

Marina Miri Braz Beccari

A PÓS-GRADUAÇÃO E SUA ATUAÇÃO NO ÂMBITO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS A PARTIR DO
CASO DO PPGEDU/UPF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Professora Dr^a. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela vida e por todas as oportunidades que colocou em meu caminho.

Aos meus pais e minha irmã, alicerces de minha vida, exemplos de amor, carinho, dedicação, compreensão e estímulos em todos os momentos.

Ao meu esposo Alessandro, pelo amor, companheirismo e incentivo.

Agradeço em especial, a minha orientadora, Professora Dr^a Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, pelos ensinamentos, comprometimento, confiança e apoio. Sempre atenciosa, amiga, contribuiu e inspirou significativamente para que esta pesquisa fosse concretizada.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação da Universidade de Passo Fundo, pelas importantes contribuições que foram proporcionadas durante o programa.

À banca examinadora, Professora Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle, Professora Dr^a Neiva Ignês Grando e Professor Dr. Júlio César Godoy Bertolin pela leitura e pelas colaborações preciosas que foram feitas a esse estudo.

Agradeço também ao Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, ao grupo que compõe o *Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática - Núcleo em Rede*, e em especial ao grupo do subprojeto *Gestão e Qualidade da Educação: um diálogo possível* – UPF, pelas oportunidades de aprendizagem e pela bolsa de estudos, esta foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta dissertação.

RESUMO

Esta dissertação concentra-se num estudo longitudinal focado nos 15 (quinze) anos do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo, objetivando verificar as implicações e interlocuções existentes entre este programa e a Educação Básica. Diante dessa proposta, busca-se desvelar a seguinte problemática: quais as contribuições tangíveis do curso de mestrado em educação/UPF para a agenda da Educação Básica? Para o entendimento e a exploração dessa questão, partiu-se de uma pesquisa documental dos aportes que foram elaborados durante os quinze anos do Programa de Pós-Graduação em Educação, seguida de uma revisão bibliográfica e também de um estudo referente às Políticas Educacionais elaboradas para essa etapa da educação. O estudo justifica-se pelo fato de a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação caracterizar-se como sendo um grande avanço para o cenário educativo, apresentando possibilidades e perspectivas que abarcam transformações no âmbito econômico, político, social, cultural e educacional. Partindo desse pressuposto, nota-se a relevância de realizar um estudo acerca das interlocuções entre o PPGedu/UPF e a Educação Básica, descortinando assim as relações existentes entre estes dois níveis de ensino. Conclui-se que existem iniciativas concretas tanto por parte do Ensino Superior quanto da Educação Básica, cujas ações estão sendo desenvolvidas para chamar/incentivar os professores do ensino básico a participarem de processos de formação permanente, estabelecendo diálogos, propostas de produções compartilhadas, incentivo através de bolsas de estudos para o ingresso destes docentes na Pós-Graduação *stricto sensu*, trazendo, assim, para dentro do espaço acadêmico o contexto atual da Educação Básica e, em contrapartida, levando novas ideias e propostas para dentro das salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Política Educacional. Pós-Graduação em Educação.

ABSTRACT

This dissertation focuses on a longitudinal study focused within fifteen (15) years of Post - Graduate Education in the strict sense of the University of Passo Fundo, aiming to verify the implications and dialogues between this program and the Basic Education. Given this proposal, we seek to uncover the following problem: what tangible contributions of the Master's degree in education/UPF for the agenda of Basic Education? For the understanding and exploitation of this issue, we started with a documentary research the concepts that were developed during the fifteen years of the Program Graduate Education, followed by a literature review and also a study regarding educational policies developed for this stage of education. The study is justified by the fact that the Graduate Education in the strict sense be characterized as a major breakthrough for the educational setting, presenting options and perspectives that include changes in the economic, political, social, cultural and educational. Based on this assumption, we note the importance of conducting a study about the dialogues between PPGEDU/UPF and Basic Education, thus revealing the relationship between these two levels of education. We conclude that there are concrete initiatives both by the Higher Education as Basic Education, whose actions are being developed to draw/encourage school teachers to participate in ongoing training processes, establishing dialogues, proposals productions shared encouragement through scholarships for entering these teachers in Graduate strictly, thus bringing into the academic space the current context of basic education and, in return, bringing new ideas and proposals into the classrooms.

KEYWORDS: Basic Education. Educational Policy. Postgraduate Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – OBEDUC: Dados de bolsas por modalidade dos editais 2006, 2008, 2009 (Observatório da Educação Escolar Indígena) e 2010.....	72
Tabela 2 – Atividades articuladas com a Educação Básica realizadas no âmbito do PPGEDU/UPF.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos utilizados na elaboração da pesquisa	14
Quadro 2 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da região norte do Brasil.....	23
Quadro 3 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da região nordeste do Brasil.....	24
Quadro 4 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da região centro-oeste do Brasil..	26
Quadro 5 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da região sudeste do Brasil	27
Quadro 6 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da região sul do Brasil	29
Quadro 7 – Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação	39
Quadro 8 – Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados na Revista Educação e Pesquisa.....	42
Quadro 9 – Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados na Revista Educação e Sociedade	44
Quadro 10 – Artigos encontrados em periódicos que debatem o tema em investigação, no interstício temporal de 2001 - 2011	47
Quadro 11 – Ano e quantidade de artigos publicados sobre a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação	48
Quadro 12 – Professores do PPGEDU/UPF e IES em que cursaram a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	82
Quadro 13 – Projetos de Pesquisa desenvolvidos no âmbito do PPGEDU/UPF.....	90
Quadro 14 - Áreas de atuação em que os egressos do PPGEDU/UPF desenvolvem suas atividades	94
Quadro 15 – IDEB dos municípios aonde encontram-se parte dos egressos do PPGEDU/UPF.....	100
Quadro 16 – Categorização das temáticas debatidas nas dissertações dos egressos.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> existentes no Brasil - recomendados e reconhecidos pela CAPES	21
Figura 2 – Programas de Mestrado Acadêmico nas regiões brasileiras	23
Figura 3 – Dependência administrativa das IES brasileiras que oferecem PPGE	30
Figura 4 – Conceitos dos Programas de Mestrado Acadêmico no Brasil	31
Figura 5 – Percentual de artigos que debatem aspectos sobre a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em educação	47
Figura 6 – As temáticas de pesquisa	49
Figura 7 – Bolsas em andamento em 2011	71
Figura 8 – OBEDUC: Projetos em andamento em 2011, por edital, IES e Programas de Pós-Graduação.....	73
Figura 9 – Currículos Lattes dos egressos do PPGEDU/UPF	93
Figura 10 – Situação Funcional dos Egressos do PPGEDU/UPF.....	94
Figura 11 – Locais aonde encontram-se os egressos do PPGEDU/UPF.....	97
Figura 12 – Egressos do PPGEDU/UPF atuantes no Rio Grande do Sul	99
Figura 13 – Egressos do PPGEDU/UPF divididos por Misorregiões do estado do RS	99
Figura 14 – Pesquisas dos egressos categorizadas de acordo com os GTs	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEB	Diretoria da Formação Presencial de Professores para a Educação Básica
DED	Diretoria da Formação a Distância de Professores para a Educação Básica
EB	Educação Básica
ES	Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBEDUC	Observatório da Educação
PG	Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	16
3 INVENTÁRIO DO IMPACTO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NA EDUCAÇÃO BÁSICA	33
3.1 Revista brasileira de educação	35
3.2 Revista educação e pesquisa	41
3.3 Revista educação e sociedade	42
3.4 Revista brasileira de política e administração da educação.....	45
3.5 Cadernos cedes	45
3.6 Um debate sobre a relação entre o mapeamento realizado e a proposta de pesquisa	46
4 O DIÁLOGO ENTRE O <i>STRICTO SENSU</i> E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	51
4.1 As Leis de diretrizes e bases da educação nacional	52
4.2 Plano nacional de educação (2001 – 2010) e o projeto de lei do novo PNE (2011 – 2020)	55
4.3 Os Planos nacionais de Pós-Graduação	59
4.4 Políticas atuais da CAPES.....	65
5 HISTÓRICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	75
5.1 Interloções entre o PPGEDU/UPF e a educação básica	84
5.2 Os egressos e suas pesquisas: panorama geral	91
5.3 Temáticas atinentes à educação básica	101
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS.....	119
ANEXO 01	120
ANEXO 02	123

1 INTRODUÇÃO

A Pós-Graduação *stricto sensu* é um dos níveis da educação caracterizada pelas inúmeras possibilidades de crescimento intelectual e de aprofundamento teórico, trazendo em seu bojo a centralidade no processo de pesquisa.

O sistema brasileiro de Pós-Graduação vem se expandindo consideravelmente nos últimos anos. A procura por programas de Mestrado e Doutorado estão crescendo a cada dia, fato este que demonstra a grande preocupação dos sujeitos em qualificarem-se profissionalmente e buscarem a ampliação e o aprofundamento teórico. Nesse sentido, este nível de ensino deve ser entendido como lugar de produção de conhecimento. Severino (2009, p. 292) destaca que “tem-se insistido que à Pós-Graduação cabe enriquecer e aprimorar não apenas a ciência, mas também a sociedade, que o conhecimento, a ciência, a pesquisa devem produzir resultados que contribuam para a transformação qualitativa da sociedade”.

Partindo desse pressuposto, nota-se a relevância de haver uma articulação entre os compromissos sociopolíticos e os programas de Pós-Graduação, buscando contribuir para a solução das problemáticas enfrentadas no contexto social brasileiro. Assim, as pesquisas devem estar engajadas com os problemas concretos enfrentados nos diferentes cenários, contribuindo para que ocorram mudanças significativas no âmbito pessoal e coletivo.

A história da Pós-Graduação brasileira é bastante recente, no início do século XX, através do decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 foi instituído o Regime Universitário, que versa sobre o Estatuto das Universidades no Brasil. Mas, o grande marco histórico deste nível de ensino ocorreu somente a partir da elaboração do Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, da autoria de Newton Sucupira, este conceituou, regulamentou e estabeleceu os objetivos do nível da Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Deste modo, há 47 anos ocorreu o marco inaugural e legal da Pós-Graduação, a partir deste Parecer foram abertas novas possibilidades de estudo. Com a criação dos programas de Mestrado e Doutorado ocorreram importantes avanços na sociedade brasileira, estabelecendo a construção de uma cultura acadêmica no país. Kuenzer e Moraes (2005, p. 1342) trazem a tona o objetivo da Pós-Graduação brasileira no início de sua configuração, mencionando que “a Pós-Graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do

ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica”.

Conforme informações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), atualmente a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação conta com um total de 119 (cento e dezenove) Programas de Mestrado Acadêmico, 62 (sessenta e dois) Programas de Doutorado e 24 (vinte e quatro) programas de Mestrado Profissionalizante.

Partindo dessa premissa, destaca-se que dos 119 programas de mestrado acadêmico existentes no país, um deles é o PPGEDU da Universidade de Passo Fundo, este é objeto da pesquisa desenvolvida nesta dissertação.

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação da UPF iniciou a ser pensado na década de 80 do século XX. Os debates que antecederam a criação do projeto - PPGEDU - perduraram durante anos de preparação por parte da Universidade de Passo Fundo, em específico da Faculdade de Educação. Conforme o projeto (1996, p. 3), “desde o início dos anos 80, vem sendo tomadas medidas importantes a fim de reunir condições indispensáveis para realizar o intento”. Assim, destaca-se como uma das medidas de preparação para o Mestrado, o plano de capacitação docente que constituiu-se na liberação de professores para cursarem o mestrado e o doutorado nas diferentes instituições nacionais e também internacionais, sanando assim as necessidades da instituição.

Além disso, deve-se destacar que a conclusão do projeto de criação do PPGEDU/UPF ocorreu no ano de 1996, quando este foi aprovado internamente, pelo Conselho Universitário da Universidade de Passo Fundo, por meio da Resolução nº 04/96, de 23/07/96 (Ata nº 169). Após esta primeira etapa o projeto foi encaminhado para a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nos dias atuais o PPGEDU/UPF *stricto sensu* é constituído pelos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. As atividades do Curso de Mestrado iniciaram em 1997, sendo que o programa foi credenciado pela CAPES em 1998. Ademais, em 2011 a CAPES autorizou a abertura do Programa de Doutorado em Educação nesta instituição.

Frente a isso, o tema central da pesquisa centra-se num estudo longitudinal dos 15 (quinze) anos de existência do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação da Universidade de Passo Fundo. Além disso, fica evidente que um dos motivos da escolha do estudo proposto nesta dissertação concentra-se no fato de que o PPGEDU/UPF é um laboratório fértil de possibilidades de pesquisa, pois nesta trajetória histórica, mais de 340

(trezentos e quarenta) egressos desenvolveram e defenderam suas pesquisas, apontado contribuições relevantes para o contexto educativo.

Nesse sentido, o problema desta pesquisa foca-se numa investigação sobre o impacto do PPGEDU/UPF na elaboração da agenda para a discussão da Educação Básica.

Nessa perspectiva, Gasparin afirma que:

A análise das interações da pós-graduação com a educação básica é um tema que se insere em nível macrossocial, visto que a educação é um sistema interdependente na teia das estruturas sociais. Daí a necessidade de situar os dois níveis educacionais no processo social como um todo, levando em conta que a educação, em certa medida, é sempre uma expressão e uma resposta a necessidade de um dado momento histórico (2012, p. 27).

Dito desta forma, nota-se a necessidade de um estudo que analise as interlocuções existentes entre a Pós-Graduação *stricto sensu* e a Educação Básica, buscando analisar e compreender estes dois níveis de ensino de forma integrada e contextualizada, mostrando que a educação não pode ser entendida de modo fragmentado e desconectado dos diferentes segmentos que a compõe. Sobre isso, Gasparin complementa destacando que:

É necessário ainda considerar que a educação básica, o ensino superior e a pós-graduação são níveis interdependentes da totalidade escolar e devem estabelecer, entre si, possível e necessário diálogo para a formação de profissionais com um novo perfil, a fim de que possam responder às exigências do tempo atual (2012, p. 27).

A pesquisa em tela tem como objetivo principal, verificar as implicações e as interlocuções presentes entre o PPGEDU/UPF e a Educação Básica, desvelando as relações que se fazem presentes entre estes dois níveis de ensino. Além disso, busca-se compreender a trajetória histórica do PPGEDU/UPF, analisando sua configuração e também os delineamentos seguidos durante os seus 15 anos de história.

Nessa mesma direção, pode-se afirmar que um dos motivos da escolha desta temática deu-se porque estes dois segmentos da educação – Educação Básica e Pós-Graduação – muitas vezes são vistos em patamares diferenciados, ou seja, compreende-se que a universidade é o local de produção de novos conhecimentos e a escola básica tem a função de executar estas novas ciências. Por isso, busca-se esclarecer que é necessário

romper com esta visão fragmentada, pois a educação deve ser entendida de modo articulado, havendo diálogos entre os diversos segmentos que compõe o complexo contexto educacional.

As reflexões discutidas na pesquisa pautam-se nas seguintes questões: Quais são os marcos históricos e legais que fundaram a Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil? Que aspectos circundam a trajetória histórica do PPGEDU da Universidade de Passo Fundo? Quem são e em que área estão atuando os egressos do PPGEDU/UPF? Quais são os indícios de interlocução entre o PPGEDU/UPF e a Educação Básica durante estes 15 anos de história? Essas questões almejam nortear o processo de pesquisa desenvolvido nesta dissertação, bem como mostrar as contribuições e conquistas que marcaram a trajetória deste programa.

Quanto à metodologia adotada, trata-se de um estudo de caso que teve como base de estudo o programa de mestrado em educação/UPF. Para desenvolver o tema proposto, partiu-se de uma análise documental específica do Programa de Mestrado em Educação/UPF, abrangendo desde o projeto de criação do curso até os relatórios anuais que são encaminhados a CAPES. Estes dados foram analisados sob relevante referencial teórico que trata do tema em questão. Desse modo, a abordagem metodológica do estudo é qualitativa e quantitativa.

Além disso, foi elaborado um inventário, com a finalidade de mapear as produções existentes sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação. Esse estado da arte parcial é fruto de uma pesquisa realizada no site da biblioteca eletrônica chamada Scielo - Scientific Electronic Library Online - em três importantes periódicos que trazem discussões pertinentes na área da educação. As revistas eletrônicas são: Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Educação e Pesquisa e a Revista Educação e Sociedade. Também foi analisado o periódico intitulado Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e o caderno CEDES. Essa parte do estudo abrangeu um recorte temporal composto por dez anos de publicação.

Os sites de pesquisa, como o da Universidade de Passo Fundo, da CAPES e do CNPq foram importantes espaços de investigação, já que, as informações explicitadas nestes recursos digitais contribuíram com a coleta de dados. Os aportes legais também foram instrumentos utilizados durante a elaboração da pesquisa, estes explicitaram as políticas educacionais elaboradas para o nível de Pós-Graduação, possibilitando a

compreensão das interfaces que abrangem este nível de ensino. A fundamentação teórica que contribui para o entendimento das questões propostas na pesquisa são fruto de uma busca de produções de diversos autores que estudam e discutem o tema em questão, tais como Antônio Joaquim Severino, Bernadete Angelina Gatti, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamail Cury, João Luiz Gasparin, entre outros.

O quadro abaixo explicita a documentação e os aportes legais que foram utilizados durante a elaboração da pesquisa.

Quadro 1 – Documentos utilizados na elaboração da pesquisa

Documentos	Localização	Descrição dos documentos
Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931.	http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html	Estatuto das Universidades Brasileiras.
LDB	http://www.planalto.gov.br/	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Parecer do CFE, n. 977/1965	http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleodememoria/textos finais/parecerCFE97765.pdf	Parecer que conceituou e previu uma estrutura organizacional para os Cursos e Programas de Pós-Graduação.
Plano Nacional de Pós-Graduação	http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao	I PNPG: 1975 -1979 II PNPG: 1982 - 1985 III PNPG: 1986 - 1989 IV PNPG: 2005 - 2010 V PNPG: 2011 – 2020
Projetos do PPGEDU/UPF	Secretaria do PPGEDU/UPF	Projetos que foram elaborados com o objetivo de criar o programa de Mestrado em Educação/UPF.
Relatórios do PPGEDU/UPF	Secretaria do PPGEDU/UPF	Relatórios que são organizados anualmente, estes são enviados à Capes. Discorrem sobre todas as atividades realizadas durante o ano letivo (relatórios abrangem desde o ano de 1997 - 2012)

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2012-2013.

A organização da dissertação está estruturada em quatro capítulos. A primeira parte intitulada: *A Pós-Graduação stricto sensu em educação no Brasil* abordará os principais aspectos da história deste nível de ensino, destacando as políticas educacionais que ancoraram e institucionalizaram os primeiros programas de mestrado em educação no Brasil.

O segundo capítulo é composto de um inventário realizado em cinco importantes periódicos nacionais - recorte temporal de dez anos -, objetivando mostrar as produções elaboradas sobre a temática em questão. Nesse viés, pretende-se conhecer os artigos que debatem as relações entre a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e a Educação Básica, desvelando a existência ou a inexistência de pesquisas que discutam esta temática.

O terceiro capítulo: *O diálogo entre o stricto sensu e a Educação Básica: uma abordagem das políticas educacionais*, foca-se nos diálogos estabelecidos nas Políticas Educacionais referentes ao *stricto sensu* e a Educação Básica. Para sustentáculo desta reflexão, teve-se como base deste estudo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; os Planos Nacionais de Educação; os Planos Nacionais de Pós-Graduação e também as atuais políticas implantadas pela CAPES.

Por fim, o quarto e último capítulo apresenta uma reconstrução histórica dos 15 anos do PPGEDU/UPF, contextualizando os principais aspectos abordados no projeto do programa e também nos demais documentos existentes. Também será exposta uma investigação feita a partir dos relatórios anuais do programa (Coleta de dados CAPES), objetivando verificar as interlocuções existentes entre o PPGEDU/UPF e a Educação Básica. Além disso, busca-se discutir elementos que circundam o universo dos egressos do Programa de Mestrado/UPF, através de um mapeamento que abrange as três linhas de pesquisa e as categorias das diferentes temáticas defendidas nas pesquisas realizadas durante o programa de mestrado. Nessa perspectiva, objetiva-se neste último capítulo conhecer a existência de ações por parte do PPGEDU/UPF que visem a integração entre a Educação Básica e a Pós-Graduação.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

A Pós-Graduação *stricto sensu* em educação no Brasil possui uma trajetória histórica relativamente curta, sendo que, as primeiras políticas públicas que fizeram referências a este nível de ensino foram elaboradas no início do século XX, mais precisamente no ano de 1931. O documento que norteou a implantação do ensino superior e fez destaques à Pós- graduação foi o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

A década de 30 do século XX foi marcada por inúmeros progressos no cenário educativo. Neste período, o país tinha como presidente Getúlio Vargas (1882 - 1954) que criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, este teve como seu primeiro titular Francisco Campos (1891 - 1968), o qual implementou uma série de decretos, objetivando regulamentar e criar segmentos na área da educação, tais como: o Conselho Nacional de Educação, o Ensino Superior no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, o Ensino Secundário, o Ensino Comercial, enfim nota-se que neste período ocorreram importantes avanços no cenário da educação brasileira.

Diante destas propostas, o olhar que estava direcionado para a educação centrava-se numa abordagem salvacionista, pois via-se na educação as condições e soluções necessárias para transformar o contexto social.

As autoras Evangelista; Moraes e Shiroma (2007) discutem com propriedade os objetivos que o governo da época em questão almejava para a educação, afirmando que:

Tratava-se de adaptar a educação as diretrizes que, notadamente a partir daí, se definiam tanto no campo político quanto no educacional. O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída (p. 16).

Dessa maneira, percebe-se que apesar dos interesses políticos que estavam imbricados nos projetos de lei que regulamentaram alguns níveis da educação, estes documentos impulsionaram a expansão da educação, formalizando assim, as propostas que deveriam ser concretizadas nas instituições de ensino.

Outros fatores que contribuíram para o progresso da Pós-Graduação foram a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 17 de abril de 1951 e a fundação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 11 de julho do mesmo ano, atualmente denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual CAPES¹. O CNPq tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e estimular a formação de pesquisadores. Já a CAPES desempenha papel relevante na expansão e materialização da Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros, atuando na avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*; no acesso e divulgação da produção científica; faz investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; busca a promoção da cooperação científica internacional; atua no fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Deste modo, desvela-se que foi somente em 1965 que ocorreu o grande marco da Pós-Graduação *stricto sensu*, pois no dia 03 de dezembro de 1965 foi aprovado o Parecer nº 977, do Conselho Federal de Educação, que teve como relator Newton Sucupira. Vale destacar que, antes de entrar em vigor este Parecer, já existiam cursos de Pós-Graduação em funcionamento no país. Velloso (2002, p. 9) menciona que na década de 60 do século XX, o Brasil contava com 38 cursos, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado. Porém, não havia uma definição clara dos objetivos e nem sobre a estrutura destes cursos, enfim, não havia nenhum documento que norteasse a forma de atuação deste nível de ensino.

Cabe ressaltar que o Parecer Sucupira regulamentou e institucionalizou a Pós-Graduação, além disso, foi elaborado após solicitação ministerial e está dividido nos seguintes tópicos: origem histórica da Pós-Graduação; necessidade da Pós-Graduação; conceito de Pós-Graduação; um exemplo de Pós-Graduação: a norte-americana; a Pós-Graduação na Lei de Diretrizes e Bases - lei nº 4.024 de 1961 -; a Pós-Graduação e o estatuto do magistério; definição e características do mestrado e doutorado.

Nesse panorama, o Parecer nº 977/65 conceitua os cursos de Pós-Graduação e aponta os seguintes objetivos:

¹ Em 1951, a convite do ministro da educação, Ernesto Simões da Silva Filho, Anísio Spínola Teixeira assumiu a Secretaria Geral da CAPES (1951-1964). Anísio transformou a CAPES no órgão que impulsionou os cursos de pós-graduação.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (1965, p. 164).

Além disso, o documento em tela deliberou uma estrutura organizacional centrada nos níveis de mestrado e doutorado. Saviani (2000, p. 3) esclarece que o mestrado não era considerado requisito indispensável para ingressar no doutorado. Isto quer dizer que o mestrado poderia tanto ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor, como um grau terminal. Ademais, admitia-se a possibilidade de inscrição direta no nível de doutorado. O documento também expressa a diferença entre os cursos de Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, afirmando que o primeiro abrange os cursos de especialização e aperfeiçoamento, focados numa especialidade de determinada área, ou seja, limita-se ao estudo proposto pela temática proposta no curso. Já no segundo caso, a abordagem é de natureza acadêmica e caracteriza-se pela sua amplitude de possibilidades em realizar diferentes estudos, além disso, tem como eixo central o desenvolvimento e a produção da pesquisa.

Outro aspecto destacado no Parecer em estudo, diz respeito ao modelo de Pós-Graduação seguido no Brasil. Saviani (2000, p. 12) explicita que foi adotada deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto *Um exemplo de Pós-Graduação: a norte-americana*. É com base nessa experiência que se deliberou a estrutura organizacional da Pós-Graduação *stricto sensu* no país.

