das instituições escolares, bem como das disciplinas e das práticas de ensino. Ou seja, no Brasil, há um movimento de estímulo às reflexões, produção e difusão de novos conhecimentos na área da Educação, que abre novos espaços aos pesquisadores, que sofrem, desfrutam, fazem, aprendem, ensinam, ou melhor, contribuem para a compreensão das dimensões educacionais que “delinearam” a fisionomia da educação do século XXI.

Com esse horizonte, observa-se a urgência em revisar a atual política de financiamento, seja no sentido de ampliar os recursos, seja na fixação de mecanismos de avaliação da gestão desses recursos. Também terá que demarcar as linhas de transversalidade que alinhavaram a formação da educação brasileira, ao propor e incorporar as “novas abordagens”, os “novos objetos” e os “novos problemas” às pesquisas educacionais. Em suma, busca-se a compreensão das aproximações/tensões entre os vários espaços assimétricos da realidade brasileira e a forma como as questões, ligadas aos problemas educacionais, serão “acomodadas” no decorrer da promoção da educação no interior da sociedade, além de tentar encaminhar ações que visem efetivar melhorias do sistema de ensino no País.

## ◆ REFERÊNCIAS

ALLYN, Pam. For the Love of Reading: Five Methods to Instill a Lifetime of Good Habits. *International Literacy Association*, v. 32, n. 5, mar./abr., p. 26-27, 2015.

BARROSO, João. (Org.) *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1995.

BRASIL. Inep. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CURY, Carlos R. J. O Direito de Aprender: base do direito à educação. In: ABMP - Todos pela Educação (Org.). *Justiça pela Qualidade na Educação*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 104 -116.

DAGNINO, Renato. *Ciência e Tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. Campinas: Unicamp, 2007. 216 p.

DINIZ, Hirmínia D. de Matos et al. Indicadores de Qualidade na Educação Básica. In: ABMP - Todos pela Educação (Org.). *Justiça pela Qualidade na Educação*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 537- 571.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Avaliação da Pós-Graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. *Educação em Foco*, ano 19, n. 27, p.173-205, jan./abr. 2016.

GATTI, Bernadete A. Gatti. Desafios para a Qualidade da Educação Básica. In: ABMP - Todos pela Educação (Org.). *Justiça pela Qualidade na Educação*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 670-388.

PETERS, B. Guy. *American Public Policy: Promise and Performance*. 9. ed. Los Angeles: SAGE, 2013.

THEODOULOU, Stella Z.; CAHN, Matthew A. *Public Policy: the Essential Readings*. Boston: Pearson, 2013.

WELSCH, Wolfgang. *Mensch und die Welt: eine Evolutionäre Perspektive der Welt*. München: Beck Papier, 2008.