Em vista do exposto, Santos e Azevedo (2009) afirmam que:

É interessante destacar também que o surgimento e a consolidação da pós-graduação no Brasil, assim como do ensino superior de forma geral, foram marcados pela influência externa. Além do modelo norte-americano, também houve influências do modelo francês, tanto na institucionalização da pós-graduação tal como expressa o conteúdo do parecer nº 977/65, como na constituição/criação autônoma das universidades brasileiras, que se serviram de intelectuais estrangeiros para implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação (p. 536).

Nessa perspectiva, fica evidente a influência das experiências norte-americanas e também francesas na criação/organização da Pós-Graduação brasileira. Vale destacar o estudo de Santos (2003, p. 629), este enfatiza que a modernização do Brasil nos anos de 1960 ocorreu a partir de um contexto de integração entre países periféricos e países centrais. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência e Tecnologia - países centrais -. Desse modo, o objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica. Foi neste cenário de dependência em relação às nações centrais que ocorreu a instalação da Pós-Graduação no Brasil. Destarte, o autor afirma que uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada”.

Na perspectiva do autor citado anteriormente, nota-se a existência de um acentuado problema de falta de identidade dos programas de Pós-Graduação, bem como a dependência a outros modelos de ensino.

Kuenzer e Moraes (2005, p. 1344) chamam a atenção para o ano em que foi elaborado o Parecer nº 977, ou seja, 1965, o segundo ano de vigência do Regime Militar. O período militar possuía um traço acentuadamente nacionalista e desejava a construção de um Estado nacional forte. Dentre os seus planos, destacava-se o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte – construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidrelétricas, de rodovias e ferrovias, expansão das fronteiras na região amazônica, investimentos na indústria aeronáutica e bélica, nas telecomunicações e na pesquisa espacial. Em função disso, há consensos entre estudiosos que a falta de recursos humanos para concretizar estes objetivos foi um dos fatores que determinou o apoio à criação e expansão da Pós-Graduação. Nesse viés, este fato pode ser constatado pela indução financeira e pela normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico efetivados pelo Regime Militar.

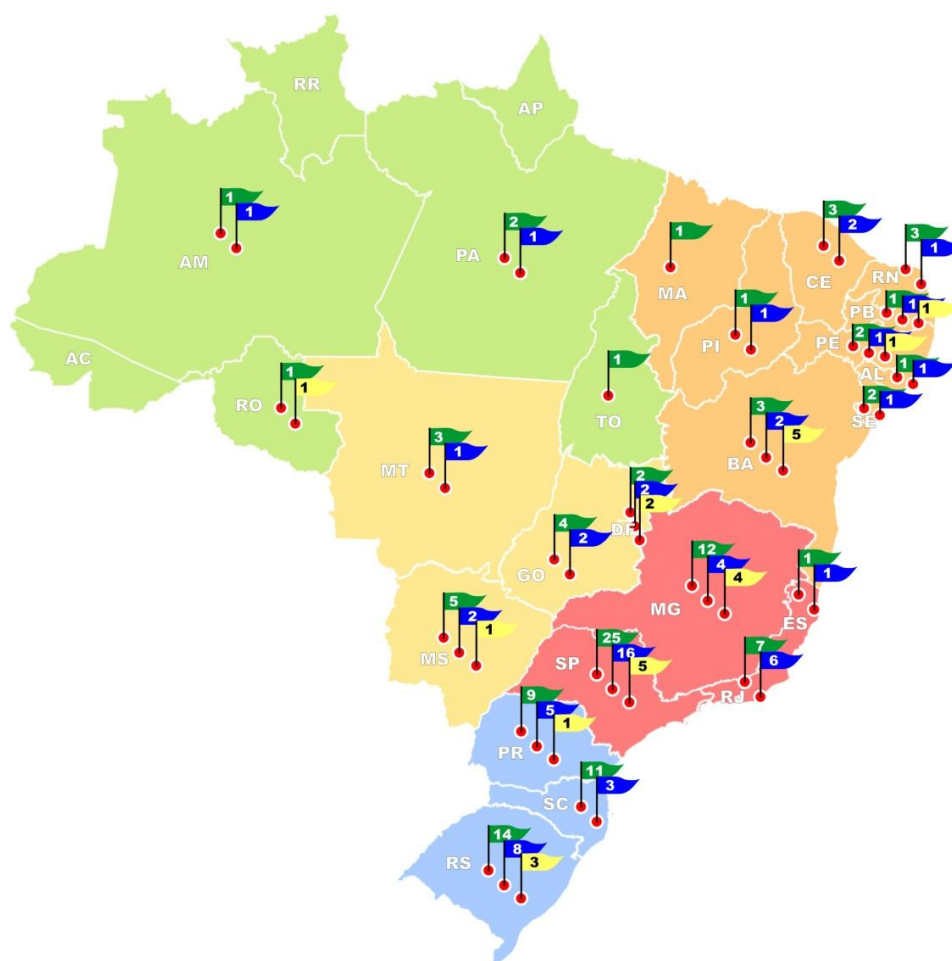
Estudos mostram que o parecer de nº 977/65 continua sendo o documento de referência para o nível da Pós-Graduação, já que, nos demais aportes legais existem apenas pequenas menções a este nível de ensino. Cury (2005, p. 18) ressalta que “o parecer CFE nº 977/65 é texto fundador da Pós-Graduação sistemática no Brasil e, após ele, parece não

haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da Educação Superior no Brasil”.

Tal configuração da Pós-Graduação brasileira foi sendo alterada a partir das necessidades sociais, políticas, econômicas e educacionais do país. Aos poucos este nível de ensino foi se modificando e foi construindo contornos singulares às novas exigências.

Nos dias atuais, é possível analisar os resultados da expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* na área da educação², são 119 (cento e dezenove) programas de mestrado acadêmico; 62 (sessenta e dois) programas de doutorado e 24 (vinte e quatro) programas de mestrado profissional espalhados pelas cinco regiões brasileiras.





















Na figura 1 é possível analisar a localização e a quantidade de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* espalhados pelas cinco regiões brasileiras.



² Estas informações foram retiradas no site da CAPES: www.capes.gov.br. Deve-se salientar que os números mostrados, abrangem somente os programas recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Figura 1 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* existentes no Brasil - recomendados e reconhecidos pela CAPES

Legenda:

Região Norte 		05 Programas de Mestrado Acadêmico
		02 Programas de Doutorado
		01 Programa de Mestrado Profissionalizante
Região Nordeste 		17 Programas de Mestrado Acadêmico
		10 Programas de Doutorado
		07 Programa de Mestrado Profissionalizante
Região Centro-oeste 		14 Programas de Mestrado Acadêmico
		07 Programas de Doutorado
		03 Programa de Mestrado Profissionalizante
Região Sudeste 		49 Programas de Mestrado Acadêmico
		27 Programas de Doutorado
		09 Programa de Mestrado Profissionalizante
Região Sul 		34 Programas de Mestrado Acadêmico
		16 Programas de Doutorado
		04 Programa de Mestrado Profissionalizante

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações contidas no site da CAPES - <http://www.capes.gov.br/> -, 2012.

Como se pode observar no mapa, a região sudeste, a mais populosa do país, também é a que possui o maior número de programas de mestrado acadêmico em educação, sendo um total de 49. A região que está em segundo lugar é a sul, com 34, em seguida a região nordeste que conta com 17 programas, em quarto lugar está a região centro-oeste com 14 programas de mestrado acadêmicos e por último a região norte, maior em extensão territorial, porém conta com apenas 5 programas de mestrado acadêmico em educação. A partir destes elementos, reside a necessidade de apontar um dos grandes problemas da Pós-Graduação brasileira, ou seja, a questão da assimetria regional. Apesar do grande crescimento dos programas, ainda persiste a desigualdade regional, visto que, há regiões no país com um baixo percentual de programas deste nível de ensino.

Mediante ao que está exposto no mapa acima, o Mestrado Profissional é outra possibilidade de formação *stricto sensu* que vem se expandido no cenário educativo atual. Existe um total de 23 programas de mestrado profissionalizante na área da educação espalhados pelos estados brasileiros. Conforme a CAPES o mestrado profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente

da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela Pós-Graduação (<http://www.capes.gov.br>).

Cabe a CAPES regulamentar a oferta de programas de mestrado profissional por meio de chamadas públicas e também através da avaliação dos cursos que são oferecidos. Nesse viés, destaca-se que a regulamentação que pretende incentivar esses programas foi publicada no dia 23 de junho no Diário Oficial da União pelo Ministério da Educação (MEC). A Portaria normativa de nº 7, de 22 de junho de 2009, objetiva regulamentar o mestrado profissional, modalidade esta que encontrava-se sem regulamentação no país.

Conforme prescreve Barata (2006) em seu texto intitulado: *Avanços e desafios do mestrado profissionalizante...*

O mestrado profissional é uma modalidade de formação pós-graduada que visa à qualificação profissional, mais do que à formação de docentes e pesquisadores, finalidades estas cumpridas pelos programas de mestrado e doutorado acadêmicos. Como formação pós-graduada, o mestrado profissional também está implicado na produção de conhecimentos. Entretanto, diferentemente daquela do mestrado e, principalmente, do doutorado acadêmico, essa produção de conhecimentos está voltada para a solução de problemas práticos, tendo, assim, um caráter mais tecnológico do que propriamente científico (p. 269).

De um modo geral, o mestrado profissional pode contribuir para enfrentar o distanciamento que há entre a universidade e os setores produtivos da sociedade. Barata (2006, p. 269) menciona que muitos dos conhecimentos produzidos na universidade não encontram sua realização na sociedade, dada a dificuldade que há em seu processo de ‘tradução’, ou seja, na passagem da teoria para a prática. Desse modo, o mestrado profissional, por ter como um de seus principais objetivos a produção de conhecimentos para a solução de problemas práticos, certamente irá contribuir para minimizar a distância entre o mundo acadêmico e o mundo da produção.

Como o foco deste trabalho é um programa de mestrado acadêmico, no gráfico abaixo é possível verificar os percentuais destes programas divididos por região brasileira, verificando assim as áreas de concentração dos programas de Pós-Graduação.

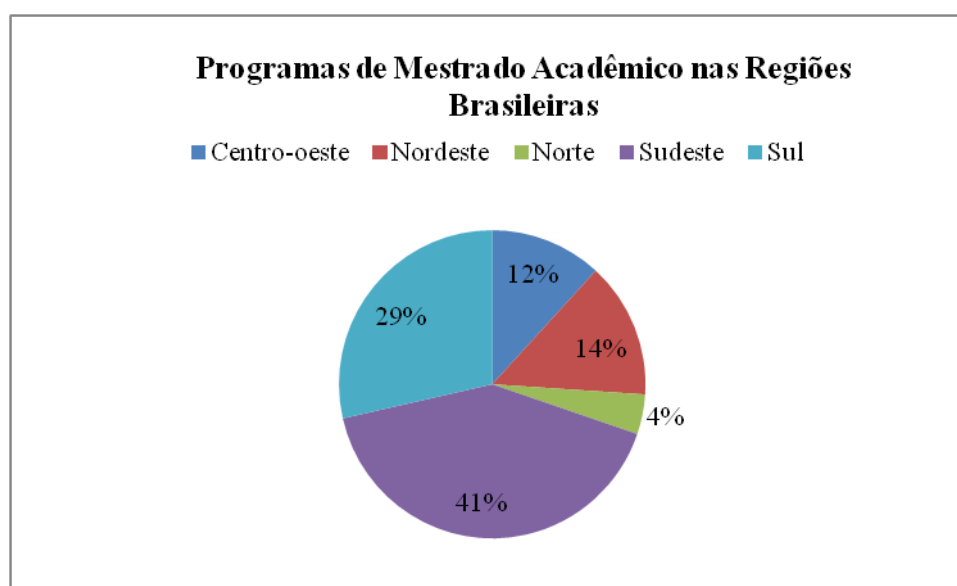


Figura 2 – Programas de Mestrado Acadêmico nas regiões brasileiras

Fonte: Figura elaborada pela autora, 2012.

Nessa perspectiva, nota-se as desigualdades regionais existentes no Brasil, ou seja, as mesmas oportunidades de formação diferenciam-se de região para região. Nesse sentido, pode-se afirmar que ainda há a necessidade de expansão deste nível de ensino, oportunizando o acesso e a igualdade de oportunidades.

Nas figuras abaixo é possível visualizar todos os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação existentes no Brasil - recomendados e reconhecidos pela CAPES -, além disso, destaca-se a Instituição de Ensino Superior - IES -, o estado, a dependência administrativa e os conceitos de cada programa. Esses quadros foram construídos a partir das informações disponibilizadas no site da CAPES, objetivando mostrar a localização dos programas e a quantidade de ofertas presentes no país.

Quadro 2 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da região norte do Brasil

Programa	IES	UF	Dependência Administrativa	M		D		F	
				Nota		Nota		Nota	
Educação	UFAM	AM	Federal	x	4	x	4		
Educação	UFPA	PA	Federal	x	4	x	4		
Educação	UEPA	PA	Estadual	x	3				
Educação	UNIR	RO	Federal	x	3			x	3
Educação	UFT	TO	Federal	x	3				

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas informações expostas no site da CAPES - <http://www.capes.gov.br/> -, 2012.

A região norte conta apenas com cinco programas de mestrado acadêmico, dois doutorados e um programa de mestrado profissional. Através deste quadro é possível

verificar que não há nenhum programa que faz parte da rede privada, a grande maioria é de dependência administrativa federal e apenas um é de dependência estadual. Destarte, sabe-se que a região norte é a maior região brasileira em extensão, porém é a que oferece menos oportunidades de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação.

A próxima figura expõe as vinte e quatro instituições de ensino superior localizadas na região nordeste do Brasil. Destas, quinze possuem dependência administrativa federal, uma é particular e oito são estaduais. Destaca-se também que há dezessete programas de mestrado acadêmico, dez doutorados e sete mestrados profissionalizantes em funcionamento nesta região.

Quadro 3 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da região nordeste do Brasil

Programa	IES	UF	Dependência Administrativa	M		D		F	
				Nota		Nota		Nota	
Educação	UFAL	AL	Federal	x	4	x	4		
Educação	UEFS	BA	Estadual	x	3				
Educação	UFBA	BA	Federal	x	4	x	4		
Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas	UFBA	BA	Federal					x	3
Educação de Jovens e Adultos	UNEB	BA	Estadual					x	3
Educação e Contemporaneidade	UNEB	BA	Estadual	x	4	x	4		
Formação de Professores da Educação	UESC	BA	Estadual					x	3
Educação do Campo	UFRB	BA	Federal					x	3
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	UNEB	BA	Estadual					x	3
Educação	UFC	CE	Federal	x	4	x	4		
Educação	UECE	CE	Estadual	x	4	x	4		
Educação e Ensino	UECE	CE	Estadual	x	3				
Educação	UFMA	MA	Federal	x	3				
Educação	UFPB/J.P	PB	Federal	x	4	x	4		
Formação de Professores	UEPB	PB	Estadual					x	3
Educação	UFPE	PE	Federal	x	4	x	4		
Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	UFRPE	PE	Federal					x	3
Educação Contemporânea	UFPE	PE	Federal	x	3				
Educação	FUFPI	PI	Federal	x	4	x	4		
Educação	UFRN	RN	Federal	x	5	x	5		
Educação	UERN	RN	Federal	x	3				
Educação Profissional	IFRN	RN	Federal	x	3				
Educação	FUFSE	SE	Federal	x	4	x	4		
Educação	UNIT-SE	SE	Particular	x	3				

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas informações expostas no site da CAPES - <http://www.capes.gov.br/>, 2012.

Os autores Ramalho e Madeira (2005) desenvolveram um estudo acerca dos programas de Pós-Graduação em educação das regiões norte e nordeste do Brasil, eles estabelecem um debate sobre os desafios, avanços e perspectivas destes programas, mencionando que:

A pós-graduação em educação nas regiões Norte e Nordeste parece hoje irreversivelmente consolidada. Do Amazonas à Bahia encontram-se cursos e programas que têm crescido em quantidade e se desenvolvido em qualidade, como demonstrado nas avaliações oficiais, na crítica e na aceitação da comunidade. É uma marca visível no atual estágio dos programas das duas regiões uma nova cultura acadêmico-científica. Não se trata apenas de indicadores mensuráveis estatisticamente, mas de novo patamar nas relações constitutivas de cursos e programas, na formação e na pesquisa. Essa situação, porém, é o resultado de uma longa caminhada que envolveu vários fatores e muitos atores, em diversas etapas, no tempo psicossocial e nos espaços geopolíticos (p. 70).

Observa-se assim, que ocorreram importantes iniciativas e avanços neste nível de ensino nas regiões norte e nordeste, mas é preciso ampliar e melhorar ainda mais a oferta destes programas, já que, existe um notório desequilíbrio da Pós-Graduação brasileira entre as regiões. Sobre isso, os autores citados anteriormente, afirmam que:

Várias declarações sobre a política de pós-graduação defendem que, se não for efetivada uma eficiente ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve aprofundar-se cada vez mais. Acontece que esse problema é uma decorrência de outros fatores, e continuará a existir necessariamente enquanto suas causas estruturais não forem superadas pela estreita vinculação entre o crescimento econômico e a fixação de competências, que, no final deste século, se delinea como fundamental para o desenvolvimento das regiões (RAMALHO E MADEIRA, 2005, p. 75).

Na figura a seguir estão organizados os PPGEs da região central do Brasil. Nota-se que nesta região há quatorze programas de mestrado acadêmico, sete programas de doutorado e três programas de mestrado profissionalizante. Constata-se que há três IES particulares, dez federais e duas estaduais.

Quadro 4 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da região centro-oeste do Brasil

Programa	IES	UF	Dependência Administrativa	M		D		F	
				Nota		Nota		Nota	
Educação	UNB	DF	Federal	x	4	x	4	x	3
Educação	UNB	DF	Federal					x	3
Educação	UCB	DF	Particular	x	4	x	4		
Educação	UFG	GO	Federal	x	5	x	5		
Educação	UFG	GO	Federal	x	3				
Educação	UFG/ Catalão	GO	Federal	x	3				
Educação	PUC-GOIÁS	GO	Particular	x	4	x	4		
Educação	UFMS	MS	Federal	x	3				
Educação	UFMS	MS	Federal	x	4	x	4		
Educação	UCDB	MS	Particular	x	4	x	4		
Educação	UEMS	MS	Estadual	x	3			x	3
Educação	UFGD	MS	Federal	x	3				
Educação	UFMT/ Cuiabá	MT	Federal	x	4	x	4		
Educação	UFMT	MT	Federal	x	3				
Educação	UNEMAT	MT	Estadual	x	3				

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas informações expostas no site da CAPES - <http://www.capes.gov.br/> -, 2012.

A figura abaixo ilustra os PPGEs localizados na região sudeste, a mais populosa do país e também a que apresenta o maior número de programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Pode-se observar que há vinte e dois programas de dependência particular, vinte e três federais e treze estaduais.

Quadro 5 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da região sudeste do Brasil

Programa	IES	UF	Dependência Administrativa	M		D		F	
				Nota		Nota		Nota	
Educação	UFES	ES	Federal	x	5	x	5		
Educação	UFMG	MG	Federal	x	7	x	7		
Educação	UFV	MG	Federal	x	3				
Educação	UFJF	MG	Federal	x	4	x	4		
Educação	UFU	MG	Federal	x	5	x	5		
Educação	UFOP	MG	Federal	x	3				
Educação	UFTM	MG	Federal	x	3				
Educação	PUC/MG	MG	Particular	x	4	x	4		
Educação	UEMG	MG	Estadual	x	3				
Educação	UFLA	MG	Federal					x	3
Educação	UNIVAS	MG	Particular	x	3				
Educação	UNIUB	MG	Particular	x	3				
Gestão de Instituições Educacionais	UFVJM	MG	Federal					x	3
Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF	MG	Federal					x	3
Processos Socioeducativos e Práticas Educativas	UFSJ	MG	Federal	x	3				
Tecnologias, Comunicação e Educação	UFU	MG	Federal					x	3
Educação Tecnológica	CEFET/MG	MG	Federal	x	3				
Educação	UFSCAR	SP	Federal	x	5	x	5		
Educação	UFSCAR/Sorocaba	SP	Federal	x	3				
Educação	USP	SP	Estadual	x	6	x	6		
Educação	USP/Ribeirão Preto	SP	Estadual	x	3				
Educação	UNICAMP	SP	Estadual	x	5	x	5		
Educação	UNESP/Marília	SP	Estadual	x	5	x	5		
Educação	UNESP/PP	SP	Estadual	x	4	x	4		
Educação	UNESP/Rio Claro	SP	Estadual	x	4	x	4		
Educação	PUCAMP	SP	Particular	x	3				
Educação	UNIFESP	SP	Federal	x	3				
Educação	UNIMEP	SP	Particular	x	5	x	5		
Educação	UMESP	SP	Particular	x	4	x	4		
Educação	UNISANTOS	SP	Particular	x	4				
Educação	USF	SP	Particular	x	4	x	4		
Educação	UNICID	SP	Particular	x	3				
Educação	CUML	SP	Particular	x	3				
Educação	UNOEST	SP	Particular	x	3				
Educação	UNISO	SP	Particular	x	4	x	4		
Educação	UNINOVE	SP	Particular	x	4	x	4		
Educação	UNISAL	SP	Particular	x	3				
Educação (Currículo)	PUC/SP	SP	Particular	x	4	x	4		
Educação (Psicologia da Educação)	PUC/SP	SP	Particular	x	5	x	5		
Educação Escolar	UNESP/ Araraquara	SP	Estadual	x	4	x	4		
Educação Sexual	UNESP/Araraquara	SP	Estadual					x	3
Educação: Formação de educadores	PUC/SP	SP	Particular					x	4
Ensino de Astronomia	USP	SP	Estadual					x	3
Educação: História, política, Sociedade	PUC/SP	SP	Particular	x	4	x	4		
Gestão e Práticas Educacionais	UNINOVE	SP	Particular					x	3
Profissional em Educação	UFSCAR	SP	Federal					x	3
Educação Especial	UFSCAR	SP	Federal	x	6	x	6		
Educação	UERJ	RJ	Estadual	x	7	x	7		
Educação	PUC/RJ	RJ	Particular	x	7	x	7		
Educação	UFRJ	RJ	Federal	x	5	x	5		
Educação	UFF	RJ	Federal	x	6	x	6		
Educação	UNESA	RJ	Particular	x	4	x	4		
Educação	UCP/RJ	RJ	Particular	x	4	x	4		
Educação	UNIRIO	RJ	Federal	x	3				
Educação: Processos Formativos e Desenvolvimento	UERJ	RJ	Estadual	x	3				
Educação Agrícola	UFRRJ	RJ	Federal	x	3				
Educação, Contextos Contemporâneos	UFRRJ	RJ	Federal	x	3				
Educação Cultura e Comunicação	UERJ	RJ	Estadual	x	3				

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas informações expostas no site da CAPES - <http://www.capes.gov.br/> -, 2012.

Ganha destaque o primeiro programa de mestrado brasileiro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC -. O curso de mestrado em destaque foi pioneiro no Brasil e suas atividades iniciaram em 1966. Esse PPG “caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de análise e crítica consistentes sobre a realidade educacional” (<http://www.puc-rio.br/index.html>).

Por fim, a figura a seguir, apresenta os PPGEs existentes na região sul do Brasil. A partir da análise da figura é possível ver que há um programa de dependência administrativa municipal, onze federais, sete estaduais e dezenove particulares.

É nesse panorama que localiza-se o PPGEDU/UPF, foco de análise desta pesquisa.

Quadro 6 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da região sul do Brasil

Programa	IES	UF	Dependência Administrativa	M		D		F	
				M	Nota	D	Nota	F	Nota
Educação	UFRGS	RS	Federal	x	5	x	5		
Educação	UFSM	RS	Federal	x	4	x	4		
Educação	UFPEL	RS	Federal	x	5	x	5		
Educação	FURG	RS	Federal	x	3				
Educação	PUC/RS	RS	Particular	x	6	x	6		
Educação	UNISINOS	RS	Particular	x	6	x	6		
Educação	UCS	RS	Particular	x	3				
Educação	UPF	RS	Particular	x	4	x	4		
Educação	URI	RS	Particular	x	3				
Educação	ULBRA	RS	Particular	x	3				
Educação	UNISC	RS	Particular	x	3				
Educação	UNILASSALE	RS	Particular	x	3				
Educação	UNIPAMPA	RS	Federal					x	3
Educação Ambiental	FURG	RS	Federal	x	4	x	4		
Educação nas Ciências	UNIJUÍ	RS	Particular	x	4	x	4		
Educação e Tecnologia	IFSUL	RS	Federal					x	3
Gestão Educacional	UNISINOS	RS	Particular					x	4
Educação	UFSC	SC	Federal	x	4	x	4		
Educação	UDESC	SC	Estadual	x	4	x	4		
Educação	UNIVILLE	SC	Particular	x	3				
Educação	UNIVALI	SC	Particular	x	4	x	4		
Educação	FURB	SC	Municipal	x	3				
Educação	UNOESC	SC	Particular	x	3				
Educação	UNISUL	SC	Particular	x	3				
Educação	UNESC	SC	Particular	x	3				
Educação	UNOCHAPECÓ	SC	Particular	x	3				
Educação	UNIPLAC	SC	Particular	x	3				
Educação	UFFS	SC	Federal	x	3				
Educação	UFPR	PR	Federal	x	5	x	5		
Educação	UEL	PR	Estadual	x	3				
Educação	PUC/PR	PR	Particular	x	4	x	4		
Educação	UEM	PR	Estadual	x	4	x	4		
Educação	UEPG	PR	Estadual	x	4	x	4		
Educação	UNICENTRO	PR	Estadual	x	3				
Educação	UNIOESTE/ Cascavel	PR	Estadual	x	3				
Educação	UNIOEST/F.B.	PR	Estadual	x	3				
Educação	UTP	PR	Particular	x	4	x	4		
Educação: Teoria e Prática de Ensino	UFPR	PR	Federal					x	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas informações expostas do site da Capes - <http://www.capes.gov.br/> -, 2012.

A região sul é a segunda a oferecer um maior número de PPGes no Brasil. Conforme estudos, o primeiro programa de mestrado em educação da região sul surgiu na Universidade Federal de Santa Maria. Com base nas informações disponíveis na página do PPGE da UFSM, o programa de mestrado em educação foi regulamentado nos termos do Parecer nº 77169 do Conselho Federal de Educação, no ano de 1967. O PPGE da UFRGS surgiu em 1972, tendo sido credenciado no ano de 1974, por meio do Parecer de nº 657/74 do CFE. Ainda em 1972, teve início o programa de mestrado em educação da PUCRS, tendo sido credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em 1976.

A próxima figura ilustra a dependência administrativa das IES brasileiras que possuem Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação. Das 140 Instituições de Ensino Superior analisadas, 31 são de dependência administrativa estadual, 63 são federais, 45 são particulares e apenas uma é de dependência municipal. Sobre isso, vale ressaltar que a LDB 9394/96, em seu artigo 11, parágrafo V ressalta que é incumbência dos municípios:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nessa perspectiva, aponta-se que somente no município de Blumenau – SC foi permitida a atuação no nível da Pós-Graduação. Certamente este município consegue atender a todas as exigências que envolvem a Educação Básica, podendo assim fazer investimentos no seu programa de mestrado acadêmico da Universidade Regional de Blumenau - FURB.

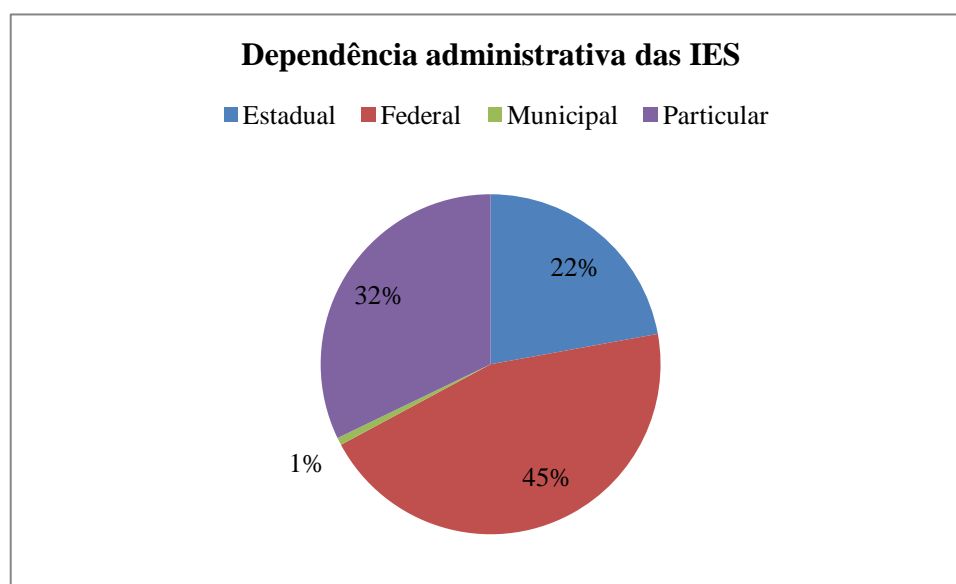


Figura 3 – Dependência administrativa das IES brasileiras que oferecem PPGE

Fonte: Figura elaborada pela autora, 2012.

A próxima figura demonstra as notas das IES brasileiras, conforme avaliação da CAPES. Percebe-se que há cinquenta e seis IES com conceito três, quarenta e duas com

conceito quatro, doze que apresentam nota cinco, cinco com nota seis, e apenas três possuem a nota máxima que é sete.

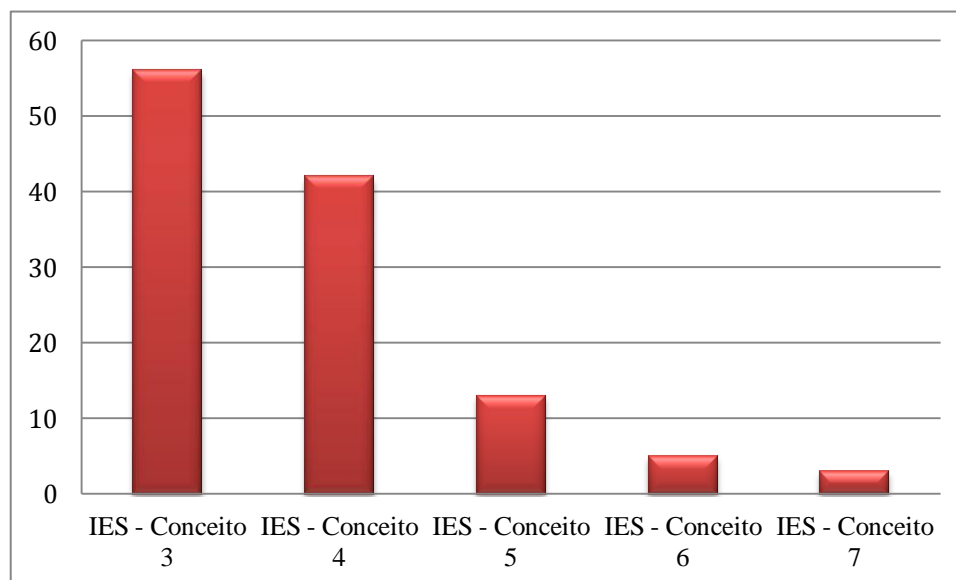


Figura 4 – Conceitos dos Programas de Mestrado Acadêmico no Brasil

Fonte: Figura elaborada pela autora, 2012.

Cury discute os pontos positivos que a Pós-Graduação traz para o contexto do país, afirmando que:

A pós-graduação tem sido um esteio indispensável à formação de recursos humanos de alta qualificação e à produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Esse desenvolvimento possibilita ao país a atualização de saberes e a busca sistemática e metódica do conhecimento de ponta (2004, p. 781).

O panorama geral da Pós-Graduação *stricto sensu* em educação expressa com clareza os avanços alcançados durante mais de quatro décadas. A oferta deste nível de ensino tem contribuído para o progresso do processo de pesquisa e para a formação docente. Além disso, vale ressaltar as afirmações de Severino (2009, p. 292) quando aponta que cabe a Pós-Graduação enriquecer e aprimorar não apenas a ciência, mas também a sociedade. O conhecimento, a ciência, a pesquisa devem produzir resultados que contribuam para a transformação qualitativa do contexto social.

O sistema nacional de Pós-Graduação é altamente reconhecido por parte da comunidade científica, nacional e também internacional. Esse reconhecimento decorre da

seriedade e compromisso das políticas públicas que foram pensadas e elaboradas para o nível da Pós-Graduação.

3 INVENTÁRIO DO IMPACTO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Inventário foi o substantivo encontrado para referir que neste caso o estado da arte será parcial. O estado da arte é uma forma de mapear e verificar as produções que foram elaboradas por pesquisadores que estudam determinada temática, destacando o que já foi explorado e estudado sobre determinado assunto. Romanowski e Ens (2006) abordam os significados que compõe o estado da arte:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (2006, p. 39).

No caso desta pesquisa pretende-se com este estado da arte parcial conhecer os artigos que debatem o assunto em tela, ou seja, as relações entre a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e a Educação Básica, desvelando a existência ou a inexistência de pesquisas que discutam esta temática. É importante frisar que este estudo não tem como objetivo mapear todas as publicações existentes no país sobre a Pós-Graduação, daí justifica-se o estado da arte ser parcial.

Nesse sentido, o presente inventário irá possibilitar conhecer uma parte dos estudos e pesquisas existentes sobre a área de interesse, isso ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca. Dessa forma, será possível conhecer o que foi pesquisado e, portanto, verificar as contribuições que essa investigação trará para o conhecimento científico da área.

É importante destacar que este inventário irá fornecer suporte teórico para o presente estudo, ajudando no planejamento, na elaboração e na identificação de categorias de pesquisa, contribuindo para o estabelecimento de debates entre diferentes estudiosos que dialogam sobre o tema em questão.

O espaço temporal desta pesquisa concentra-se entre os anos 2001 a 2011, totalizando dez anos de produções acadêmicas. Para o levantamento dos dados aqui expostos, foi realizada uma busca a partir da análise dos títulos de cada trabalho, das palavras-chave e do resumo, verificando assim, os trabalhos que mais se aproximam da temática abordada nesta dissertação.

Para realizar o mapeamento foram selecionados cinco importantes periódicos da área da educação: a Revista Brasileira de Educação, a Revista Educação e Pesquisa, a Revista Educação e Sociedade, Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Pesquisa - e por fim, a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

Este inventário foi construído a partir de uma busca na biblioteca eletrônica Scielo - Scientific Electronic Library Online - esta abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros. Conforme informações do site: <http://www.scielo.br/>, a biblioteca é uma parte integrante de um projeto que está sendo desenvolvido pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Latino-Americana e do Caribe de Informação em Ciências. Além disso, deve-se destacar que desde o ano de 2002, este projeto também é apoiado pelo CNPq. O objetivo deste site é implementar uma biblioteca eletrônica que proporcione acesso a coleções de periódicos que tratam de diferentes áreas do conhecimento.

Além deste site, também foi investigado o site da ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, www.anpae.org.br – neste site há um link (<http://www.anpae.org.br/website/component/content/article/6-publicacoes/70-rbpae>) que encaminha para a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, sendo possível acessar inúmeros artigos direcionados às políticas educacionais.

No que concerne à qualidade dos textos analisados, destaca-se que das cinco revistas analisadas, três são indexadas com *Qualis A-1* e dois periódicos possuem *Qualis A-2*. É importante ressaltar, que a CAPES define *Qualis* como sendo o conjunto de procedimentos utilizados para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de Pós-Graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação.

Destarte, a realização do inventário oportunizou a reflexão sobre o que está sendo pesquisado nos dias atuais, bem como, o enfoque priorizado pelos estudos encontrados em relação à temática atinente. Assim, será possível relacionar os achados com a finalidade da

pesquisa, identificando aproximações e distanciamentos entre as publicações e o objeto em estudo. Além disso, serão estudadas as perspectivas de trabalhos de diferentes teóricos, e, por fim, serão destacadas as contribuições que a proposta de pesquisa poderá trazer para a área educacional.

3.1 Revista brasileira de educação

O primeiro periódico analisado, a Revista Brasileira de Educação (RBE), fundada no ano de 1995, de publicação quadrimestral, é organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, em co-edição com a editora Autores Associados, tem como foco a publicação de artigos científicos e acadêmicos elaborados por professores, pesquisadores, estudantes de graduação e Pós-Graduação. As áreas de interesse deste periódico centram-se na educação e nos seus diversos níveis, assim como nas políticas educacionais e nos movimentos sociais.

No recorte temporal de 10 anos, foram encontrados 368 artigos na RBE, destes apenas 20 trazem debates sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação. As abordagens de pesquisa focam-se nas seguintes categorias: história da Pós-Graduação em educação; intelectuais que contribuíram com o desenvolvimento dos PPGEs; pesquisa em educação e sobre a ANPEd.

O primeiro texto mapeado foi: *Reflexão sobre os desafios da Pós-Graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder* - da professora Dra. Bernardete Angelina Gatti (2001) - neste estudo a autora ressalta que os “observadores mais aguçados” têm percebido que, diante dos desafios históricos a enfrentar, a Pós-Graduação não pode ser mais assunto apenas do círculo restrito das universidades. Além disso, Gatti, afirma que os vários desafios que hoje se colocam à Pós-Graduação dizem respeito a questões sociais mais amplas, que transcendem os muros do ensino superior.

Cury (2005) em seu texto *Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65*, faz uma análise do Parecer Sucupira, o qual definiu os níveis e as finalidades da Pós-Graduação. Conforme Cury, o Parecer CFE nº 977/65 é o texto fundador da Pós-Graduação sistemática no Brasil e, após ele, parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil.

Por conseguinte, o artigo de Saviani (2005) *O protagonismo do professor Joel Martins na Pós-Graduação*, discute as contribuições de Martins no desenvolvimento, na organização e na consolidação da Pós-Graduação no Brasil.

Na mesma perspectiva do texto anterior, Fávero (2005) escreve sobre as contribuições de Durmeval Trigueiro Mendes para a Pós-Graduação em educação, enfatizando a responsabilidade deste educador com a construção da educação brasileira e o processo de democratização da educação no país. Foi salientado que o educador Mendes defendia que a Pós-Graduação deveria buscar conciliar sempre o ensino prático com o teórico, e insistia que a pesquisa em educação deveria se caracterizar pelo processo reflexivo, em busca de suas raízes, suas categorias e seu processo, bem como pelo esforço de síntese.

Ferraro (2005) em seu texto: *A ANPEd, a Pós-Graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação*, analisa a relação entre Pós-Graduação e a pesquisa, afirmando que este nível de ensino é o principal *lócus* da produção de conhecimento. O autor também faz destaques aos primeiros passos da pesquisa em educação, mencionando a trajetória histórica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -.

Ramalho e Madeira (2005) apresentam um estudo sobre os avanços e as perspectivas da Pós-Graduação em educação nas regiões norte e nordeste do Brasil. Essa pesquisa mostra a questão do desequilíbrio da Pós-Graduação entre as regiões do país, todavia, os autores ressaltam que o Brasil é um país desigual e injusto, devido ao modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado. Além disso, os autores expõem um breve histórico da criação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

O trabalho de Guterres e Rays (2005), pauta-se numa análise sobre a criação e a implementação da Faculdade Interamericana de Educação (FIE), um dos primeiros mestrados em educação no interior do Brasil, no período de 1970 a 1977, dentro do Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, desenvolvido a partir de um convênio entre o governo brasileiro e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

O sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação é a temática discutida por Horta e Moraes (2005), este artigo é composto por relatos dos principais acontecimentos que

marcaram a avaliação da CAPES dos programas da área de educação nos triênios 1998 - 2000 e 2001 - 2003.

A pesquisa de Lüdke (2005), intitulada: *Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de Pós-Graduação stricto sensu em educação no Brasil* é um texto baseado em depoimentos que abordam as principais influências sofridas pelos PPGes no contexto brasileiro - em seu início, a partir de modelos já bastante desenvolvidos nos anos de 1960 e de 1970, em países como os Estados Unidos e a França -. A autora afirma que os apontamentos e reflexões desta pesquisa podem servir de pistas para futuros estudos a respeito da hibridiz em processo de constituição e expansão da Pós-Graduação em educação no Brasil.

O artigo: *Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd*, da autoria de Zákia e Bianchetti (2007), trata sobre a Pós-Graduação e a pesquisa em educação no Brasil e o protagonismo da ANPEd. Além disso, mostra novos olhares sobre a história da associação, bem como faz o levantamento de controvérsias, perspectivas e desafios futuros para este nível educacional.

O debate sobre a temática: *Comitê Científico da ANPEd: memórias, desafios e conquistas de uma ação construída em parcerias múltiplas*, realizado por Fischer (2007), pretende trazer elementos constitutivos de uma ação coletivamente pensada, construída e implementada na área da Pós-Graduação em educação, na busca de seu próprio fortalecimento e também dentro do conjunto das demais áreas do conhecimento, especialmente das ciências humanas e sociais.

Pucci (2007) discute sobre o tema: *Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação: apontamentos históricos*. O texto objetiva resgatar os principais desafios enfrentados pelos coordenadores de programas, desde o início da ANPEd (1978) e pretende estabelecer uma reflexão sobre as questões que fecundaram o debate e a atuação dos coordenadores nesses anos, compreendendo os caminhos que estão sendo construídos por eles no interior de sua associação.

O estudo de Souza (2007) concentra-se na pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Este estudo é proveniente de uma análise realizada no conteúdo de teses e dissertações que debatem o assunto em questão.

Cury (2008) traz à luz elementos que dizem respeito à história da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), apontando as contribuições que esta instituição proporcionou para a expansão e qualidade da Pós-Graduação brasileira.

Seguindo a linha exposta acima, Cunha (2008) fala sobre a retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd, além disso, faz destaques ao surgimento de associações ligadas à Pós-Graduação, bem como sobre as finalidades destas instituições.

Os autores Moita e Andrade (2009) desenvolveram uma pesquisa intitulada: *Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na Pós-Graduação*. Este texto dedica-se a dialogar sobre a indissociabilidade entre os três elementos – ensino, pesquisa e extensão -.

Dando continuidade, o artigo: *A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico*, das autoras Santos e Azevedo (2009) problematiza a questão em tela a partir de uma análise da política para a Pós-Graduação em educação no Brasil. Dessa forma, é realizada uma análise referente à trajetória da Pós-Graduação brasileira e a inserção e evolução da pesquisa educacional no interior desse processo.

Outro texto mapeado denomina-se: *O debate sobre a pesquisa e a avaliação da Pós-Graduação em educação*, escrito por Cury (2010). O artigo destaca a importância do debate sobre a Pós-Graduação brasileira, em termos da produção de pesquisa qualificada e da importância da avaliação conduzida pela CAPES. Coloca em questão o dilema por ela enfrentado atualmente: quais os limites impostos pela necessária burocratização e a liberdade democrática de buscar realizar seus fins últimos?

Macedo e Sousa (2010) dialogam sobre a pesquisa em educação no Brasil. O texto objetiva colocar em ênfase os aspectos da política de Pós-Graduação em educação, compreendendo-a como diretamente relacionada à política de pesquisa. Ademais, as autoras mencionam que em áreas como a educação, praticamente toda pesquisa é desenvolvida nos programas de Pós-Graduação ou por indivíduos formados para a pesquisa nesses programas.

Por fim, foi mapeado o texto de Nosella (2010): *A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de Pós-Graduação*. O estudo traz uma abordagem sobre as pesquisas em educação antes da criação dos programas de Pós-Graduação em

educação, apontando os desafios atuais dos programas de Pós-Graduação em educação na produção das pesquisas.

No quadro 7 é possível verificar uma síntese dos achados na Revista Brasileira de Educação.

Quadro 7 – Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação

Autores	Ano	Local³	Título do artigo
Bernardete Angelina Gatti	2001	SP	Reflexão sobre os desafios da Pós-Graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e Poder
Cury, Carlos Roberto Jamil	2005	MG	Quadragesimo ano do parecer CFE nº 977/65
Saviani, Dermeval	2005	SP	O protagonismo do professor Joel Martins na Pós-Graduação
Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque	2005	RJ	Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à Pós-Graduação em educação
Ferraro, Alceu Ravanello	2005	RS	A ANPEd, a Pós-Graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação
Ramalho, Betania Leite; Madeira, Vicente de Paulo Carvalho	2005	RN	A Pós-Graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas
Guterres, Clovis Renan Jacques; Rays, Oswaldo Alonso	2005	RS	A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da Pós-Graduação no Brasil
Horta, José Silvério Baía; Moraes, Maria Célia Marcondes de	2005	AM/SC	O sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas
Lüdke, Menga	2005	RJ	Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em educação no Brasil
Sousa, Sandra Zákia; Bianchetti, Lucídio	2007	SP/SC	Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd
Fischer, Nilton Bueno	2007	RS	Comitê Científico da ANPEd: memórias, desafios e conquistas de uma ação construída em parcerias múltiplas
Pucci, Bruno	2007	SP	Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação: apontamentos históricos
Souza, Maria Antônia de	2007	PR	A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação
Cury, Carlos Roberto Jamil	2008	MG	Trinta por trinta: dimensões da Pós-Graduação em educação
Cunha, Luiz Antônio	2008	RJ	A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd

³ O local referido no quadro, diz respeito à localização de onde falam os autores.

Moita, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; Andrade, Fernando Cézar Bezerra de	2009	PB	Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na Pós-Graduação
Santos, Ana Lúcia Felix dos; Azevedo, Janete Maria Lins de	2009	PE	A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico
Cury, Carlos Roberto Jamil	2010	MG	O debate sobre a pesquisa e a avaliação da Pós-Graduação em educação
Macedo, Elizabeth; Sousa, Clarilza Prado de	2010	RJ/SP	A pesquisa em educação no Brasil
Nosella, Paolo	2010	SP	A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de Pós-Graduação

Fonte: Quadro elaborado com base nos artigos publicados no site da SciELO com as palavras-chave: *Pós-Graduação, educação e stricto sensu*, no período compreendido entre 2001 a 2011.

As informações coletadas na RBE mostram a existência de vários debates acirrados sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação brasileira, demonstrando nas produções que as categorias mais enfatizadas centram-se em questões relacionadas à história da Pós-graduação, a pesquisa em educação, a avaliação e aos desafios deste nível de ensino.

Essas questões se fazem muito presentes nas discussões acadêmicas, tanto que, há uma grande discussão em torno dos reais objetivos dos cursos de mestrado e doutorado, ou seja, discute-se a formação de pesquisadores como sendo o foco destes programas, deixando em segundo plano outras dimensões que compõe esta etapa da educação. Gatti (2001, p.77) destaca que as pesquisas em educação são pouco utilizadas e que há uma *porosidade* entre o que é produzido no meio acadêmico e as ações que são desenvolvidas nos sistemas de ensino. Afirma ainda, que os fatores responsáveis pelo distanciamento entre ensino superior e os sistemas de educação - a pouca utilização das pesquisas educacionais - são os seguintes:

Desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; a falta de divulgação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais (p. 77, 2001).

Nessa perspectiva, nota-se que ainda há um grande distanciamento entre a Pós-Graduação e a Educação Básica. Os estudos mostram que esses dois níveis de ensino caminham em direções diferentes, sendo que o primeiro direciona-se para a pesquisa e o segundo baseia-se no praticismo. Verifica-se aí, a urgência de pensar em maneiras de criar vínculos entre estes segmentos, mostrando as possibilidades de diálogo que podem ser estabelecidas, visando melhorar a situação em que se encontra o contexto educativo.

Os artigos da RBE não discutem as articulações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, deixando claro que é preciso investigar as relações entre estas duas etapas da educação, desfragmentando-as e mostrando que a área educativa não pode ser tratada de maneira separada, mas sim deve ser entendida como uma rede de segmentos que se relacionam e dialogam constantemente.

3.2 Revista educação e pesquisa

A segunda fonte de análise deste inventário foi a Revista Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A implementação dessa importante fonte de divulgação de pesquisas deu-se em 1975, almejando ser um veículo voltado para a publicação das produções científicas dos professores e demais interessados.

Esse periódico é publicado trimestralmente, divulgando artigos originais e relatórios de pesquisa em educação, bem como resenhas de livros, documentos especiais e traduções feitas por professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo, e também de outras instituições.

Com base na investigação feita neste periódico, verificou-se que dos 329 artigos mapeados, apenas um dava ênfase à Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, deixando explícito o reduzido número de debates que direcionam-se para estas questões.

O único texto encontrado neste periódico tem como título: *Análise do processo de exame de grau na Pós-Graduação stricto sensu* e foi escrito por Pezzi e Steil (2009). Neste texto as autoras objetivam trazer contribuições para o aprofundamento das discussões sobre a qualidade da Pós-Graduação *stricto sensu* no âmbito nacional, a partir de um de seus elementos constituintes que é o exame de grau.

O quadro abaixo traz uma síntese das informações coletadas na Revista Educação e Pesquisa, expondo o nome das autoras do texto, o ano da publicação do texto, local de onde falam as escritoras e por fim, o título do artigo.

Quadro 8 – Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados na Revista Educação e Pesquisa

Autores	Ano	Local	Título do artigo
Pezzi, Silvana; Steil, Andrea Valéria	2009	SC	Análise do processo de exame de grau na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>

Fonte: Quadro elaborado com base nos artigos publicados no site da SciELO com as palavras-chave: *Pós-Graduação, educação e stricto sensu*, no período compreendido entre 2001 a 2011.

Percebe-se no quadro 3, a inexistência de discussões sobre as articulações entre a Educação Básica e a Pós-Graduação, ficando evidenciado a falta de estudos direcionados para a temática desta dissertação.

3.3 Revista educação e sociedade

A Revista Educação e Sociedade – publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) - é considerada um dos mais importantes periódicos hoje editados na área da Educação no Brasil. Publicada desde o ano de 1978, a Revista é divulgada quadrimestralmente. Destaca-se que um número especial temático tem sido organizado a cada ano - desde 1995 -.

Conforme informações retiradas no site da Revista Educação e Sociedade⁴, este periódico é um instrumento de incentivo a pesquisa acadêmica e busca oportunizar um debate amplo sobre o ensino, nos seus diversos prismas, ela atinge, após anos de publicação ininterrupta, um grande acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse a cientistas e educadores que atuam nas ciências humanas e outros campos do saber.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pela Revista Educação e Sociedade tem proporcionado a abertura aos países da América Latina e Europa. Assim, o periódico em tela está sendo indexado internacionalmente, recebendo contribuições de autores de diversos países.

⁴ Site da Revista Educação e Sociedade: <http://www.cedes.unicamp.br>

No que concerne ao número de artigos mapeados, destaca-se que foram analisados - os títulos, resumos e palavras-chave - 518 textos, dentre estes foram encontrados apenas cinco que discutem a temática da Pós-Graduação *stricto sensu* em educação.

Nessa lógica, o primeiro texto mapeado foi *Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil* escrito pelo professor Santos (2003). O artigo discute o modelo brasileiro de Pós-Graduação. Entre as várias questões apontadas, destacam-se as seguintes: o caráter dependente dos cursos de mestrado no tocante à produção científica e a forte influência do modelo norte-americano de Pós-Graduação na estruturação do modelo brasileiro. Outro aspecto enfatizado refere-se à problemática da incompatibilidade dos títulos pós-graduados conseguidos no Brasil e em instituições estrangeiras, bem como a questão do rigor dos mestrados acadêmicos brasileiros cujas exigências são compatíveis com doutorados de outros países.

Já o texto de Cury (2004) caminha no sentido de indicar as relações entre a graduação e a Pós-Graduação como forma institucional de preencher a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O autor menciona que as possibilidades de uma relação mútua que fecunde os dois níveis do ensino superior se apoiam em dados do sistema de educação superior, assinala também os dispositivos legais sobre o assunto e aponta o que já existe e as lacunas a serem preenchidas.

Kuenzer e Moraes (2005), no artigo *Temas e tramas na Pós-Graduação em educação*, fazem uma retomada histórica de alguns aspectos da Pós-Graduação em educação no Brasil, apontando uma inflexão importante neste processo, ou seja, as transformações realizadas a partir da avaliação da CAPES de 1996/1997 que, entre outros impactos, redefiniu o perfil da Pós-Graduação brasileira. As autoras fazem delineamentos teóricos que, visam balizar as discussões acerca da produção de conhecimento nos dias de hoje, em particular nas áreas de ciências humanas e sociais e suas repercussões na pesquisa desenvolvida na área de Educação.

Na mesma linha do texto citado anteriormente, o artigo intitulado *A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer* – escrito por Oliveira e Alves (2006) – baseia-se no artigo publicado por Moraes e Kuenzer (2005), referente às questões da Pós-Graduação em educação, trazendo uma abordagem de divergência e de convergência de concepções. Sobre isso, as autoras assinalam que concordam com Moraes e Kuenzer no que diz respeito

à importância da relação prática-teoria-prática para o campo, entendendo que a história da área da educação permite ampliar a discussão. Além disso, apontam aspectos sobre a complexidade e a transdisciplinaridade que caracterizam o campo educativo e permitem identificá-lo como mediador de múltiplas práticas e teorias, bem como de modos diferenciados de com elas pensar e agir.

Ramos e Velho (2011) apresentam no texto *Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar* questões sobre a formação de doutores no Brasil e no exterior e o engajamento desses recursos humanos qualificados nos fluxos migratórios internacionais. Essa questão é analisada a partir dos estudos sobre *brain drain* e desenvolvimentos teóricos posteriores, incluindo as concepções mais modernas de circulação de talentos e diásporas intelectuais. Mudanças recentes na política de formação de doutores no Brasil, reduzindo a oferta de bolsas para treinamento pleno no exterior, vêm reforçando essa tendência. Os impactos dessa política na dinâmica de produção de conhecimento no país e sua influência nas oportunidades de inserção de pesquisadores brasileiros em redes globais de pesquisa permanecem, no entanto, desconhecidos.

No próximo quadro é possível analisar com clareza uma síntese das cinco publicações do periódico Educação e Sociedade.

Quadro 9 – Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados na Revista Educação e Sociedade

Autores	Ano	Local	Título do artigo
Santos, Cássio Miranda dos	2003	SP	Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil
Cury, Carlos Roberto Jamil	2004	SP	Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa
Kuenzer, Acacia Zeneida; Moraes, Maria Célia Marcondes de	2005	PR/SC	Temas e tramas na Pós-Graduação em educação
Oliveira, Inês Barbosa de; Alves, Nilda	2006	RJ	A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer
Ramos, Milena Yumi; Velho, Lea	2011	SP	Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar

Fonte: Quadro construído com base nos artigos publicados no site da SciELO com as palavras-chave: *Pós-Graduação, educação e stricto sensu*, no período compreendido entre 2001 a 2011.

Percebe-se neste estudo que a preocupação dos autores não se aproxima com questões referentes às relações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, já que, as temáticas caminham para outros rumos. Os estudos apresentados até aqui,

predominantemente, direcionaram-se para outras perspectivas, tais como, a história da Pós-Graduação, a pesquisa em educação, formação de doutores, possibilidades e desafios deste nível de ensino, entre outros.

3.4 Revista brasileira de política e administração da educação

Esta parte do inventário objetivou mapear os artigos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), este periódico é de publicação quadrimestral e foi fundado no ano de 1983. A RBP AE tem como objetivo:

Difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e de formulação e avaliação de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, escolas, universidades e outros espaços públicos de educação e formação cidadã.
(<http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>).

Vale ressaltar que foram analisados 211 artigos da RBP AE, destes, nenhum apresentou discussões sobre a Pós-Graduação em educação. O foco das produções deste periódico concentra-se mais em questões ligadas às políticas de gestão educacional no Brasil, administração da educação, avaliação do ensino, entre outros temas pertinentes ao contexto educativo, mas que não tem relação direta com o trabalho em tela.

3.5 Cadernos cedes

O quinto periódico analisado é intitulado como Cadernos CEDES. Este periódico é do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Conforme informações do site⁵ da revista em tela, as primeiras publicações dos Cadernos CEDES datam da década de 80 e objetivam divulgar textos de caráter temático, dirigidos a profissionais e pesquisadores do contexto educacional, com a finalidade de abordar questões que se colocam como atuais e significativas nesse campo de atuação. Ademais, enfatiza-se que os temas abordados nas

⁵ O site referido no texto é: <http://www.scielo.br/revistas/ccedes/paboutj.htm>.

publicações são os mais diversos, e a coletânea de cada volume sempre foca uma determinada temática, de forma a ter várias abordagens e contribuições de autores que defendem diferentes perspectivas.

Com base no mapeamento realizado nos Cadernos CEDES, aponta-se que foram encontrados 209 artigos (no período de 2001 a 2011) que debatem temas relevantes na área da educação, porém percebeu-se a inexistência de pesquisas que tratam da Pós-Graduação e suas relações com a Educação Básica.

No âmbito dos temas abordados nos Cadernos CEDES, pode-se assinalar os seguintes assuntos: o ensino da sociologia, da matemática, da história, da geografia - nota-se grande concentração de trabalhos que dedicam-se a discutir aspectos sobre as diferentes áreas do conhecimento -. Outros temas encontrados trazem discussões sobre a educação inclusiva, a educação no período militar, direitos humanos, escola pública, experiências educativas em outros países, entre outros.

3.6 Um debate sobre a relação entre o mapeamento realizado e a proposta de pesquisa

A partir do panorama inventariado, nota-se que os temas de estudo não se aproximam com os objetivos presentes nesta pesquisa. De acordo com os trabalhos investigados, percebeu-se uma grande diversidade de temáticas que abordam importantes questões sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, porém os achados do mapeamento bibliográfico indicaram a falta de publicações que envolvem o ensino básico e a Pós-Graduação.

Tal situação pode ser um indicativo de que há uma pequena parcela de publicações que dedicaram-se a estudar a temática em foco. O quadro abaixo expõe o reduzido número de pesquisas que dialogam com a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação.

Quadro 10 – Artigos encontrados em periódicos que debatem o tema em investigação, no interstício temporal de 2001 - 2011

Periódico	Artigos encontrados	Artigos que discutem sobre a Pós-Graduação
Revista Brasileira de Educação	368	20
Revista Educação e Pesquisa	329	1
Revista Educação e Sociedade	518	5
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	211	0
Cadernos CEDES	209	0
Total	1635	26

Fonte: Quadro organizado com base nos artigos publicados no site da SciELO e também no site da RBP AE, a partir das palavras-chave: *Pós-Graduação*, *educação* e *stricto sensu*, no período compreendido entre 2001 à 2011.

Conforme pode-se observar no quadro acima, há um grande volume de publicações, ou seja, foram encontrados 1635 artigos, destes somente 26 textos trouxeram em debate aspectos sobre a Pós-Graduação, porém nenhum destes artigos falaram sobre as interlocuções entre a Educação Básica e os PPGEs.

A figura que segue, ilustra o percentual de artigos mapeados neste inventário, destacando que 2% das pesquisas discutem aspectos relacionados com a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação e 98% dos artigos tratam de outros assuntos na área da educação.

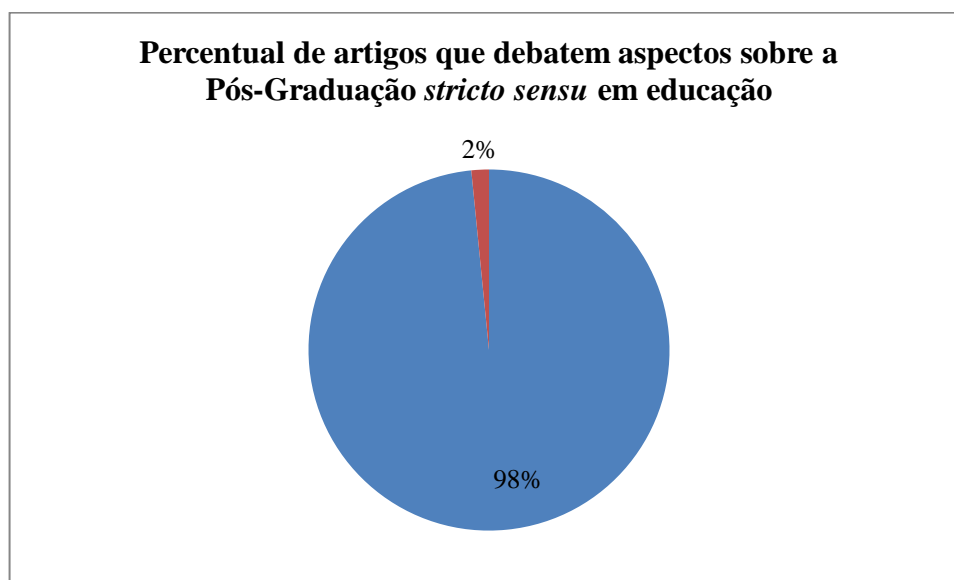


Figura 5 – Percentual de artigos que debatem aspectos sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação

Fonte: Figura elaborada pela autora, 2013.

O quadro a seguir, ilustra a quantidade de publicações que foram editadas em cada um dos anos deste recorte temporal - 2001 até 2011 -.

Quadro 11 – Ano e quantidade de artigos publicados sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
1	0	1	1	9	1	4	2	3	3	1	26

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos artigos publicados no site da SciELO e também no site da RBPAAE, a partir das palavras-chave: *Pós-Graduação, educação e stricto sensu*, no período compreendido entre 2001 a 2011.

A partir da análise deste quadro, verifica-se que o ano de 2005 é marcado pelo maior número de publicações, totalizando nove artigos, isto é decorrente do aniversário do Parecer nº 977/65, ou seja, neste ano comemorava-se os 40 anos do Parecer Sucupira. O ano de 2007 é marcado por quatro produções. Nos anos de 2009 e de 2010 houve um empate de produções, ou seja, foram encontradas apenas três produções. Em 2008 foram encontradas duas produções. Já em 2001, 2003, 2004, 2006 e 2011, constatou-se apenas um artigo em cada um destes anos. Por fim, o ano de 2002 caracteriza-se pela inexistência de artigos que tratem do assunto em tela. Pode-se afirmar que apesar da importância deste nível de ensino, há um número reduzido de estudos que dedicam-se a pesquisar o sistema da Pós-Graduação.

Um aspecto que interessa tecer uma reflexão diz respeito à região de onde falam/produzem os autores dos textos analisados. Constatou-se, uma predominância de publicações provenientes da região sudeste, foram dezessete artigos escritos por professores/pesquisadores dessa região, principalmente do estado de São Paulo e do Rio de Janeiro. Na região sul foram encontrados nove textos. Apenas três publicações foram mapeadas no Nordeste e somente uma publicação da região norte do Brasil, demonstrando pouca participação dessas regiões com publicações sobre essas temáticas nos periódicos nacionais pesquisados. Além disso, aponta-se que não foi encontrado nenhum artigo proveniente da região central do país.

Nesse viés, pode-se afirmar que existe um predomínio de estudos sobre a Pós-Graduação elaborados por professores atuantes na região sudeste do país. Desse modo, a visão sobre a Pós-Graduação que está sendo divulgada no Brasil é originária de experiências vivenciadas no meio acadêmico deste contexto, ou seja, mais específico das

Universidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

No gráfico abaixo é possível visualizar as temáticas de pesquisa que foram encontradas neste processo investigativo. Percebe-se que 37% dos artigos estabelecem debates acerca das pesquisas em educação, bem como sobre a ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -. Por conseguinte, nota-se que 26% dos artigos discutem aspectos históricos da Pós-Graduação, trazendo uma reconstrução desta etapa da educação durante o decorrer dos anos. Com relação aos desafios e perspectivas desta etapa da educação, 22% dos textos pautam-se nestas questões. Sobre a avaliação na Pós-Graduação há um percentual de 11% de estudos focados nesta temática. Em último lugar, com 4%, há apenas um estudo direcionado à formação de doutores de uma maneira geral.

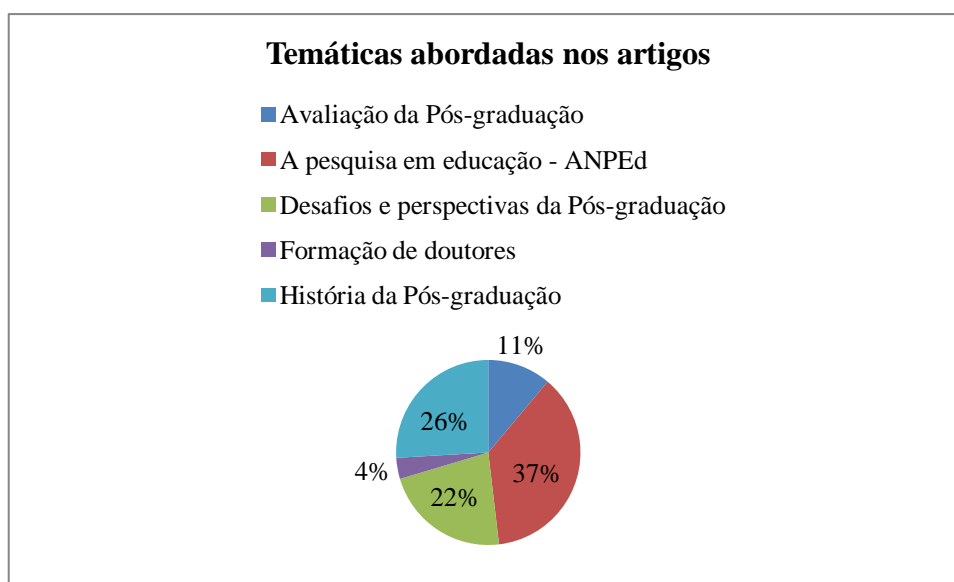


Figura 6 – As temáticas de pesquisa

Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2013.

Os trabalhos citados compõe parte significativa da produção científica sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação. No entanto, as temáticas abordadas diferenciam-se do objeto desta pesquisa, ou seja, não foi encontrado nenhum trabalho que discutisse as relações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica. Assim, pode-se afirmar que há a necessidade de realizar um estudo desta natureza, para poder desvelar e conhecer as possibilidades de articulações existentes entre estes dois níveis de ensino.

Deve-se assinalar o caráter inovador da proposta de pesquisa em ênfase, já que, o presente estudo visa investigar e descortinar as relações e interlocuções entre a Pós-

Graduação e o nível de Educação Básica. Ademais, é relevante fazer um estudo deste gênero para mostrar que as etapas da educação precisam dialogar e desenvolver um trabalho integrado. Werle discute com propriedade a importância de haver uma interlocução entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, afirmando que:

A pós-graduação tem compromissos com a pesquisa e a produção científica. A interlocução corre o risco de ser feita apenas no âmbito do mundo acadêmico e entre os acadêmicos. De fato, é importante ampliar a interlocução entre os pesquisadores que estudam questões relativas à EB. É fundamental debater achados, teorizar, sistematizar visões entre os que estão situados na área de educação e os que estão localizados em diversas áreas do conhecimento (2012, p. 432).

Considerando o que foi apresentado, conclui-se que elaborar o inventário sobre o tema/objeto de uma investigação é de suma relevância, pois este instrumento de pesquisa possibilitou conhecer o que está sendo investigado no meio acadêmico, e quais são as principais inquietações dos pesquisadores da área, suas bases teóricas de sustentação para as análises que realizam.

Desse modo, o estado da arte parcial, além de ajudar a conhecer o panorama das pesquisas sobre a temática em estudo, também contribuiu para a estruturação e organização dessa dissertação.

4 O DIÁLOGO ENTRE O *STRICTO SENSU* E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo surgiu da necessidade de estabelecer um diálogo entre a Pós-Graduação *stricto sensu* em educação e a Educação Básica, através de uma investigação das Políticas Educacionais. Para sustentáculo desta reflexão, teve-se como base deste estudo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; os Planos Nacionais de Educação; os Planos Nacionais de Pós-Graduação e também as atuais políticas implantadas pela CAPES.

Nessa configuração, buscou-se verificar os entrelaçamentos de propostas que visam discutir/implementar ações integradas entre o *stricto sensu* e a Educação Básica. Frente a isso, vale ressaltar que a temática referente às articulações entre estes dois níveis de ensino vem adquirindo espaço nos atuais debates.

A materialização de ações que visam estabelecer articulações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica ocorreu no ano de 2007, a partir das propostas da “nova” CAPES. Evidencia-se que a partir da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, foram travadas algumas discussões entre estes dois níveis de ensino, pois o ano em destaque modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES, criando o Conselho Técnico-científico da Educação Básica (CTCEB) e, além disso, autoriza a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de docentes para a Educação Básica. Na percepção de Ristoff e Bianchetti (2012) essa nova lei:

Trata-se de uma mudança fundamental no papel historicamente desenvolvido por esta Instituição. Concretamente, a lei estabelece como missão da CAPES induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. A lei destaca ainda o papel da CAPES na valorização do magistério em todos os níveis e que a formação inicial se daria preferencialmente na modalidade presencial, e a formação continuada, preferencialmente, a distância. Daí a explicação para a criação de duas Diretorias voltadas para as questões da EB na CAPES – a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância (p. 804).

Ristoff e Bianchetti (2012, p. 803) abordam que em 2008, Fernando Haddad – então ministro da educação – declarou que “não é admissível que um país que atingiu o 15º

lugar no *ranking* de produção científica mundial, esteja em 50º lugar na qualidade da educação básica”. Os autores interpretam que o Ministro tentou explicar que, levando-se em considerações os resultados dos estudantes brasileiros no *Program of International Student Assessment* (PISA) e considerando-se a expressiva quantidade das publicações científicas de nossos mestres e doutores, os dois níveis da educação brasileira viviam inadmissivelmente apartados, em mundos muito distintos, observando-se, na Pós-Graduação, um desempenho louvável e, na Educação Básica, um desempenho sofrível ou, mesmo, pífio. Alguns meses mais tarde, em 8 de julho de 2008, com a nova CAPES já ensejando as suas primeiras ações, o Ministro foi ainda mais direto quando afirmou: “Nossa grande tarefa, agora, é traduzir esse acúmulo de conhecimento para a área do magistério, formando professores para a educação básica.” O Ministro referia-se à necessidade de colocar o acúmulo de experiência e conhecimento da CAPES, no âmbito da formação de Mestres e Doutores, ou seja, na formação de professores para a Educação Superior, a serviço da formação de professores para a Educação Básica.

Em vista do exposto, objetiva-se investigar as abordagens sobre a Pós-Graduação e a Educação Básica presentes nas Políticas Educacionais implementadas no decorrer da história do Brasil.

4.1 As Leis de diretrizes e bases da educação nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a lei geral da Educação Brasileira. A LDB objetiva definir e regularizar as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional do país.

No Brasil já foram promulgadas três versões da LDB. A primeira LDB, Lei nº 4.024/61 foi aprovada no ano de 1961, no governo do então presidente João Goulart. Em 1971, época do Regime Militar, foi promulgada a segunda LDB, Lei nº 5.692/71, nesta época o presidente brasileiro era Emílio Garrastazu Médici. Por conseguinte, a última LDB, Lei nº 9.394/96 que está em vigor até os dias atuais, foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ao buscar as articulações entre a Educação Básica e a Pós-Graduação nas três LDBs, evidenciaram-se fortes limitações, advindas em primeiro lugar, da maneira como estão organizadas estas leis. Em outras palavras, as três LDBs estão estruturadas de tal forma que não existem e nem estão previstas articulações entre os diversos níveis da educação.

Tal configuração elucida a inexistência de interlocuções entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, já que as referidas leis caracterizam-se pela linearidade de seus capítulos e pode-se dizer pela fragmentação dos assuntos que são expostos, não prevendo conversas entre as etapas educativas.

A partir da análise da estrutura e do conteúdo da última LDB, Lei n. 9394/96, pode-se ilustrar as afirmações destacadas acima, ou seja, o documento apresenta os seguintes títulos, capítulos e seções:

Título I - Da Educação
Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar
Título IV - Da Organização da Educação Nacional
Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares
Capítulo II - Da Educação Básica
Seção I - Das Disposições Gerais
Seção II - Da Educação Infantil
Seção III - Do Ensino Fundamental
Seção IV - Do Ensino Médio
Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
Capítulo III - Da Educação Profissional
Capítulo IV - Da Educação Superior
Capítulo V - Da Educação Especial
Título VI - Dos Profissionais da Educação
Título VII - Dos Recursos Financeiros
Título VIII - Das Disposições Gerais
Título IX - Das Disposições Transitórias.

Desse modo, a Educação Básica é discutida no capítulo II, este destaca as finalidades e objetivos desta etapa da educação que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, faz apontamentos sobre aspectos do currículo que está previsto para cada nível, enfim são ditadas normas que objetivam organizar a educação nacional.

Não ficam distantes as demais leis – LDBs -, pois seguem estruturas semelhantes à Lei nº 9394/96.

É interessante ressaltar que em nenhuma LDB há um capítulo ou até mesmo uma seção que dedique-se a falar sobre a Pós-Graduação, havendo poucas discussões sobre este nível.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fez-se referência no artigo 69 aos cursos que podiam ser ministrados nos estabelecimentos de Ensino Superior, destacando na *alínea* b que os cursos de Pós-Graduação são abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o curso de graduação, tendo obtido assim, o respectivo diploma. Nesse sentido, a lei destacada não trouxe maiores informações, restringindo-se somente à simples orientação do principal requisito para ingressar em um curso de Pós-Graduação.

Por conseguinte, outro aporte legal que fez um pequeno destaque à Pós-Graduação foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O artigo 33 refere que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de Pós-Graduação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, destaca no capítulo IV – *Da educação superior*, no artigo 44, a abrangência dos programas deste nível de ensino, apontado no inciso III que a Pós-Graduação, compreende os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Ademais, o art. 66 faz menção à preparação para o exercício do magistério superior, afirmando a exigência em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Em vista do exposto, verifica-se a inexistência de elementos de articulação entre os níveis da educação. As LDBs não trazem previsões de diálogos entre a Educação Básica e a Pós-Graduação, deixando para outros mecanismos cuidarem destas questões.

4.2 Plano nacional de educação (2001 – 2010) e o projeto de lei do novo PNE (2011 – 2020)

O Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) foi aprovado por Fernando Henrique Cardoso, então presidente da época, através da Lei nº 10.172/2001, mais especificadamente no dia 09 de janeiro de 2001.

Considerando a ideia de Dourado (2010, p. 683), nota-se que a aprovação do PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que objetivou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. Assim, o governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte destaque no ensino fundamental.

Este documento organiza-se em consonância com a LDB, pois sua estrutura está dividida por níveis da educação. Para exemplificar a organização do PNE, assinala-se que primeiramente o documento foca-se numa retrospectiva de parte da história da educação brasileira, iniciando-se na década de 1930 – grande destaque para o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova – e estendendo-se até o ano de 1998.

Nesta direção, o PNE segue expondo os seus objetivos gerais, ou seja: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001).

Após esta parte inicial, o documento em tela foca-se em discussões centradas nos níveis de ensino, iniciando-se pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) até a Educação Superior. O PNE também trata das Modalidades de Ensino, faz destaques ao Magistério da Educação Básica, à formação e a valorização docente, bem como faz menção ao Financiamento e Gestão da Educação. É relevante lembrar, que em cada item do PNE são abordados os diagnósticos, as diretrizes,

os objetivos e as metas de cada etapa educativa, exemplificando assim, o que se almeja para a educação no Brasil.

Com base nos estudos de Dourado, observa-se que:

Apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Outro aspecto a ser realçado, refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Esse cenário é revelador de um dos seus grandes limites estruturais (2010, p .684 - 685).

Esta citação revela que o PNE apresenta limitações na sua configuração, pois sinaliza metas a serem concretizadas no cenário educativo do país, porém não estabelece os recursos necessários para a materialização de tais ações. Em outros termos, ainda o mesmo autor, ressalta que o PNE aprovado não se constituiu como base de diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. Sobre isso, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua concretização (DOURADO, 2010, p. 685).

No que concerne à Pós-Graduação, o PNE traz na parte 4 - referente ao Ensino Superior - que a União possui a atribuição de atuar no nível superior de ensino. Assim, as universidades públicas têm uma importante função a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na Pós-Graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Ademais, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente.

Outra questão que o PNE aborda, refere-se há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, assim como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País. Assinala-se que o desenvolvimento da pesquisa depende das IES, pois é neste contexto - principalmente nos programas de Pós-Graduação - que são produzidas mais de 90% da pesquisa. Também é ressaltado no documento a necessidade de rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência

e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à Pós-Graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades.

O PNE (2001) aponta algumas metas que dizem respeito à Pós-Graduação, tais como:

15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.

16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.

17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.

18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.

28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.

30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa.

É interessante notar o grande interesse em relação à formação docente para o nível superior através de programas de mestrado e doutorado, bem como o enfoque dado ao desenvolvimento e a consolidação da pesquisa. Nesse viés, aponta-se que a parte 10 do Plano, que diz respeito à formação de professores e a valorização do magistério, trazem mais duas metas que referem-se ao nível da Pós-Graduação. A meta 23 objetiva ampliar a oferta de programas de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo. Por fim, a meta 24 busca desenvolver programas de Pós-Graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.

Dentro do enfoque abordado no PNE (2001-2010), pode-se dizer que não há referência sobre a interlocução entre os níveis de ensino – Educação Básica, foco desta pesquisa -, pois as etapas da educação são tratadas de maneira isolada, não havendo a ocorrência nem a previsão de diálogo entre a Pós-Graduação e a Educação Básica.

Todavia, a nova proposta de PNE (2011 – 2020) está em tramitação na Câmara Federal desde o mês de dezembro de 2010. Oliveira (2011, p. 10) menciona que o projeto

de lei - PL nº 8.035 - não atende aos anseios da sociedade brasileira. Os avanços contidos no documento final da CONAE (Conferência Nacional de Educação) resultado das discussões e disputas ocorridas no espaço democrático de debates não foram, na sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010. Além disso, ainda a mesma autora, diz que o referido projeto apresenta outros problemas que necessitam ser identificados e solucionados para que se possa aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas no documento.

A proposta em tela inicia enfatizando as 10 diretrizes do PNE, que são elas: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade de ensino; a formação para o trabalho; a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a valorização dos profissionais da educação e finalmente, a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Ao analisar o Projeto de Lei, percebe-se que a organização estrutural distingue-se do PNE (2001-2011), pois o documento atual apresenta 20 metas, seguidas de estratégias que objetivam a materialização das propostas. A universalização da Educação Básica e a melhora da qualidade na educação são focos centrais presentes neste documento.

No que se refere à Pós-Graduação, o PL traz como meta a ampliação do número de mestres e doutores atuantes no Ensino Superior, através do aumento de matrículas no nível *stricto sensu*. Salienta-se também o enfoque que o documento dedicou ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

A meta 16 apresenta um texto inovador, destacando a formação de cinquenta por cento dos professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação permanente em sua área de atuação. Para que a meta referida se concretize, o Plano coloca como estratégia que deverá haver uma previsão nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Mediante esta proposta, nota-se que há indicativos de articulação ente a Pós-Graduação e a Educação Básica, entretanto este documento ainda não foi aprovado. A

articulação trazida no plano, diz respeito à iniciativa de incentivo aos professores da Educação Básica, ou seja, propõe-se que 50% dos professores cursem Pós-Graduação *latu sensu* e/ou *stricto sensu*.

Entre esses múltiplos elementos, observa-se que no PNE (2001-2011) não são referidas formas de diálogo entre os níveis de ensino, já o Projeto de Lei do novo PNE traz pequenas novidades, dentre estas, destaca-se a proposta que incentiva os docentes da Educação Básica a continuar seus estudos no nível de Pós-Graduação, porém estas proposta ainda não foram concretizadas.

4.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

Antes de iniciar a análise dos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação existentes (PNPG: 1975 – 1979; PNPG: 1982 – 1985; PNPG: 1986 – 1989; PNPG: 2005 – 2010 e PNPG: 2011 – 2020) é necessário compreender o conceito deste documento. A CAPES define que o PNPG é um documento que sintetiza as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Editado a cada seis anos, o Plano faz um diagnóstico da Pós-Graduação no Brasil. Com base, nesta avaliação, apresentam-se propostas de diretrizes, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações.

O primeiro PNPG (1975 – 1979) inicia apresentando uma análise da evolução da Pós-Graduação no Brasil, assinalando os principais problemas encontrados na época em questão, ou seja, problemas de estabilização, de desempenho e de crescimento dos programas de Pós-Graduação. A partir deste diagnóstico inicial, o documento propõe diretrizes básicas para o enfrentamento dos problemas. Em seguida, são apontadas as metas e programas de expansão do sistema de Pós-Graduação.

Cumprir relatar que os objetivos gerais da Pós-Graduação concentravam-se em:

- Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- Formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- Preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (BRASIL, 1975, p. 125).

Nessa direção, vale ressaltar que o I PNPG também discute que o ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si. Ademais, explicita que o Ensino Superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade. Já os cursos de mestrado e doutorado, devem ser regularmente direcionados para a formação de profissionais para atuar no próprio Ensino Superior (BRASIL, 1975, p. 120).

O II PNPG (1982 – 1985) sublinha que as funções da Pós-Graduação se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País. Dadas suas peculiaridades, estas funções requerem um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado (BRASIL, 1982, p. 184).

Além disso, o documento em tela expressa preocupações com a melhora da qualidade do Ensino Superior, da Pós-Graduação, bem como da pesquisa acadêmica.

Em 1986 entrou em vigor o III PNPG, este descreveu sete diretrizes gerais para a Pós-Graduação, objetivando conseguir melhorar os resultados alcançados até o momento do então documento. As diretrizes concentravam-se no estímulo e apoio as atividades de investigação científicas e tecnológicas, à consolidação das IES e da Pós-Graduação, enquanto possibilidades de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural. Aponta-se também a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de Pós-Graduação (BRASIL, 1986, p. 209).

Por conseguinte, o IV PNPG (2005 - 2010) afirma que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento do país. O documento em tela preconiza que:

O Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2005 - 2010 – incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país (BRASIL, 2005, p. 8).

Outro aspecto ressaltado neste PNPG, diz respeito à situação em que se encontra a educação brasileira em todos os seus níveis, apontando importantes dados estatísticos que demonstram graves problemas no cenário educacional, um exemplo destacado no documento foi a necessidade de qualificação de parte significativa do corpo docente atuante na Educação Básica. Nesse sentido, o Plano demonstrou em seu texto, preocupação quanto à capacitação de docentes, tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior, afirmando que a formação de professores continua sendo uma das tarefas centrais da Pós-Graduação brasileira (BRASIL, 2005, p. 26).

Em vista disso, cabe assinalar os objetivos da Pós-Graduação salientados no IV PNPG, são eles: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (BRASIL, 2005, p. 58 – 59).

Além destes objetivos, o documento também apontou a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do Brasil. Sendo assim, as metas expostas no Plano precisam estar ancoradas nos seguintes elementos: qualidade, estabilidade e pertinência.

O V PNPG (2011 – 2020) é um importante documento que norteia a Pós-Graduação no Brasil, foi editado pela CAPES e tem como objetivo central deliberar novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de Pós-Graduação e pesquisa no Brasil.

O documento em análise está organizado em duas partes. A primeira parte é composta pelo próprio PNPG, estruturado em capítulos que enfatizam a situação atual, as diretrizes e as previsões para o futuro da Pós-Graduação brasileira. Além disso, são destacados os Documentos Setoriais que abrangem os textos produzidos por especialistas convidados.

O Plano está organizado em cinco eixos, são eles: 1) A expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à Pós-Graduação; 2) A criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a Pós-Graduação; 3) O aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4) A multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da Pós-Graduação e importantes temas da pesquisa; 5) O apoio à

Educação Básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o Ensino Médio (BRASIL, 2010, p. 15).

Nesse contexto, observa-se que o Plano dedicou parte significativa de seu texto para estabelecer uma discussão sobre a Pós-Graduação e a Educação Básica, discorrendo sobre essa importante temática que vem ganhando espaço nos debates acadêmicos atuais.

Ganha destaque o capítulo oito do PNPG, intitulado *Educação Básica: um novo desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação*, este capítulo discute primeiramente aspectos sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação, contextualizando-o como um sistema reconhecido pela comunidade científica, um empreendimento de maior sucesso já realizado pela sociedade brasileira, além disso, esse sistema é responsável pela oferta dos cursos de Pós-Graduação nos níveis de mestrado e doutorado. O SNPG foi criado na década de 1950, sua missão inicial era a de qualificar os docentes das universidades. Nos dias atuais essa missão foi expandida e o sistema passou a contribuir na formação de novos pesquisadores e na ampliação do processo de pesquisa.

Ainda no capítulo oito, há uma discussão em torno da recente trajetória da Educação Básica, afirmando que “diferentemente da Pós-Graduação que é tida como um sistema exitoso, a Educação Básica tem sido alvo de críticas por parte de diversos setores da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 158). Diante desta afirmação, nota-se a disparidade existente entre estes dois níveis de ensino. Ademais, o referido documento traz à tona a questão da universalização do Ensino Fundamental, esta veio seguida de uma crescente deterioração da qualidade da oferta do ensino, tanto que é possível visualizar esta afirmação cotidianamente nos diversos meios de comunicação.

O V PNPG destaca como questões preocupantes na Educação Básica do país: a baixa taxa de escolaridade, o analfabetismo, a evasão, a insuficiência do atendimento para os alunos com necessidades especiais, falta de instituições de educação infantil, entre outros aspectos. O referido documento afirma que a melhoria da educação básica é um grande desafio, este precisa ser encarado como um assunto estratégico para o desenvolvimento econômico e social do país. Desse modo, nota-se a preocupação em melhorar as condições de oferta e acesso a este nível de ensino, considerado a alavanca para transformar o contexto social atual brasileiro.

Nessa direção, o PNPG traz inúmeras orientações referentes às contribuições que o SNPG brasileiro deve organizar, visando melhorar a situação em que se encontra a educação, aponta-se que:

A orientação é no sentido de que o desenvolvimento desse novo programa seja levado a cabo por uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação e uma verdadeira ampliação do debate. Não ficando restrito, portanto, somente aos programas de pós-graduação em educação. Nesse sentido, sugerimos que o novo programa deverá aproveitar a força das novas diretorias da CAPES e dialogar, sim, com os programas de formação de professores, com os núcleos da área de educação, mas deverá ir além, envolvendo também outras áreas, tais como a engenharia, a administração e as ciências políticas. Esperamos que o envolvimento das diferentes áreas traga novas ideias para o sistema e que estas possam contribuir para a identificação de caminhos alternativos que possibilitem melhorar de fato a qualidade social da educação básica (BRASIL, 2010, p. 164).

Nesta perspectiva, busca-se com caráter de urgência elaborar e colocar em prática ações que oportunizem a articulação entre a Pós-Graduação e a melhoria da qualidade da Educação Básica. “Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação, definida no Plano de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2010, p. 165).

O PNPG debate algumas possíveis alternativas para redimensionar o trabalho que vem sendo desenvolvido, almejando melhorar a qualidade da Educação Básica. Essas alternativas foram produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, denominada *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020)*, assim o CNE identifica os dez maiores desafios da Educação brasileira:

1. Extinguir o analfabetismo, inclusive o analfabetismo funcional, do cenário nacional;
2. Universalizar o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade da pré-escola, ensino fundamental de nove anos e ensino médio, além de ampliar significativamente esse atendimento nas creches;
3. Democratizar e expandir a oferta de Educação Superior, sobretudo da educação pública, sem descuidar dos parâmetros de qualidade acadêmica;
4. Expandir a Educação Profissional de modo a atender as demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social;
5. Garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiências, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo;

6. Implantar a Escola de Tempo Integral na educação básica, com projeto político pedagógico que melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social;
7. Implantar o Sistema Nacional de Educação, integrando, por meio da gestão democrática, os Planos de Educação dos diversos entes federados e das instituições de ensino, em regime de colaboração entre a união, estados, Distrito Federal e municípios, regulamentando o artigo 211 da Constituição Federal;
8. Ampliar o investimento em educação pública em relação ao PIB, de forma a atingir 10% do PIB até 2014;
9. Estabelecer padrões de qualidade para cada etapa e modalidade da educação, com definição dos insumos necessários à qualidade do ensino, delineando o custo-aluno-qualidade como parâmetro para seu financiamento;
10. Valorizar os profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes (2010, p. 165).

A partir da exposição embasada no V PNPG, conclui-se que existem iniciativas no âmbito da Pós-Graduação que dedicam esforços para desenvolver estudos sobre questões relacionadas à Educação Básica, todavia nota-se que os resultados destes estudos são pouco visíveis no contexto atual. Diante dos desanimadores resultados alcançados pelo ensino básico, o PNPG propõe-se a estudar de forma integral o nível de ensino básico em todas as suas áreas do conhecimento, com vistas a contribuir para a melhora da qualidade do ensino.

Nesse cenário, o Plano recomenda propostas de ações que visam à concretização da articulação entre a Educação Básica e a Pós-Graduação:

- Ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena.
- Ampliação dos editais destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PRODOCÊNCIA, PIBID, Novos Talentos, entre outros.
- Ampliação da interação dos programas de pós-graduação e da Universidade Aberta do Brasil com os cursos de licenciatura, no sentido da promoção da melhoria da qualidade da formação dos professores.
- Ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.
- Estímulo à participação de cursos de pós-graduação de outras áreas do conhecimento além da Educação nas questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica.
- Estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na Educação Básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania (2010, p. 177 – 178).

Retrata-se aqui uma séria de ações que foram pensadas com vistas a melhorar a situação da Educação Básica. Essas ações visam aproximar os professores do ensino básico ao contexto acadêmico da Pós-Graduação, através da inserção destes em programas que possuem como foco principal o desenvolvimento do processo de pesquisa. Destaca-se também o incentivo dado aos professores da Educação Básica, visando o ingresso destes sujeitos nos cursos de nível superior – Graduação e Pós-Graduação –.

Vale ressaltar, que há necessidade de investir na capacitação dos professores da Educação Básica, estimulando-os a estudar nos níveis mais elevados do ensino, com isso, acredita-se que o quadro em que se encontra a educação será transformado positivamente, refletindo em qualidade nos processos educativos. A partir destes elementos, conclui-se que integrar a Pós-Graduação e a Educação Básica é uma política pública que garante a otimização do Ensino Básico em todos os seus níveis, repercutindo assim na tão desejada qualidade da educação brasileira.

4.4 Políticas atuais da CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi criada em 1951, esta instituição está vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A CAPES é responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), bem como pela autorização de novos mestrados (acadêmicos e profissionais) e doutorados. Além disso, a CAPES é responsável pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação já existentes no país.

Nesse sentido, Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 184) destacam que a CAPES convivia, até pouco tempo, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – Anísio Teixeira –, esta lacuna se refere a pouca atenção que esta instituição dedicava à Educação Básica. Para tanto, a lacuna referida começou a ser preenchida com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que modificou a estrutura organizacional da CAPES.

Nesse aspecto, Neves declara que:

Na visão dos dirigentes e dos servidores da CAPES, a ampliação da missão institucional retoma os fundamentos de seu criador, Anísio Teixeira, em 1951, e realça suas ideias humanísticas, científicas e tecnológicas quanto ao papel da Pós-graduação, do ensino superior e dos professores da educação básica na

transformação da educação brasileira e no desenvolvimento democrático do país (2012, p. 355 – 356).

Nessa mesma direção, observa-se que a CAPES foi “renovada” e suas competências foram ampliadas. Tal lei estabeleceu uma nova missão a CAPES, ou seja, a atuação desta instituição irá direcionar-se também para a Educação Básica, visto que, este nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro.

O artigo 2º da referida lei esclarece as novas atribuições da CAPES, apontando que:

Art. 2º - A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (LEI N. 11.502, de 11 de julho de 2007).

Frente a isso nota-se que as funções da CAPES foram expandidas, abrangendo ações inovadoras em prol da Educação Básica. Verhine (2012, p. 17) pondera que da mesma forma que a CAPES tem liderado a consolidação da Pós-Graduação no Brasil, agora terá também um lugar central no sentido de estabelecer ligações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, de forma a, respectivamente, promover a qualidade destes dois níveis.

Para que ocorra a materialização destas novas propostas foram criadas duas novas diretorias na CAPES, uma delas direciona-se para a formação presencial de professores para a Educação Básica (DEB), a outra diretoria trata da formação a distância de professores para a Educação Básica (DED).

Uma das causas que deu origem à ampliação das funções da CAPES, decorreu da experiência acumulada e da estrutura administrativa efetiva que esta instituição possui. Justifica-se assim, pelo fato da Pós-Graduação gozar de reconhecimento nacional e internacional pela qualidade dos cursos e programas das IES. De encontro a estas afirmações, a Educação Básica tem apresentado desempenho insatisfatório nos diversos instrumentos de avaliação (CLÍMACO, NEVES e LIMA, 2012, p. 183). Em função disso, observa-se uma acentuada desigualdade em relação aos resultados entre estes dois níveis de ensino, pode-se dizer que são dois contextos marcados por fortes contrastes. De um lado a Pós-Graduação, situada num patamar de alta qualidade e reconhecimento e do outro lado a Educação Básica pública em situação de extrema precariedade.

Com a finalidade de intervir neste cenário de dificuldades em que se situa a Educação Básica, a CAPES lançou propostas que visam estabelecer ligações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, buscando a promoção da qualidade nestes dois níveis. Desse modo, foi criado um conjunto de programas com vistas a atender as novas demandas da CAPES, os programas são os seguintes: Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; Novos Talentos; Observatório da Educação Escolar Indígena e Observatório da Educação.

Segundo Neves (2012, p. 356) os programas destacados acima estão inseridos em uma matriz educacional que harmoniza três vertentes: 1) A formação de qualidade; 2) A integração entre a Pós-Graduação, formação de professores e escola básica; 3) A produção e disseminação de conhecimento. Aponta-se a existência de programas que englobam mais de uma das vertentes expostas, isso elucida o potencial de coesão que há entre estas propostas. Ademais, fica claro que a intencionalidade primordial destes novos programas concentra-se na valorização da carreira docente.

Das políticas implantadas pela CAPES será foco do debate o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), criado pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006. O OBEDUC é um projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas

em educação. O financiamento deste programa é dividido entre a CAPES e o INEP, aponta-se também a existência de incentivo à utilização de dados estatísticos produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos referentes à realidade da educação no Brasil.

Nesse ponto, o Decreto esclarece que o OBEDUC possui a finalidade de apoiar/estimular a produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, através de financiamento específico, segundo as diretrizes estabelecidas.

A primeira diretriz do Programa em tela visa contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na temática da educação. Por conseguinte, aborda-se o estímulo à criação, ao fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* existentes no Brasil, nos diferentes campos do conhecimento.

Outro aspecto focado diz respeito ao incentivo à criação e ao desenvolvimento de programas de Pós-Graduação interdisciplinares e multidisciplinares que colaborem para o progresso da pesquisa educacional. Também é dado destaque à ampliação da produção acadêmica e científica referente às questões relacionadas à educação.

Seguindo, outra abordagem exposta nas diretrizes refere-se ao apoio à formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* preparados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes. Além disso, propõe-se promover a capacitação de professores, a disseminação de conhecimentos sobre educação e o fortalecimento do diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional. Finalmente, ressalta-se a organização e a disseminação de publicações expondo os resultados do Programa Observatório da Educação.

O programa em debate é composto de núcleos de docentes e pesquisadores, de IES públicas e privadas, atrelados à Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* – reconhecidos e recomendados pela CAPES – que desenvolvam linhas de pesquisa direcionadas à educação, em torno de pelo menos um dos seguintes eixos temáticos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional; Educação continuada e Educação Especial.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.803 discorre que a escolha dos núcleos que comporão o OBEDUC, será realizada mediante edital de seleção, publicado pela CAPES e pelo

INEP, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação, os critérios de seleção e de financiamento de projetos e as normas de prestação de contas. Ressalta-se ainda, que os PPGs podem organizar-se em Núcleos Locais – compostos por, pelo menos, um PPG *stricto sensu* de uma IES – ou em Núcleos em Rede – compostos por, pelo menos, três PPGs *stricto sensu* de IES distintas –. Os projetos do OBEDUC podem ter duração de dois a quatro anos. Sendo assim, estas propostas devem atender aos objetivos estabelecidos nos editais, aproximando-os da realidade local e/ou regional com vistas à sua transformação (RELATÓRIO DA DEB, 2009-2011, p. 8).

Sobre as equipes que compõe o projeto, fazem parte: professores pesquisadores, estudantes de mestrado e de doutorado, estudantes de licenciaturas, professores de escolas da rede pública de ensino. Ressalta-se ainda, que são oferecidas bolsas aos coordenadores dos projetos, e a estudantes de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) envolvidos nos projetos de pesquisa aprovados. Além disso, desde 2008, visando proporcionar a integração entre a Pós-Graduação, os cursos de formação de professores e instituições de Educação Básica, o OBEDUC começou a oferecer bolsas a estudantes de licenciaturas e graduação, bem como aos professores de escolas públicas que se envolvam nas pesquisas.

Outro aspecto a ser salientado, refere-se às despesas do Observatório da Educação, estas ficam incluídas nas dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC, a CAPES e ao INEP. No atual formato, o OBEDUC é um exemplo vivo de estímulo à interlocução entre Programas de Pós-Graduação e Educação Básica, oportunizando o envolvimento de profissionais que atuam nos vários níveis da educação, bem como estimulando o processo de pesquisa e a disseminação das mesmas.

Nessa lógica, Clímaco, Neves e Lima (2012) explicam aspectos relevantes sobre os editais que foram lançados pelo Programa, contribuindo assim, para o entendimento da configuração do OBEDUC:

O primeiro edital foi lançado em junho de 2006, firmando a parceria CAPES – INEP. Com a Lei 11.502/2007, o edital de 2008 passou a enfatizar a formação de professores, sem, contudo, inibir propostas para os demais aspectos da educação. No edital de 2010, a ênfase foi dada à alfabetização para o domínio da Língua Portuguesa e de Fundamentos da Matemática, temas estruturantes do sucesso escolar. O edital prevê o foco nos avanços da Neurociência, Psicologia Cognitiva, Linguística, Fonoaudiologia e de outras ciências que ampliam o entrosamento de áreas, buscando referenciais teórico e instrumental aos educandos que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. O Observatório da Educação, para incentivar a articulação entre pós-graduação e educação básica, passa a oferecer também bolsas para

professores da rede pública e estudantes de licenciatura e graduação que se envolvam nos projetos de pesquisa (p. 189).

É importante destacar que o Edital CAPES/INEP nº 01/2008 incorporou a parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. No ano de 2009, foi lançada uma edição especial, com foco na Educação Escolar Indígena. Aponta-se também que ao analisar os projetos aprovados nos editais 2006 e 2008, a DEB constatou a falta de linhas de pesquisas relativas às séries iniciais da Educação Básica e de aspectos do currículo evidenciados pelo IDEB. Desse modo, o Edital CAPES/INEP nº 38/2010 teve um enfoque especial em questões pautadas na alfabetização e no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, dado o caráter estruturante dessas áreas na formação das crianças e jovens e seu impacto no sucesso de desempenho escolar (RELATÓRIO DA DEB, 2009 – 2011, p. 7).

Para melhor compreender as dimensões que circundam o Programa OBEDUC, cabe enfatizar o princípio pedagógico que está em volta desta proposta:

O Observatório da Educação tem como princípio pedagógico o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mero espaço de investigação e seus agentes apenas como sujeitos passivos e assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional (RELATÓRIO DA DEB, 2009-2011, p. 7).

Entretanto, é possível afirmar que o Programa em estudo busca integrar diferentes níveis educativos, através da inclusão de sujeitos (professores/pesquisadores, pós-graduandos, licenciandos, etc.) na prática da pesquisa colaborativa, ou seja, prática esta caracterizada pelo diálogo entre profissionais que estão situados em diversos espaços educacionais.

Por este ângulo, percebe-se que o processo de pesquisa é o cerne do OBEDUC. Desse modo, a prática profissional aliada com a pesquisa oportuniza o aperfeiçoamento, a produção e a reelaboração de conhecimentos, o aprofundamento teórico, a divulgação das pesquisas produzidas, a vivência com diferentes sujeitos e contextos educativos.

Observa-se ainda no Relatório da DEB (200-2011, p. 8), que o Observatório da Educação busca oferecer aos programas de Pós-Graduação das IES brasileiras a oportunidade de se aproximarem das crianças, dos jovens, dos professores e dos gestores da escola básica para que, num processo de aprendizagem recíproca, possam crescer e aprender juntos. Levando-se em consideração que a “Pós-Graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais” (PNPG, 2011-2020, p. 155). O OBEDUC abrange também estudos e pesquisas que respondam a todos os níveis e modalidades de educação no País.

A figura a seguir ilustra a quantidade de bolsas que estão em andamento no ano de 2011. A partir disso, nota-se um quantitativo relevante referente à concessão de bolsas, ou seja, são inúmeras as oportunidades que foram concedidas a diversos sujeitos, possibilitando o aperfeiçoamento profissional através do desenvolvimento da pesquisa em educação.

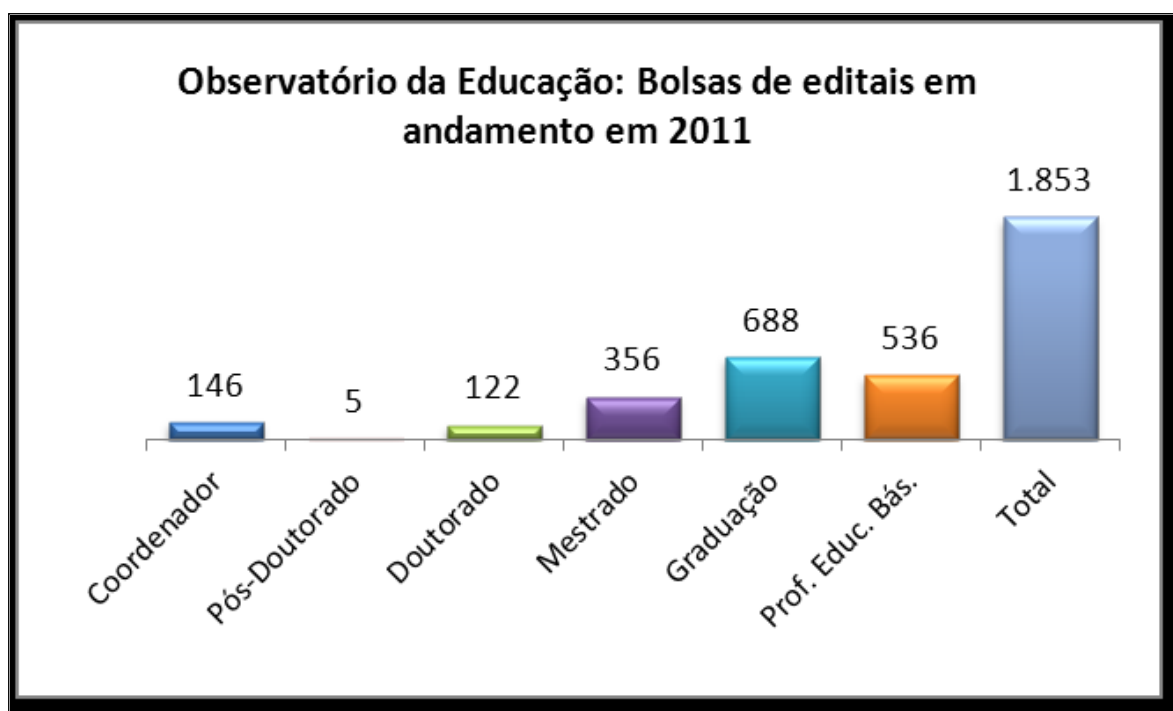


Figura 7 – Bolsas em andamento em 2011

Fonte: Gráfico extraído do Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial (2009 – 2011). O relatório referido está disponível no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>.

Nesse contexto, verifica-se que há 1.853 bolsas do OBEDUC em andamento (em 2011). São 146 coordenadores, 5 pós-doutorandos, 122 doutorandos, 356 mestrandos, 688 graduandos e 536 professores da Educação Básica. Desse modo, além dos números

destacados, ressalta-se que o Observatório da Educação investe fortemente na formação de profissionais, e já mostra preciosos resultados: teses dissertações, monografias, livros, artigos, simpósios, ambientes virtuais, reuniões técnicas, congressos, entre outros eventos que discutem a educação em seus diversos panoramas.

A tabela que segue, aborda a quantidade de bolsas que foram concedidas aos sujeitos que fazem parte do OBEDUC, no período de 2007 até 2011.

Tabela 1 – OBEDUC: Dados de bolsas por modalidade dos editais 2006, 2008, 2009 (Observatório da Educação Escolar Indígena) e 2010

Total de Bolsas: modalidades concedidas nos editais/ano						
Bolsas	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Coordenador	0	0	36	57	146	239
Pós-Doutorado	2	4	06	07	5	27
Doutorado	22	19	44	52	122	259
Mestrado	45	41	126	176	356	744
Graduação	0	0	104	220	688	1.012
Professor de Educação Básica	0	0	72	134	536	742
Total	69	64	388	646	1.853	3.023

Fonte: Tabela extraída do Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial (2009 – 2011). O relatório referido está disponível no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>.

Conforme dados do Relatório da DEB (2009 – 2011), concluídos os projetos apoiados pelos editais 2006, 2008, 2010 e o do Observatório da Educação Escolar Indígena (2009), deverão ter sido elaboradas aproximadamente 260 teses e 750 dissertações. Desse modo, além do conhecimento produzido, terão sido formados cerca de 1.000 profissionais em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, na área de Educação, e terão participado de pesquisa educacional perto de 750 professores de escolas públicas de Educação Básica e 1.000 graduandos. Sendo assim, o impacto educacional e social que este programa está proporcionando à educação do país é de suma relevância.

Clímaco, Neves e Lima revelam importantes resultados que o Programa OBEDUC tem conseguido alcançar:

O conhecimento gerado impacta toda a área de educação das IES e sua relação com os cursos de formação de professores, além das políticas públicas de estados e municípios e escolas envolvidas nos estudos e nas pesquisas. Para os professores da rede pública de educação básica envolvidos nas pesquisas, o Observatório representa uma oportunidade de educação continuada e já registra matrícula de egressos nos programas de mestrado acadêmico e profissional dos programas de pós-graduação participantes (2012, p. 190).

O próximo gráfico mostra a quantidade de Projetos, de Instituições de Educação Superior e de Programas de Pós-Graduação que estavam inseridos e que continuam fazendo parte do OBEDUC.

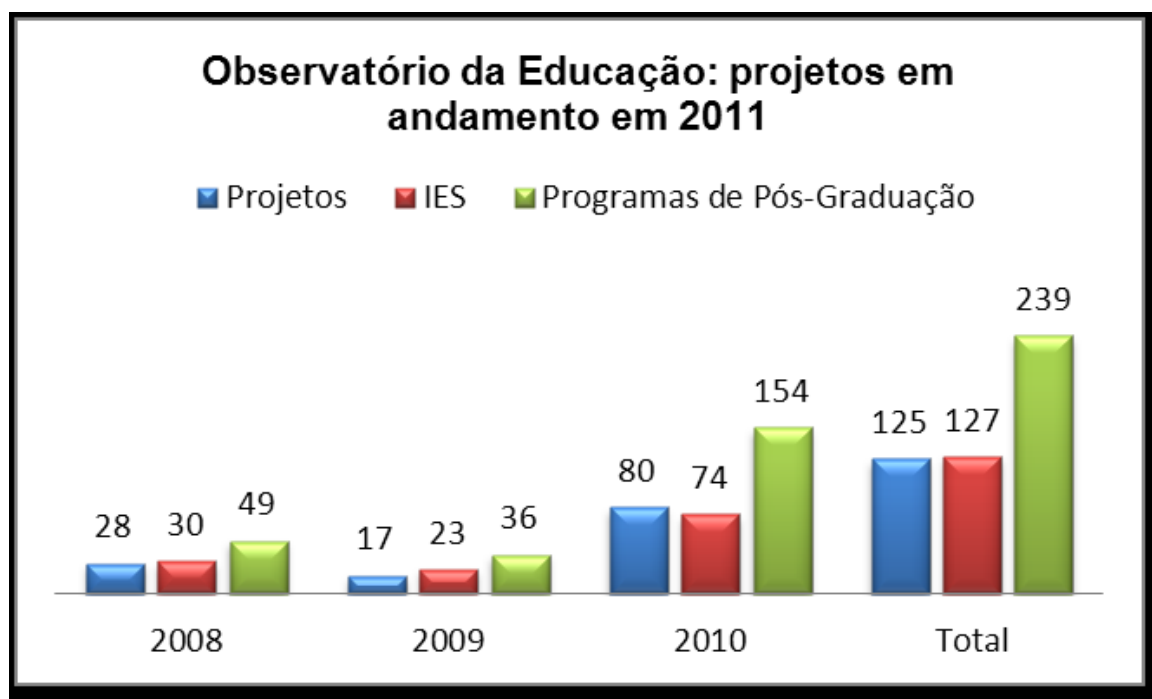


Figura 8 – OBEDUC: Projetos em andamento em 2011, por edital, IES e Programas de Pós-Graduação
 Fonte: Gráfico extraído do Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial (2009 – 2011). O relatório referido está disponível no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>.

A partir da análise dos dados, constata-se um acentuado crescimento de projetos, IES e PPGs participantes do OBEDUC. O ano de 2009 refere-se à edição especial do Observatório, esta edição foca-se na Educação Básica intercultural indígena e prioriza a formação de professores e gestores educacionais para os Territórios Etnoeducacionais. Destarte, observa-se que no contexto atual há 125 projetos em andamento, 127 IES envolvidas e 239 PPGs, representando um grande avanço para a Educação Básica e a Pós-Graduação do país.

A perspectiva discutida mostra que o Programa Observatório da Educação é um importante mecanismo de oportunidades, pois abrange diversos segmentos educativos, bem como diferentes sujeitos que interessam-se em ingressar no universo da formação continuada e da pesquisa.

Em menos de uma década o OBEDUC já impactou significativamente no cenário da educação. Alguns destes impactos já podem ser visualizados, destacam-se os seguintes: elevação de conceitos nas avaliações da CAPES de alguns PPGs inseridos no programa em ênfase; aumento do número de mestres e doutores; professores da Educação Básica ressignificam suas práticas e produzem novos conhecimentos a partir de seu contexto escolar, além disso, há docentes deste nível de ensino que ingressaram em Programas de Mestrado e outros almejam cursar esse nível.

Nessa perspectiva, os integrantes do Observatório da Educação formam um grupo de pesquisa que dialoga, elabora/reelabora, divulga, participa de diferentes eventos, enfim, fazer parte deste programa é mobilizar-se em busca de aprender, produzir e compartilhar conhecimentos. Werle (2012) contribui com estes argumentos, discutindo a importância de grupos de pesquisa, ela menciona que:

Os grupos de pesquisa são experiências de interlocução nos quais um grande desafio se apresenta. O desafio da sistematização e teorização de experiências, o do afastamento das ações diretamente realizadas nas escolas e sistemas de ensino para problematizar e desenvolver uma visão crítica a respeito das mesmas. O desafio de sistematizar relatos de prática, teorizando-os sem os congelar e sem deles retirar a riqueza do vivido.

Os grupos de pesquisa permitem que relações assimétricas se façam reversíveis, que a autoridade não seja atribuída apenas ao professor do programa, à teoria, à universidade, mas que se fundamente no diálogo e no compartilhamento (p. 432).

Desse modo, pode-se afirmar que o OBEDUC está conseguindo fazer com que suas ações repercutam no contexto da Educação Básica, pois os grupos que compõe este programa estão comprometidos e organizados para fazer com que ocorram interlocuções entre os diferentes níveis de ensino.

A partir dos elementos destacados nestas políticas públicas, constata-se que existem poucos indicativos nos textos legais que demonstram preocupações em aproximar a Pós-Graduação da Educação Básica. Os maiores avanços vistos até o momento atual surgiram das ações realizadas pela CAPES, todavia faz-se necessário progredir em relação a esta questão para desse modo conseguir contribuir com a melhora da qualidade do ensino básico.

5 HISTÓRICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Antes de adentrar na história do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação da Universidade de Passo Fundo é importante situar este PPG no contexto do ensino superior brasileiro.

Nessa perspectiva, vale salientar que as primeiras escolas de Ensino Superior foram fundadas no Brasil em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador - atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia -, a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro - atual Faculdade de Medicina da UFRJ - e a Academia da Guarda Marinha, também no estado do Rio de Janeiro. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar – hoje chamada de Escola Nacional de Engenharia da UFRJ -. Por conseguinte, o curso de Agricultura em 1814. Martins (2002, p. 1) ressalta que até a proclamação da república em 1889, o Ensino Superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e objetivava garantir um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social.

Fávero traz em seus estudos as origens da universidade brasileira, afirmando que:

Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (p. 19, 2006).

Em 1931 ocorreu um grande marco histórico no Ensino Superior, pois neste ano foi instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras, no então Governo Provisório de Getúlio Vargas, sendo o Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos. Conforme Romero (2000, p. 8), o Decreto foi dividido em 110 artigos, divididos em capítulos. Seu objeto central foi a organização do Ensino

Superior no país, criando um sistema universitário nacional, que se concretizaria pela criação da reitoria, com a atribuição de coordenar administrativamente as faculdades.

Já em 1968 ocorreu a Reforma Universitária, esta trouxe mudanças para o cenário do Ensino Superior brasileiro. Martins (2009, p. 2) parte do pressuposto de que a Reforma de 1968 visou fundamentalmente a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais. Diz ainda que o surgimento do “novo” Ensino Superior privado constitui um desdobramento da Reforma de 1968, uma vez que, as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso. Ademais, ainda o mesmo autor citado anteriormente, ressalta que:

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (p.16, 2009).

Esta citação revela as transformações que ocorreram a partir da Reforma de 1968, no entanto, é necessário compreender o caráter atual e as especificidades da universidade.

Zabalza discute com propriedade as particularidades destas instituições de nível superior, afirmando que:

As universidades são *cultura* na medida em que fazem parte de um contexto social e cultural e encarnam suas aspirações, seus recursos, seus estilos de vida e de pensamento, suas contradições, etc. Apesar de sua peculiar idiossincrasia e de sua tendência a manter algumas fronteiras nítidas entre o “interior” e o “exterior”, a história das universidades é a mesma dos povos a que pertencem (2004, p. 80).

Partindo desses princípios, pode-se afirmar que a criação da Universidade de Passo Fundo (UPF) é reflexo dos desejos e necessidades da população que vive na região norte do estado do Rio Grande do Sul.

A UPF está localizada ao norte do estado do Rio Grande do Sul, mais específico no município de Passo Fundo, este é considerado polo regional na área da saúde e da educação. O município em tela possui uma população de aproximadamente 184.826 habitantes. A UPF abrange, atualmente, aproximadamente 110 municípios da região norte do estado, contemplando uma população que fica em torno de 900 mil pessoas. Conforme o relatório (2011, p. 1) esta instituição “conta com mais de 20 mil alunos, ofertando 59 cursos de graduação e diversos cursos de especialização, além de nove mestrados e dois doutorados”.

Historicamente, a UPF foi reconhecida pelo governo federal a partir do Decreto lei nº 62.835, de 6 de junho do ano de 1968. Antes disso, em 1950, organizou-se, em Passo Fundo, a “Sociedade Pró-Universidade”, objetivando fundar uma instituição universitária para atender a demanda do município e da região. Porém, apesar das reivindicações, somente em 1956 surgiu o primeiro curso de nível superior, enfim foi criado o curso de Direito. Deve-se destacar que no mesmo ano, foi fundado o “Consórcio Universitário Católico”, este era composto pela Mitra Diocesana de Passo Fundo e por outras entidades religiosas. A partir desse Consórcio criou-se a Faculdade de Filosofia, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia (em 1957).

Pra ilustrar tal imbricamento Guareschi (1997) retrata que:

Na década de 1950, na região, começaram a expandir-se as escolas, principalmente os ginásios. Nessa expansão, havia que enfrentar um problema: como preparar os professores? Foi então que se revelaram a sensibilidade e a persistência de um grupo de educadores locais. Sob a orientação do bispo dom Cláudio, resolveram criar uma faculdade para a formação de professores. De fato, a Faculdade de Filosofia, na ausência do poder público, surgiu do esforço comunitário. Esta dimensão comunitária caracteriza ainda hoje a nossa instituição: é um valor histórico (p. 26).

Nessa mesma perspectiva, Both (1993, p. 31) menciona que no dia 04 de dezembro de 1956, através do Decreto nº 40.490, foi autorizado o funcionamento dos cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras Anglo-germânicas. Essa foi uma grande conquista para a região norte do estado do RS, pois as escolas de 2º grau – chamadas assim na época, hoje denominam-se escolas de ensino médio – poderiam ter melhor fomento na preparação de

seus professores. Desse modo, o norte do estado, que estava sem um espaço para preparar seus docentes, agora o tinha adquirido.

Dados os primeiros passos do Ensino Superior passofundense, aponta-se que as iniciativas iniciais não pararam por aí, pois a “Sociedade Pró-Universidade” e o “Consórcio Universitário Católico” continuaram lutando e reivindicando por novos cursos. Além disso, essas duas entidades uniram-se e criaram a “Fundação Universidade de Passo Fundo”, datada em 28 de junho de 1967. Deste modo, esta fundação é a mantenedora da UPF até os dias atuais.

Outro marco histórico desta instituição foi a criação da Faculdade de Educação (FAED) no ano de 1970. Em decorrência da Reforma Universitária (instituída pela Lei nº 5.540/68) a Universidade de Passo Fundo precisou adaptar-se às determinações desta nova lei. Sendo assim, foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação o Plano de Reestruturação Universitária. Nesse sentido, este Plano estava proposta a criação das seguintes faculdades: Agronomia, Direito, Economia e administração, Medicina, Odontologia, Educação. Essa proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário da UPF e pelo Conselho Federal de Educação. Desse modo, surgiu a Faculdade de Educação, iniciando suas atividades no ano de 1970, tendo como missão organizar e administrar o curso de Pedagogia.

Moro (1997) ressalta os compromissos primordiais da FAED, dizendo que:

A FAED tem o compromisso de cuidar das questões educacionais, indo suas responsabilidades muito além do seu específico: compete-lhe estabelecer os parâmetros do processo de ensino-aprendizagem de toda a instituição. Além disso, como unidade integrante de uma universidade que se desenvolveu lançando raízes na região do Planalto Médio, cabe-lhe, como missão inerente à sua própria natureza, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente do ensino fundamental (p. 94).

Em vista do exposto, observa-se a preocupação com a Educação Básica, sendo compromisso da FAED contribuir com a melhoria da qualidade desta etapa da educação.

Além disso, torna-se necessário compreender as características que compõe a IES/UPF foco desta pesquisa. O relatório do PPGEDU/UPF traz explícitas as características da instituição em estudo, mencionando que:

A Universidade de Passo Fundo é uma universidade comunitária de direito privado e de caráter filantrópico [...] É uma instituição acadêmica científica, administrativa e financeira autônoma, mantendo uma estrutura democrática, não estando vinculada a qualquer confissão religiosa, órgão público ou agremiações e sua arrecadação é reinvestida na própria instituição (2011, p. 1).

Sobre as primeiras ações em busca da implantação do curso de mestrado em educação/UPF, Comin e Bona (1997, p. 66) relembram que foi um *parto* cultural lento e doloroso, pois a primeira tentativa de estruturação do Programa foi elaborada pela FAED e pelo Instituto de Ciências Exatas e Geociências em meados de 1979, com o apoio do professor Ubiratam D'Ambrósio, em projeto intitulado Mestrado em Serviço, apoiado pela Unicamp/SP. Todavia, as autoras citadas acima afirmam que devido a interferências políticas do governo paulista não houve a permissão para a concretização do projeto.

Salienta-se ainda que em 1983 foi tentado um novo convênio com a Unicamp, porém não teve êxito.

Na década de 80 do século XX, foram criadas no interior da UPF, políticas de apoio à preparação de doutores, com a finalidade de conseguir implantar o mestrado. Conforme o projeto de mestrado acadêmico (1996, p. 3), “desde o início dos anos 80, vem sendo tomadas medidas importantes a fim de reunir condições indispensáveis para realizar o intento”. Assim, destaca-se como uma das medidas de preparação para o Mestrado, o plano de capacitação docente que constituiu-se na liberação de professores para cursarem o mestrado e o doutorado nas diferentes instituições nacionais e também internacionais, sanando assim as necessidades da instituição.

O longo e penoso caminho para a implantação de cursos de mestrado na UPF foi amargado por um período político e competitivo entre as universidades da *caça* ou *leilão* de diplomados. As universidades investiam alto na preparação de seus mestres e doutores, os quais, quando formados, eram assediados pelo mercado de emprego sob os aspectos de condições, garantias e salários, deixando as universidades de médio porte de mãos vazias frente às federais, estaduais, ou as de grande porte. Investia-se para os outros; o que funcionava era o mercado e a política de *quem pode mais, chora menos*. Felizmente este período negro passou (COMIN, BONA, 1997, p. 67).

Tal configuração, elucida um período repleto de impasses e dificuldades que a FAED precisou enfrentar para conseguir mais tarde a aprovação do PPGEDU.

Após este período, em 1996 foi concluído o projeto de criação do PPGEDU/UPF, este foi aprovado internamente pelo Conselho Universitário da Universidade de Passo Fundo, por meio da Resolução nº 04/96, de 23/07/96 (Ata nº 169). Após esta primeira etapa o projeto foi encaminhado para a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na época citada, os coordenadores da proposta do PPGEDU foram os professores: Dr. Oswaldo Alonso Rays e Dr. Jaime Giolo. A consultoria do projeto foi realizada pelo professor Dr. Dermeval Saviani. Deve-se salientar que as atividades do Curso de Mestrado iniciaram em 1997, sendo que o programa foi credenciado pela CAPES em 1998. A primeira seleção de mestrado correu no período entre o dia 7 até 9 de julho de 1997 e a primeira aula ocorreu no dia 14 de agosto. A primeira turma do programa de mestrado/UPF foi composta por 20 mestrandos.

A relevância do Programa de Pós-Graduação foi justificada pela necessidade de oferecer novas possibilidades de estudos aos egressos dos cursos de graduação e de Pós-Graduação *latu sensu* - abarcando todas as áreas do conhecimento -, no que tange ao ensino, à pesquisa e a extensão.

Sobre isso Zabalza ressalta:

A universidade, por ser um sistema aberto, não pode, sob hipótese alguma, resistir às influências do meio circundante nem deixar de ser um reflexo (modificado pela origem da autogestão institucional que ainda conserva) das concepções e dinâmicas que caracterizam esse meio (2004, p. 80).

Em suma, além das justificativas destacadas, o projeto de criação do mestrado em educação apontava que a educação deveria ser visto como um aliado no processo de capacitação da equipe docente da UPF e das demais instituições de ensino superior do Estado, também deu destaque à rede pública estadual e municipal e a rede particular.

Nesse panorama, vale salientar os objetivos que foram traçados para o PPGEDU da Faculdade de Educação:

- a) Aprofundar a formação de educadores que atuam em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento;
- b) Oportunizar a assimilação de elementos teórico-metodológico para a pesquisa em educação, visando à apreensão científica da problemática educacional;

- c) Oferecer condições para a produção de conhecimentos que esclareçam a concreticidade de problemas educacionais significativos, com vistas a proposições que se aproximem da solução dos mesmos (RELATÓRIO, 1996, p. 13).

A estrutura organizativa do PPGEDU tem como tema central a educação. Conforme o projeto de criação do Mestrado, as atividades do programa deverão ser organizadas a partir de linhas de pesquisas. Os núcleos temáticos são elementos derivados das linhas de pesquisa, além disso, estes núcleos concretizam-se nos projetos de pesquisas dos mestrandos. “Em termos curriculares, o curso demanda disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e atividades programadas (seminários e atividades ligadas à dissertação de mestrado)” (1996, p. 17).

As primeiras linhas de pesquisa propostas no Programa direcionavam-se para duas vertentes, sendo que na linha 1 (um) as discussões referiam-se aos *Fundamentos da Educação e Formação de professores* e a linha 2 (dois) debatia o *Ensino Fundamental*.

O ano de 2005 foi marcado por mudanças na estrutura organizativa do PPGEDU/UPF, pois ocorreram alterações nas linhas de pesquisa. Foi mantida a linha de *Fundamentos da Educação* e foram criadas as seguintes linhas: *Processos Educativos e Linguagem* e *Políticas Educacionais*, essa estrutura permanece até os dias atuais, possibilitando diferentes perspectivas de pesquisas.

A linha 1, *Fundamentos da Educação* centra-se numa abordagem referente aos problemas da dimensão formativo-educacional do ser humano, sob a ótica da fundamentação. As perguntas norteadoras desta linha são: “em que sentido podemos pensar criticamente, a partir de diferentes perspectivas teóricas, problemas inerentes ao processo formativo-educacional humano? Que papéis os conceitos como racionalidade, ação, linguagem e formação desempenham nesse contexto?” (RELATÓRIO DO PPGEDU/UPF, 2011). O corpo docente que compõe esta linha são os professores Ângelo Vitório Cenci, Cláudio Almir Dalbosco e Eldon Henrique Mühl.

Já a linha 2, *Processos Educativos e Linguagem*, tem como foco investigativo o conceito de formação pedagógica. “A instituição social designada historicamente para promover a formação guiada dos indivíduos foi a escola. Ela, por sua vez, expandiu-se, pautando-se por um modelo pedagógico metafísico-teológico que se constituiu impessoal, refratário às diferenças com as quais se relaciona” (<http://www.ppgedu.upf.br>) . Nessa

perspectiva, aponta-se como núcleo investigativo, a abordagem da educação enquanto processo interativo, a relação entre educador e educando inseridos em um processo pedagógico-educativo. Os professores que fazem parte da Linha 2 são as seguintes: Adriana Dickel, Adriano Canabarro Teixeira, Flávia Eloisa Caimi, Graciela Rene Ormezzano e Neiva Ignês Grando.

Por fim, a linha 3, *Políticas Educacionais*, concentra-se na definição de sociedades complexas, estabelecendo relações com os conceitos de formação pedagógica e pensamento pós-metafísico. Tem como um de seus objetivos, buscar esclarecer as novas exigências colocadas pelas políticas educacionais públicas, pelos contextos sociais e educacionais complexos e plurais. O grupo docente que ministra as aulas desta linha é composto pelo professor Altair Alberto Fávero, Júlio César Godoy Bertolin, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Telmo Marcon.

É interessante observar, que parte do grupo docente que compõe o PPGEDU/UPF são egressos do próprio programa de Mestrado desta mesma instituições. O quadro abaixo mostra os professores do programa e as IES em que cursaram a Pós-Graduação *stricto sensu*.

Quadro 12 – Professores do PPGEDU/UPF e IES em que cursaram a Pós-Graduação *stricto sensu*

Docentes	Mestrado	Doutorado
Adriana Dickel	UNICAMP	UNICAMP
Adriano Canabarro Teixeira	UPF	UFRGS
Altair Alberto Fávero	PUC-RS	UFRGS
Angelo Vitório Cenci	PUC-RS	UNICAMP
Cláudio Almir Dalbosco	PUC-RS	Universität Gesamthochschule Kassel
Eldon Henrique Mühl	UNICAMP	UNICAMP
Flávia Eloisa Caimi	UPF	UFRGS
Graciela Rene Ormezzano	PUC-RS	PUC-RS
Júlio César Godoy Bertolin	UFRGS	UFRGS
Neiva Ignês Grando	UFPE	UFSC
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	UPF	UNISINOS
Telmo Marcon -	UNB	PUC-SP

Fonte: Quadro organizado pela autora, 2012.

Diante desse quadro, verifica-se que dos doze docentes atuantes no PPGEDU, três são egressos do programa de mestrado da UPF, ou seja, realizaram sua formação *stricto sensu* em educação na Universidade em que atuam nos dias de hoje.

Vale destacar que em 2011 foi aprovado pela CAPES o Programa de Doutorado em Educação da UPF, sendo que as atividades iniciaram no ano de 2012. Conforme informações colhidas no site do PPGEDU/UPF, o Mestrado e o Doutorado em Educação têm como objetivo central a formação de profissionais que atuam ou desejam atuar nas diferentes áreas do campo educativo, oportunizando a construção de elementos teórico-metodológicos necessários à pesquisa educacional e condições para a produção e difusão de conhecimentos que endereçam questões educacionais relevantes para a sociedade e que permitem a formulação de proposições articuladas a propostas de intervenção educativa.

Outra questão que caracteriza o PPGEDU/UPF refere-se ao seu público alvo, ou seja, o Programa de Mestrado direciona-se a egressos de cursos de graduação das diferentes áreas do conhecimento (bacharéis e licenciados). Já o doutorado, destina-se aos mestres da área da Educação e abre a possibilidade para as áreas afins.

Sobre a estrutura curricular do PPGEDU/UPF – Mestrado e Doutorado –, há disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, seminários avançados, seminários de tese ou dissertação, seminário de pesquisa, atividades programadas e elaboração de dissertação ou tese. Essas atividades poderão ser realizadas de forma conjunta entre o programa de Mestrado e Doutorado ou separadamente. Quanto ao número de créditos exigidos para o Programa de Mestrado é de no mínimo trinta créditos (450 horas/aula – 24 meses), já o Programa de Doutorado, exige-se no mínimo, quarenta e oito créditos (720 horas/aula – 48 meses).

O PPGEDU/UPF “conta com bolsas de estudo concedidas pela Capes para o Mestrado e com bolsas de estudo concedidas pela Fundação Universidade de Passo Fundo para o Mestrado e para o Doutorado” (<http://www.ppgedu.upf.br/>) . Além disso, destaca-se que o programa participa dos editais enviados por agências de fomento, objetivando ampliar o número de bolsas disponíveis.

É importante destacar o atual objetivo almejado no PPGEDU/UPF:

O PPGEDU objetiva a formação de profissionais que atuam ou pretendem atuar em diferentes áreas da Educação, oportunizando a construção de elementos teórico-metodológicos necessários à pesquisa educacional e condições para a produção e a difusão de conhecimentos que esclareçam questões educacionais relevantes para a sociedade e que permitam a formulação de proposições articuladas a propostas de intervenção educativa (<http://www.ppgedu.upf.br/>).

Destarte, o PPGEDU/UPF é recomendado e reconhecido pela CAPES, apresenta atualmente o conceito 4 (quatro) para os Programas de Mestrado e Doutorado. Ademais, vale destacar que esse programa tem dado muitos motivos de orgulho para toda a comunidade, pois a cada novo edital o número de pessoas inscritas tem aumentado, candidatos de outros estados e regiões vêm em busca do ensino que é ofertado nesta IES.

5.1 Interlocuções entre o PPGEDU/UPF e a educação básica

Integrar a Pós-Graduação com a Educação Básica é um dos grandes desafios que se colocam no atual contexto educativo. Falar sobre a articulação entre estes dois níveis de ensino parece ser assunto novo, porém tal questão já vem sendo debatida há tempos.

Os debates atuais acreditam que a Pós-Graduação possui grande potencial para contribuir com a melhora da qualidade da Educação Básica.

Em razão do acima exposto, necessita-se analisar um pouco da temática sobre a qualidade na educação. Os estudos apontam que a qualidade traz em seu bojo inúmeras dúvidas e incompreensões, talvez pelo fato dos sujeitos acreditarem que esse assunto é fácil de ser compreendido, por este motivo, percebe-se nas discussões expostas interpretações generalizantes e muitas vezes culpabilizadoras de alguns elementos que fazem parte do contexto educacional.

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.128) “a qualidade é apresentada como uma verdade universal isenta de valor e cultura, além de aplicável, de igual maneira, em qualquer lugar no campo em consideração: em suma, a qualidade é um conceito descontextualizado”.

Partindo desse pressuposto, nota-se que o núcleo central que gira em torno da temática da qualidade na educação exige um aprofundamento teórico-reflexivo para poder ser interpretado de maneira coerente, levando em consideração que o conceito de qualidade é flexível e mutável, conforme as transformações sociais vão ocorrendo, vai surgindo a necessidade de olhar a temática de modo diferenciado.

Cury traz em seus escritos conceitos referente ao que é qualidade, afirmado que:

[...] pode-se dizer que ela supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ela ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto agregando valor àquilo

que a sustém. E essa realidade qualificada pode ser conhecida pelo sujeito que pode então agir sobre ela. Essa indicação definidora da qualidade, ainda que ela mesma se preste a muitas outras determinações, pode nos ser útil no desvendamento de aspectos da educação escolar que nos preocupam (2010, p. 3).

A partir da análise da definição acima, verifica-se que falar em qualidade no âmbito educacional é mais complexo e exige um maior aprofundamento. “A qualidade é, assim, um modo de ser que afeta a educação como um todo envolvendo sua estrutura, seu desenvolvimento, seu contexto e o nosso modo de conhecê-la” (CURY, 2010, p. 4).

Faz-se necessário também contextualizar a Educação Básica, apresentando o panorama atual em que se encontra esta etapa da educação. Desse modo, Cury (2000, p. 169) menciona que a Educação Básica ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988. Analisá-la não é fácil, justamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.

Para se fazer uma análise da Educação Básica, faz-se necessário voltar o olhar para o passado, isto é, compreender como esta etapa da educação era considerada no início e no decorrer de sua história. Cury declara:

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado (2008, p. 295).

O autor citado acima, também ressalta que deve-se ter cuidado ao analisar o ensino básico, separando os fatores condicionantes – quando possível – para assim, conseguir obter uma visão mais contextualizada da situação. O autor em destaque considera quatro preliminares relevantes nesse cuidado de análise.

A primeira preliminar é não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica [...] Sabemos todos que a distribuição de renda e de riqueza no país determina o acesso e a permanência de estudantes na escola (p. 169).

[...] A segunda preliminar a ser analisada é o próprio conceito de educação básica. Trata-se de um novo conceito, avançado, pelo qual o olhar sobre a educação ganha uma nova ressignificação (p. 169).

[...] Uma terceira preliminar resulta, então, da mola insubstituível que põe em marcha este direito a uma educação básica: a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes (p. 171).

[...] Uma quarta preliminar, determinante de nossa situação, é a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise do tipo (IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional (CURY, 2000, p. 179).

Levando em conta essa realidade, constata-se que a Educação Básica está cercada de fatores que influenciam fortemente nos resultados que ela vem demonstrando. Então, pode-se afirmar, que culpabilizar os professores, as instituições que formaram estes profissionais, a estrutura material e física das escolas são discursos vazios, pois estes não são os únicos fatores que determinam a qualidade dos processos educativos, a área das ciências humanas abrange todo um contexto que vai desde os aspectos políticos até os sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 – define no art. 21 que a Educação Básica como um nível da Educação Nacional e que agrega, articuladamente, as três seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No art. 22 da referida lei estão explícitos os fins da Educação Básica: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Para que a Educação Básica consiga atingir seus objetivos, a Pós-Graduação vem desenvolvendo ações que visam trazer contribuições, na perspectiva da formação docente. Estabelecer diálogos entre estes dois níveis é um processo que vem sendo construído atualmente, pois há pouco tempo atrás havia um grande distanciamento entre o meio acadêmico e o contexto escolar.

Gatti (2001, p. 112) refere que parece ser necessário construir uma nova compreensão em relação ao papel dos mestrados e doutorados, entendendo que o conhecimento aprofundado pode conviver com problemáticas de trabalho mais ou menos imediatas, também destaca que as diferenças entre modalidades formativas podem situar-se

quanto à perspectiva temática e não necessariamente em uma desqualificação no nível formativo.

Nessa perspectiva, Gatti, ressalta que:

O desafio está na busca de um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, a de pesquisadores e a de profissionais diversos que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico. Com flexibilização de tempos e de possibilidades nas trajetórias dentro dos cursos, este equilíbrio talvez possa ser atingido. A convivência de modalidades diferentes numa mesma instituição, que se qualifica também pela pesquisa e produção cultural de outras naturezas, pode dar sustentação a um ambiente adequado a não banalização de certas modalidades curriculares nesse nível formativo, e propiciar aos alunos convivência com formas diversificadas de produzir e utilizar conhecimentos. Mas, a exclusão de qualquer modalidade em favor de uma só pode resultar em empobrecimento de cursos e empobrecimento dos horizontes institucionais (GATTI, 2001, p. 112).

Diante disso, a interlocução entre os diversos níveis se faz necessária para o enriquecimento do processo de produção de conhecimentos, pois o diálogo entre as áreas/níveis proporciona um compartilhamento de ideias, experiências, concepções, entre outros elementos.

Vale lembrar que em 1991, o município de Passo Fundo, por meio da Lei Complementar nº 2, de 30 de janeiro de 1991 regulamentou o artigo 157 da Lei Orgânica (de 03 de abril de 1990), a referida lei previa apoio financeiro aos professores municipais, oferecendo bolsa de estudo para a formação destes sujeitos. No artigo 2º, sobre os recursos transferidos às entidades de ensino superior, apontava a seguinte destinação: “50% a bolsas de estudo para professores municipais, no desenvolvimento de atividades de extensão e de formação e/ou capacitação de recursos humanos, em áreas de interesse do município”.

Esta lei foi um exemplo vivo de articulação entre a Educação Básica e a Pós-Graduação, pois verificou-se que até 2000, ano de vigência desta proposta (foi revogada por falta de verbas) ingressaram no mestrado 77 alunos, sendo que destes, 11 mestrandos tinham a bolsa da prefeitura, ou seja, eram professores da Educação Básica.

Levando em consideração a importância de haver articulações entre os diferentes níveis, mais específico entre a Educação Básica e a Pós-Graduação, Werle (2012) esclarece, mencionando que a interlocução entre estes dois níveis de ensino:

[...] Se faz de diferentes formas no contexto das salas de aula das universidades, algumas mais diretas e claramente articuladas à EB do que as outras. Os professores dos programas e seus alunos baseiam e aportam sua experiência com a EB e com a pesquisa em sua dinâmica de intervenção e produção, nos seminários, disciplinas e demais atividades de formação. Igualmente, estes mesmos professores e pós-graduandos atuam em cursos de graduação e licenciaturas em ações de ensino que também alimentam a pesquisa. É um processo de circularidade no qual não é possível generalizar e delinear com clareza o que cada programa fala, onde os processo de pesquisa iniciam, onde a EB está presente, onde a teoria prevalece. É um processo dinâmico, pois dinâmicas são as instituições e as posições que estes atores ocupam nas instituições, ora são professores da EB, ora professores no ensino superior, ora mestrandos, graduandos, doutorandos (p. 430).

Mediante estes elementos, cabe agora discutir sobre a seguinte indagação: como/quanto um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* colabora para a elaboração da agenda da Educação Básica?

Antes de discutir os dados empíricos investigados a partir dos documentos do PPGEDU/UPF, faz-se necessário compreender o conceito de agenda. Dale (2004, p. 436) traz uma abordagem que debate sobre a *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)*, sinalizando que a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, econômicas, políticas e culturais.

Desse modo, Dale traz a perspectiva das políticas educativas no contexto da AGE, destacando que:

A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do consequente quadro nacional regulador mais amplo (2004, p. 441).

Partindo desse pressuposto, pretende-se a partir de agora analisar como o PPGEDU/UPF impactou na elaboração da agenda da Educação Básica. Para conseguir visualizar as interlocuções entre o PPGEDU/UPF e a Educação Básica, iniciou-se uma busca acirrada nos relatórios anuais que são enviados a CAPES. Salienta-se aqui que estes documentos não podem ser considerados como uma mera exigência burocrática de avaliação dos PPGes por parte da CAPES, mas sim, são importantes instrumentos que

possibilitam o desenvolvimento de pesquisas. Além disso, estes registros guardam a trajetória histórica do programa, desde seus primeiros passos até os dias atuais. Os documentos em tela registram e sistematizam as intervenções e as interfaces do programa, indicando dados ricos em possibilidades de estudo.

Nesse sentido, os relatórios apontam quem são os docentes e os discentes do Programa (são expostos os currículos dos sujeitos que compõe o PPGEDU), suas pesquisas, suas publicações, participação em diferentes tipos de eventos, trabalhos de assessorias, disciplinas e projetos de pesquisa existentes no Programa. A cada ano estes dados são atualizados.

Nessa direção, a investigação que será apresentada, concentrou-se nas atividades desenvolvidas pela equipe docente durante a trajetória histórica de 14⁶ anos do PPGEDU/UPF, buscando fazer um levantamento das produções e trabalhos que estabelecem articulações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica.

Dessa forma, a análise dos relatórios concentrou-se em investigar as produções bibliográficas e as produções técnicas – assessorias, palestras, produção de material didático, organização de eventos – produzidas pelos docentes do Programa de Mestrado/UPF. Além disso, foram analisados os projetos de pesquisa desenvolvidos durante o recorte temporal estudado.

A tabela 2 mostra a quantidade de trabalhos que foram realizadas durante 14 anos do PPGEDU/UPF. Primeiramente, será abordada a quantidade de produções bibliográficas – referente à Educação Básica – que o grupo docente do PPG elaborou neste interstício temporal. Após, é possível visualizar a quantidades de produções técnicas articuladas com a Educação Básica desenvolvidas pelos professores do programa.

Tabela 2 – Atividades articuladas com a Educação Básica realizadas no âmbito do PPGEDU/UPF

CATEGORIAS	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Produções bibliográficas dos docentes sobre a EB	19	31	53	41	27	46	42	30	38	25	22	23	22	16
Produções técnicas dos docentes sobre a EB	2	8	14	46	30	31	28	25	12	8	15	14	7	16

Fonte: Tabela elaborado pela autora, com base nas informações contidas nos relatórios do PPGEDU/UPF (no interstício temporal de 1997 até 2011).

⁶ Foram analisados 14 anos, devido ao fato de a mestranda não ter conseguido acessar os relatórios de dados do ano base 2012, devido a questões burocráticas da instituição.

De fato, existem iniciativas concretas de trabalhos desenvolvidos no contexto acadêmico que se dedicaram a dialogar aspectos ligados com a Educação Básica. São textos publicados em anais de congresso, artigos publicados em livros e também em revistas científicas que através do processo de pesquisa direcionaram esforços para dialogar com a Educação Básica.

Além disso, nota-se a existência de produções técnicas por parte da equipe docente do PPGEDU, ou seja, foram realizadas palestras, bem como trabalhos de assessorias, produções de materiais didáticos e organização de eventos relacionados com a Educação Básica.

É oportuno ressaltar que até o ano de 2005, uma das linhas de pesquisa do PPG era denominada *Ensino Fundamental*, esse fato pode justificar o acentuado número de produções bibliográficas e técnicas a partir do ano de 1999 até 2005.

Também foram analisados os projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do PPGEDU, durante os 15 anos de trabalho. O quadro a seguir dá destaque para os projetos cuja temática possui aproximação com a Educação Básica.

Quadro 13 – Projetos de Pesquisa desenvolvidos no âmbito do PPGEDU/UPF

Projetos de Pesquisa	Tempo de duração do Projeto
A escrita matemática realizada pela criança pré-escolar	1998
A metadiscursividade na construção do texto falado	1998, 1999, 2000, 2001, 2002
Estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de medidas espaciais no Ensino Fundamental	1998, 1999, 2000, 2001
O encontro do saber sem escrita com a construção do código matemático	1998, 1999, 2000, 2001, 2002
Educação Matemática e a teoria histórico-cultural: a relação entre o pensamento visual-concreto e o pensamento lógico-abstrato	1999, 2000, 2001
Padrão referencial de currículo: análise da proposta para a Educação Infantil	1999, 2000, 2001
Processo de validação de princípios pedagógicos para o ensino de medidas espaciais no nível fundamental	2000, 2001, 2002
Desenvolvimento do pensamento algébrico: significado dos conceitos algébricos no ensino fundamental	2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009
As práticas sociais e a educação matemática no Ensino Fundamental	2002, 2003, 2004, 2005
A linguagem matemática no contexto escolar	2002, 2003, 2004, 2005
Alfabetização infantil e analfabetismo entre adolescentes e jovens da região de Passo Fundo	2003, 2004, 2005
Educação infantil e surdez: ressignificando ações de cuidar e educar	2003, 2004, 2005
Educação e intercultura: um desafio em escolas de Educação Infantil	2003, 2004, 2005, 2006
A construção do conhecimento sobre a linguagem escrita por crianças do Ensino Fundamental, através das interações vividas na escola	2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011
As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira	2006, 2007, 2008, 2009
Mídia e avaliação de larga escala: debates e propostas	2008, 2009, 2010, 2011
A hipermídia no processo de criação de coletividades de aprendizagem na rede municipal de ensino de Passo Fundo	2009, 2010, 2011

Educação matemática: ensino, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento	2009, 2010, 2011
A aprendizagem no projeto Mutirão pela inclusão digital	2010, 2011
A gestão e a qualidade da educação: um diálogo possível	2011, 2012
Interações, intervenções e condições de aprendizagem em um projeto de escolarização em tempo integral na periferia urbana de PF/RS	2011
O conhecimento sobre a linguagem escrita no processo de reflexão metalinguística: o ensino de gramática nos anos iniciais de escolarização	2011

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2013.

Esse quadro traz elementos extremamente ricos para pensarmos as questões das relações da Pós-Graduação com a Educação Básica, pois verifica-se que desde 1998 há projetos que trabalham no sentido de contribuir com o desenvolvimento da Educação Básica através do processo de pesquisa. Estes grupos de pesquisa não são restritos aos professores e mestrandos do PPG, eles são abertos para os sujeitos que possuem interesse em dialogar sobre esses temas. Desse modo, os docentes do ensino básico podem inserir-se nestes grupos de pesquisa, para assim pensar/produzir sobre sua prática.

Não cabe aqui discutir as temáticas dos projetos de pesquisa, mas sim trazer à discussão a existência de grupos de pesquisa que dedicam-se a estudar e pensar sobre questões referentes à Educação Básica.

Nesse sentido, entende-se que o espaço universitário precisa olhar para outros panoramas, não deve restringir-se somente na esfera de seu contexto, é preciso ampliar sua visão, compartilhar suas construções, trazer para dentro da academia sujeitos que estão imersos em outros espaços, bem como ir para outros cenários, enfim a Pós-Graduação necessita conectar-se com as diferentes possibilidades que o universo educativo oferece.

Sobre isso, Severino (2009, p. 22) afirma que “professores e estudantes de Pós-Graduação precisam ampliar os espaços e os processos de produção de conhecimento, indo além de suas atividades curriculares básicas. Impõe-se um esforço para expandir as referências de interlocução e de intercâmbio”.

5.2 Os egressos e suas pesquisas: panorama geral

Para realizar uma reconstrução histórica do PPGEDU/UPF é preciso lembrar e considerar um dos grupos de protagonistas que auxiliaram na construção deste programa,

são os egressos que passaram pelo Mestrado, deixando suas marcas, seus estudos, enfim importantes contribuições para a Universidade de Passo Fundo. Nestes quinze anos de PPGEDU passaram mais de trezentos e cinquenta (350) mestrandos pelo programa, porém dentro do recorte histórico deste estudo - 1997 - 2012 - constatou-se que trezentos e quarenta e dois (342) egressos defenderam suas dissertações até o final do ano de 2012.

Esse estudo tem como uma de suas vertentes conhecer quem são os egressos e também verificar a situação funcional em que se encontram nos dias de hoje. Para investigar e verificar os destinos destes egressos foi realizada uma busca na Plataforma Lattes (lattes.cnpq.br/), onde procurou-se o Currículo Lattes de cada egresso. O Currículo Lattes se tornou um...

[...] Padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia (Fonte: <http://lattes.cnpq.br/>).

Essa fonte de pesquisa possibilitou encontrar 330 currículos dos egressos, sendo que dos 342 egressos, 12 deles não foram encontrados. A partir desse instrumento de pesquisa constatou-se os seguintes aspectos relacionados a: atualização do currículo; formação; atuação profissional atual; temática da dissertação.

De acordo com Silva (2009), existem dois desajustes que persistem na Pós-Graduação *stricto sensu* em educação:

É inegável que apesar de todo o esforço da CAPES no sentido de possibilitar a abertura de cursos e programas dois desajustes persistem, os quais não têm sido suficientemente analisados para correção: insuficiência para promover a capacitação docente das instituições de ensino superior e conhecimento do destino dos egressos (p. 300).

Nesse contexto, desvela-se a necessidade de investigar o destino dos egressos, Assim, constatou-se que dos 330 documentos analisados, 226 estavam atualizados e 104 estavam desatualizados. Dessa forma, há 226 egressos que continuam atualizando o seu

Currículo Lattes, destacando as mudanças ocorridas na sua formação acadêmica e também profissional.

Na figura abaixo é possível observar a existência de 66% de currículos que estão atualizados, 30% dos currículos não foram atualizados e 4% não foram encontrados. Nesse sentido, nota-se que a maioria dos egressos tem demonstrado preocupação com a sua formação continuada e com a sua formação profissional, destacando as mudanças ocorridas, bem como, acrescentando cursos, palestras, seminários, trabalhos apresentados e também publicados, entre outros diversos aspectos que compõe a formação acadêmica.

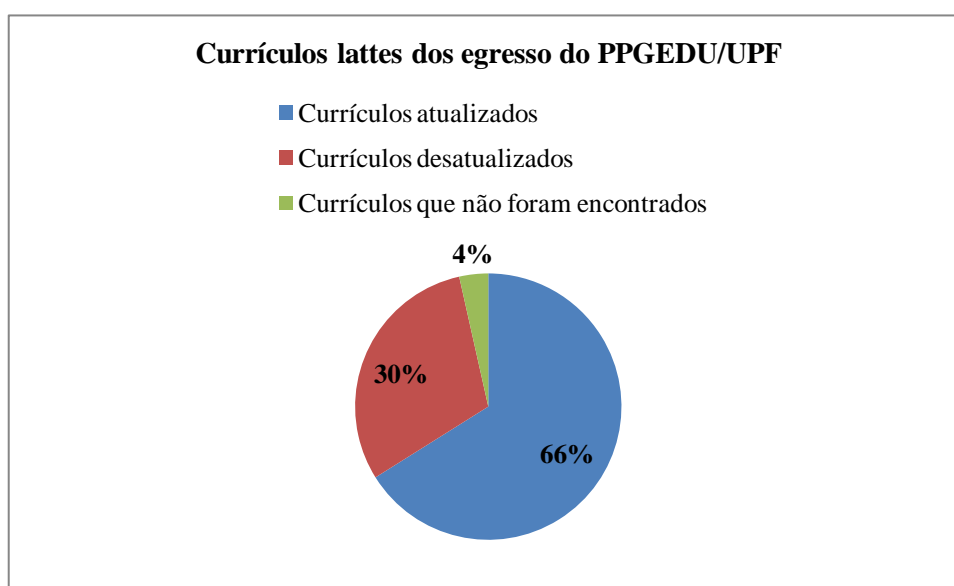


Figura 9 – Currículos Lattes dos egressos do PPGEDU/UPF

Fonte: figura elaborada pela autora, 2013.

Outra questão observada refere-se à formação continuada destes egressos, ou seja, analisou-se quem prosseguiu seu processo de formação acadêmica – fez doutorado ou está cursando – assim como a atuação profissional destes sujeitos.

O panorama encontrado nos currículos mostra que do grupo total dos egressos, trinta e seis já são doutores e trinta e três estão cursando o doutorado.

Sobre a atuação profissional, desvelou-se que a maioria dos egressos do PPGEDU/UPF formaram-se e ingressaram no ensino superior. O quadro abaixo aborda os campos de atuação destes profissionais. Deve-se salientar que esta análise centrou-se apenas nos currículos que estavam atualizados, ou seja, nos 226.

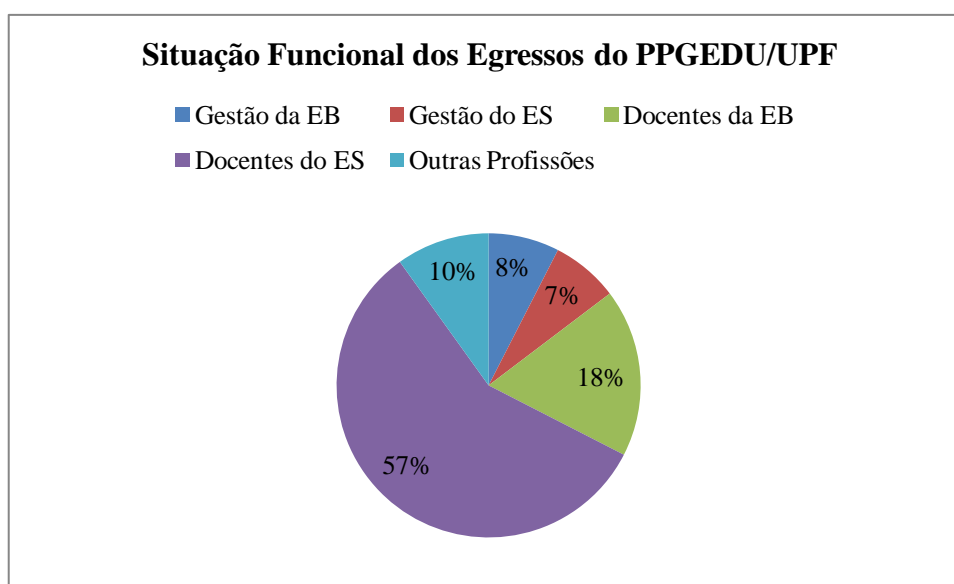
Quadro 14 - Áreas de atuação em que os egressos do PPGEDU/UPF desenvolvem suas atividades

Área de atuação	Quantidade de egressos
Gestão da Educação Básica ⁷	19
Gestão do Ensino Superior ⁸	18
Docentes no Ensino Superior	145
Docentes na Educação Básica	45
Outras Profissões	25

Fonte: Quadro construído pela autora, com base nas informações contidas nos Currículos Lattes de cada egresso do Programa de Mestrado Acadêmico da UPF (<http://lattes.cnpq.br/>), 2012 - 2013.

Para realizar a análise do quadro, faz-se necessário compreender que grande parte dos egressos atuam em duas ou mais áreas, como por exemplo: são professores em um turno e coordenadores no outro espaço de tempo, ou trabalham concomitantemente no Ensino Superior e na Educação Básica.

A figura que segue abaixo mostra o percentual de egressos atuando profissionalmente nas funções e áreas em destaque, ou seja, Educação Básica e Ensino Superior.

**Figura 10 – Situação Funcional dos Egressos do PPGEDU/UPF**

Fonte: figura elaborada pela autora, 2013.

⁷ Na parte da Gestão da Educação Básica, consideraram-se os profissionais que atuam na direção de escolas, supervisão escolar e orientação escolar, enfim foram contabilizados os profissionais que fazem parte da equipe gestora da escola.

⁸ Sobre a Gestão do Ensino Superior, foram considerados os egressos que estão atuando como diretores de cursos, coordenadores e assessores.

Nota-se que a maioria dos egressos estão atuando como professores do Ensino Superior, num percentual de 57%. Na Educação Básica há 18% dos egressos atuando como professores dos diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio). Na equipe diretiva da Educação Básica encontram-se 8% dos egressos atuantes e na equipe diretiva do Ensino Superior há 7% sujeitos atuantes. Por fim assinala-se que há 10% de egressos atuando em outros campos.

Outro aspecto que importa ressaltar, diz respeito ao item sobre os docentes do Ensino Superior, ou seja, entre os 145 professores atuando nos espaços acadêmicos 51 (27%) são professores da Universidade de Passo Fundo, instituição aonde formaram-se mestres em educação.

No item denominado de outras profissões foram encontrados vinte e cinco egressos que não desenvolvem suas atividades funcionais na área de formação, ou seja, optaram por atuar em outros segmentos profissionais, tais como, gerentes de empresas, esteticista, psicólogo clínico, vendedora, empresários, assistentes sociais, entre outras.

É importante ressaltar o estudo de Soares e Cunha (2010) sobre as motivações dos egressos em relação aos programas de Pós-Graduação em educação. As autoras afirmam que a motivação dos participantes para ingressar na Pós-Graduação *stricto sensu* tem, principalmente, natureza pragmática. Nesse sentido, para a maioria, que ao iniciar o mestrado não atuava no ensino superior, a motivação era adquirir o passaporte para o ingresso no magistério desse nível de ensino, considerando as exigências da LDB - Lei nº 9.394/96 -. Para a minoria, que atuava como docente universitário, a motivação era progredir na carreira.

Esses argumentos esclarecem o percentual de 57% dos egressos estarem atuando profissionalmente como docentes no Ensino Superior.

Bianchetti e Ristoff (2012) ponderam questões polêmicas sobre os motivos que levam os professores da Educação Básica a ingressarem num Programa de Pós-Graduação, destacando também o que motiva e mobiliza estes docentes a buscarem novas perspectivas de trabalho:

Não desconhecemos aqui o fato de, com o passar dos anos, mais e mais professores da EB, procurarem, pressionados ou incentivados por protagonismo próprio, fazerem mestrado e doutorado. O que precisa ser aprofundado em termos de pesquisa é a quantidade desses professores, que, concluído seu curso de pós-graduação, permanecem trabalhando na EB ou se evadem para procurar melhores opções de trabalho. Levantamento informal e documental feito na

Prefeitura de Florianópolis evidencia que há um incentivo a que seus professores façam a pós-graduação e há retornos, inclusive financeiros, devido a um plano de carreira que contempla vantagens relacionadas à qualificação do corpo docente. Já a realidade da Secretaria de Educação do Estado é diversa, pois nem há incentivos para que os professores façam mestrado e doutorado e no retorno as vantagens são poucas, sendo que uma delas é no próprio processo: a liberação do docente para fazer o curso. Enquanto na Prefeitura há esta opção prevista na legislação e é respeitada, no estado não ocorre o mesmo, levando a que haja evasão do titulado da EB na primeira oportunidade que aparece. De outra parte, a permanência de um mestre ou doutor, seja na Secretaria Municipal, como órgão ou nas escolas do município, cria outro tipo de ambiência, provocando atuações mais qualificadas e desafiando docentes a procurarem melhorar sua formação via PG (p. 801).

Nessa lógica, é possível compreender um dos motivos que movem os sujeitos a procurarem por programas de mestrado, ou seja, eles compreendem que este nível de estudo é uma porta de entrada para outras perspectivas de trabalho que os valorizem tanto no sentido pessoal quanto no sentido financeiro.

Diante destas considerações nota-se que parte relevante dos professores da Educação Básica que ingressam nos programas de mestrado, almejam entrar na docência universitária, já que, são poucas, ou ainda, inexistentes as vantagens de cursar o *stricto sensu* e permanecer atuando na escola básica.











Para conhecer um pouco melhor os egressos do PPGEDU/UPF, é relevante salientar que este programa não restringe-se a atender somente o público regional do município de Passo Fundo, mas sim, também abrange outras regiões brasileiras. Dentro deste enfoque, mapeou-se também o local aonde se encontram os egressos do PPG, verificando assim, que há mestres atuando em vários estados brasileiros.

No mapa a seguir, apresentam-se os locais aonde encontram-se 219 egressos que possuem seus currículos atualizados e que especificaram no currículo lattes estas informações (referente ao local aonde se encontram).



Figura 11 – Locais aonde encontram-se os egressos do PPGEDU/UPF

Legenda:

Região Norte 		2 egressos
Região Nordeste 		5 egressos
Região Centro-oeste 		2 egressos
Região Sudeste 		4 egressos
Região Sul 		206 egressos

Fonte: Mapa organizado pela autora, 2013.

A partir das informações expostas acima, constata-se a abrangência que o PPGEDU/UPF conquistou nos seus 15 anos de trabalho. Há egressos atuando em todas as

regiões brasileiras, de sul a norte do país, porém não há egressos em todos os estados. São professores de Ensino Superior, docentes da Educação Básica, Gestores de diferentes níveis da educação, enfim são sujeitos/egressos que compartilham/constroem conhecimentos, atuando nos mais diversos espaços educativos do Brasil.

No sentido de aprofundar-se e conhecer melhor o rumo que cada egresso seguiu após o término do Programa de Mestrado, buscou-se saber em quais municípios do Rio Grande do Sul pode-se encontrar estes docentes ou profissionais que trabalham em outras áreas. Através do mapeamento foram encontrados 183 egressos no RS, sendo que destes, 82 estão no município de Passo Fundo.

Na figura abaixo é possível ver que há egressos do PPGEDU/UPF espalhados em 46 municípios do RS. Também pode-se verificar o número de mestres em cada um deste municípios.

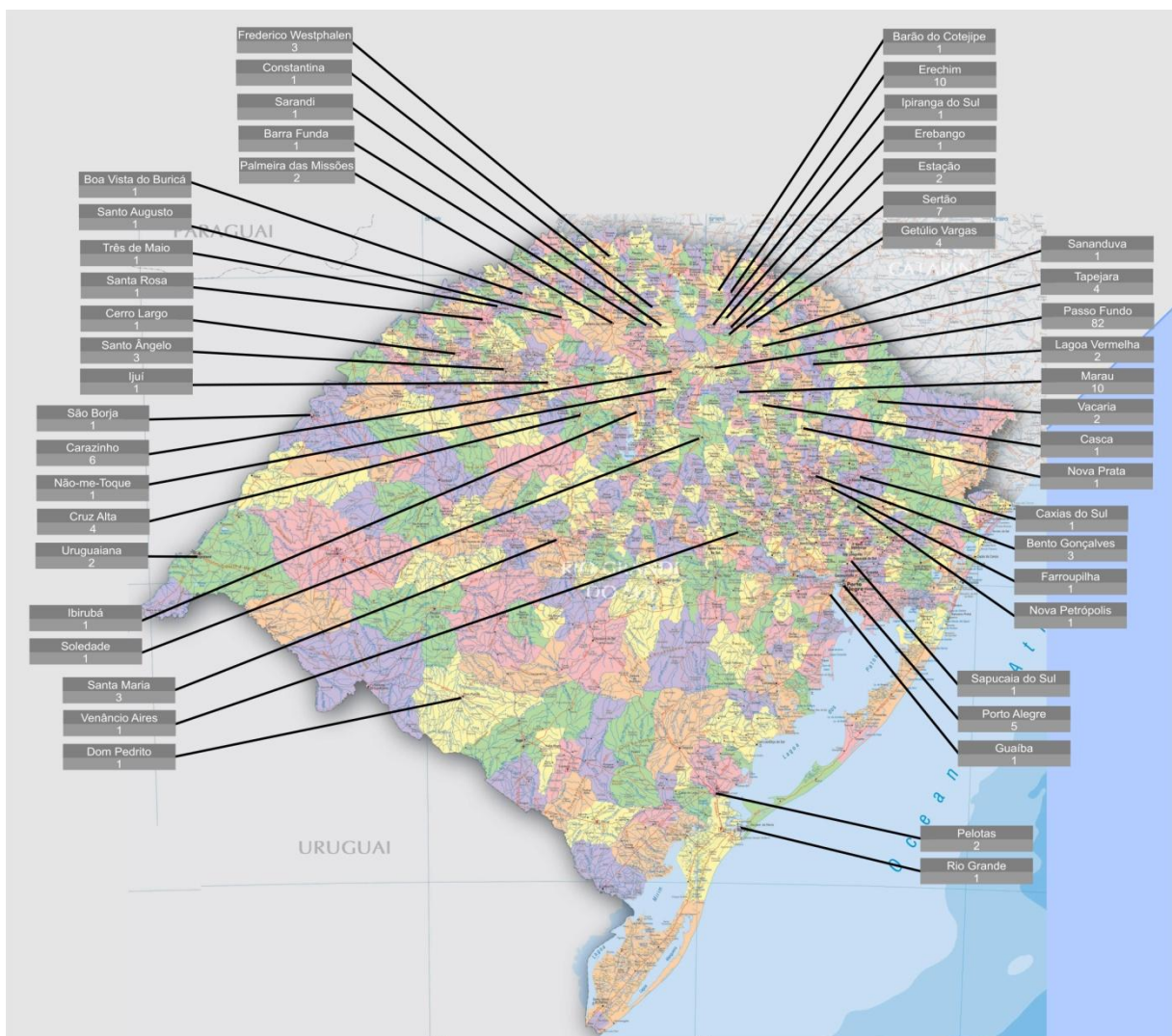


Figura 12 – Egressos do PPGEDU/UPF atuantes no Rio Grande do Sul

Fonte: Mapa elaborado pela autora, 2013.

Nessa mesma direção, evidencia-se que o estado do Rio Grande do Sul está dividido geograficamente em sete mesorregiões: 1. Mesorregião do Centro Ocidental Rio-grandense; 2. Mesorregião do Centro Oriental Rio-grandense; 3. Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre; 4. Mesorregião do Nordeste Rio-grandense; 5. Mesorregião do Noroeste Rio-grandense; 6. Mesorregião do Sudeste Rio-grandense; 7. Mesorregião do Sudoeste Rio-grandense. Outrossim, buscou-se verificar em qual mesorregião há maior concentração de egressos do PPGEDU.

A partir disso constatou-se que a grande maioria dos egressos está atuando na mesorregião 5, isto é, no noroeste Rio-grandense. Dessa forma, pode-se afirmar que o PPGEDU/UPF está formando mestres que estão atuando prioritariamente na região norte do estado do Rio Grande do Sul.

O gráfico abaixo ilustra a constatação dita acima.

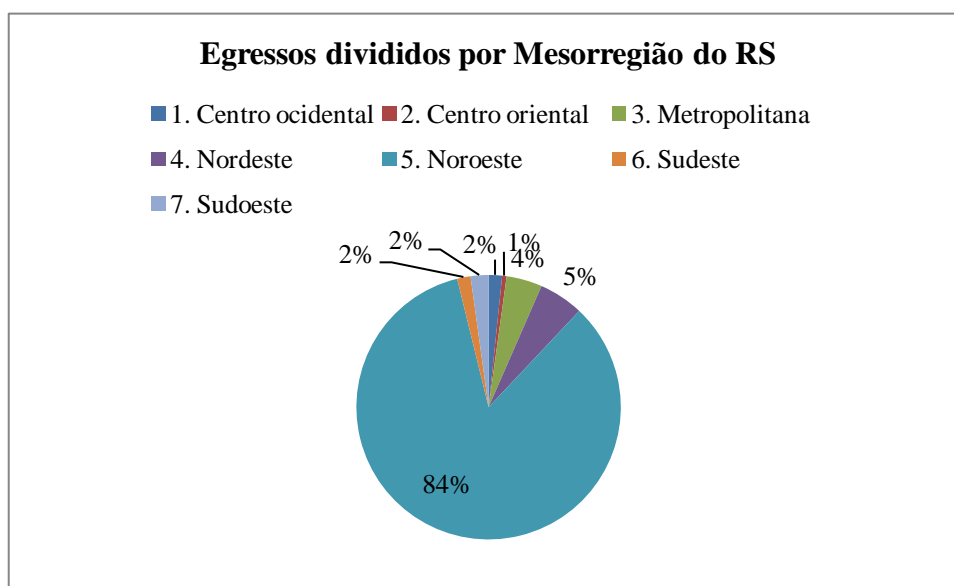


Figura 13 – Egressos do PPGEDU/UPF divididos por Misorregiões do estado do RS

Fonte: Mapa elaborado pela autora, 2013.

Partindo das premissas expostas acima, é importante trazer alguns dados referentes à Educação Básica da região norte do estado, mais especificadamente dos municípios aonde se alocam a maioria dos egressos do PPGEDU, objetivando deste modo visualizar a situação em que se encontra a Educação Básica em 10 dos 46 municípios apontados no RS.

Por este ângulo, o ponto de partida para a realização da referida investigação deu-se a partir de uma análise do IDEB que cada um dos 10 municípios atingiu nos anos 2005, 2007, 2009 e 2011, tanto na 4ª série/5º ano, quanto na 8ª série/9º ano.

Diante disso, cabe ressaltar o conceito do que é o IDEB:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>).

A partir das informações disponibilizadas nos site do INEP/IDEB, foi possível localizar as médias (referentes às escolas municipais) alcançadas por cada um dos municípios em destaque.

Quadro 15 – IDEB dos municípios aonde encontram-se parte dos egressos do PPGEDU/UPF

IDEB dos municípios aonde encontram-se parte dos egressos do PPGedu/UPF									
		4ª série/5º ano				8ª série/9º ano			
Município	Nº de egressos	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Passo Fundo	82	3.9	4.4	4.5	4.8	3.6	3.7	4.0	4.4
Erechim	10	4.0	4.5	4.5	5.6	3.7	4.1	4.1	4.8
Marau	10	4.5	5.1	4.9	5.2	4.2	4.4	4.6	4.4
Sertão	7	4.4	4.4	4.8	4.6	4.4	4.7	4.9	4.6
Carazinho	6	3.7	4.3	4.7	5.0	4.0	4.1	4.0	4.4
Porto Alegre	5	3.6	3.9	4.1	4.4	3.2	3.3	3.6	3.6
Cruz Alta	4	3.4	4.0	4.3	4.6	3.0	3.2	3.3	3.2
Getúlio Vargas	4	4.2	4.6	4.8	5.4		4.5	5.2	5.1
Tapejara	4	4.8	4.5	4.8	5.0	4.8	4.2	4.1	4.6
Bento Gonçalves	3	4.6	5.3	5.2	6.1	4.1	4.2	4.5	5.3

Fonte: Quadro montado pela autora, com base nas informações disponibilizadas no site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, 2013.

Apesar do número de egressos atuando nas redes públicas não ser muito elevado - especialmente em Passo Fundo -, o IDEB teve um crescimento que acompanhou uma média regional, sem grandes oscilações que apontem para uma hipótese de impacto deste egresso na qualidade aferida pelo IDEB.

Conhecer um pouco sobre o destino profissional e local dos egressos do PPGEDU/UPF, faz perceber os impactos que este programa tem repercutido na vida destes sujeitos. Nota-se que o mestrado foi uma porta de entrada para a docência universitária, mostrando assim, que o foco de grande parte destes alunos não é ser professor da Educação Básica, mas sim do Ensino Superior.

5.3 Temáticas atinentes à educação básica

Esta etapa do trabalho objetiva estabelecer um diálogo entre as temáticas discutidas nas dissertações dos egressos e a relação que estas possuem com a Educação Básica. Para discutir estes aspectos é imprescindível compreender as dimensões que envolvem o processo de pesquisa no nível *stricto sensu*. Severino (2009) revela em seus estudos que:

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela Pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área... Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional (p. 15-16).

Em outras palavras, entende-se que a Pós-Graduação é o *locus* da pesquisa e da construção do conhecimento novo. “Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la” (Severino, 2009, p. 16). Assim, sob a perspectiva do mesmo autor citado acima, estar/fazer parte de um programa de mestrado, implica o desenvolvimento e o aprofundamento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, objetivando desvelar os sentidos da realidade.

O que está em foco, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de reflexão e de pesquisa, apoiado num esforço de fundamentação teórica.

Nesse sentido, buscou-se realizar uma busca online no site da UPF, visando conhecer as pesquisas (a construção de novas ciências) que os egressos do PPGEDU/UPF desenvolveram durante o programa. Para fazer esta análise, primeiramente foram analisados os seguintes aspectos de cada dissertação: o título, o resumo e as palavras-chaves de todas as pesquisas defendidas durante os quinze anos do PPGEDU/UPF, após

este momento, os trabalhos foram organizados por categorias de acordo com os Grupos de Trabalho – GTs da ANPEd.

Sobre a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Saviani (2000) assinala que a criação desta instituição foi uma estratégia acionada pela CAPES no ano de 1978, tendo em vista o objetivo de consolidar a Pós-Graduação no país. A primeira reunião anual da ANPEd ocorreu em 1978, em Fortaleza. O tema central desta reunião girou em torno do mestrado em educação. Outro ponto referente à ANPEd diz respeito aos vínculos que ela mantém com duas vertentes de interesse: a Pós-Graduação em educação e a produção e disseminação do conhecimento nessa mesma área

Os Grupos de Trabalho -GTs da ANPEd são vinte e três, vai do GT 02 até o GT 24, estes debatem temas pertinentes sobre a educação, vai desde a história da educação até a temática sobre a educação e arte, são possibilidades de pesquisa abrangentes e necessárias para o contexto educativo.

O quadro abaixo expõe o nome de cada GT, o nome do coordenador de cada grupo, bem como a IES e o estado em que se encontram. Além disso, destacam-se os trabalhos desenvolvidos pelos egressos do PPGEDU/UPF segundo a categoria de pesquisa presente em cada GT.

Quadro 16 – Categorização das temáticas debatidas nas dissertações dos egressos

Grupo de Trabalho – GT	Coordenadores dos GT	IES	UF	Dissertações PPGEDU/UPF
GT 02 – História da Educação	Marcus Levy Bencostta	UFPR	PR	12
GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	Geraldo Magela Pereira Leão	UFMG	MG	13
GT 04 – Didática	Maria Isabel da Cunha	UNIVALI		8
GT 05 – Estado e Política Educacional	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	UFMS	MS	25
GT 06 – Educação Popular	Flavio Henrique Albert Brayner	UFPE	PE	7
GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	Maria Letícia Barros Nascimento	USP	SP	11
GT 08 – Formação de Professores	Joana Paulin Romanowski	PUC	PR	24
GT 09 – Trabalho e Educação	Sonia Maria Rummert	UFF		17
GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	Maria do Macedo Socorro Alencar Nunes	UFSP	MG	20
GT 11 – Política de Educação Superior	Afrânio Mendes Catani	USP	SP	14
GT 12 – Currículo	Alvaro Luiz Moreira Hipolito	UFPEl	RS	4
GT 13 – Educação Fundamental	Guilherme do Val Toledo Prado	UNICAMP	SP	19
GT 14 – Sociologia da Educação	Maria da Graça Jacintho Setton	USP	SP	2
GT 15 – Educação Especial	Maria Helena Michels	UFSC	SC	11

GT 16 – Educação e Comunicação	Fabiana de Amorim Marcello	UFRGS	RS	29
GT 17 – Filosofia da Educação	Pedro Angel Pagni	UNESP/Marília	SP	45
GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Rosa Aparecida Pinheiro	UFRN	RN	5
GT 19 – Educação Matemática	Regina Célia Grandó	USF	SP	23
GT 20 – Psicologia da Educação	Marilda Gonçalves Dias Facci	UEM	PR	9
GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais	Nilma Lino Gomes	UFMG	MG	8
GT 22 – Educação Ambiental	Mauro Guimarães	UFRRJ	RJ	7
GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação	Constantina Xavier Filha	UFMS	MS	8
GT 24 - Educação e Arte	Márcia Maria Strazzacappa Hernández	UNICAMP	SP	21

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações contidas no site da Anpae - <http://www.anpae.org.br> –, 2013.

A partir da análise do quadro percebe-se que a maioria das pesquisas desenvolvidas pelos egressos discutem as temáticas dos seguintes GTs: Filosofia da Educação (45 dissertações); Educação e Comunicação (29 dissertações); Estado e Política Educacional (25 dissertações); Educação Matemática e Formação de Professores (cada um dos GTs com 23 trabalhos defendidos) e Educação e Arte (21 dissertações).

Gatti (2002, p. 13) suscita que a pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Nesse viés, a pesquisa tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, entre outras. Sobre a educação escolar, ela se direciona a problemas de currículo, de legislação, de métodos e tecnologia de ensino, formação docente e relações professor-aluno.

Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender (GATTI, 2002, p. 14).

A figura abaixo ilustra a porcentagem de dissertações que foram defendidas no decorrer dos quinze anos de PPGEDU, de acordo com as temáticas propostas pelos GTs da Anped:

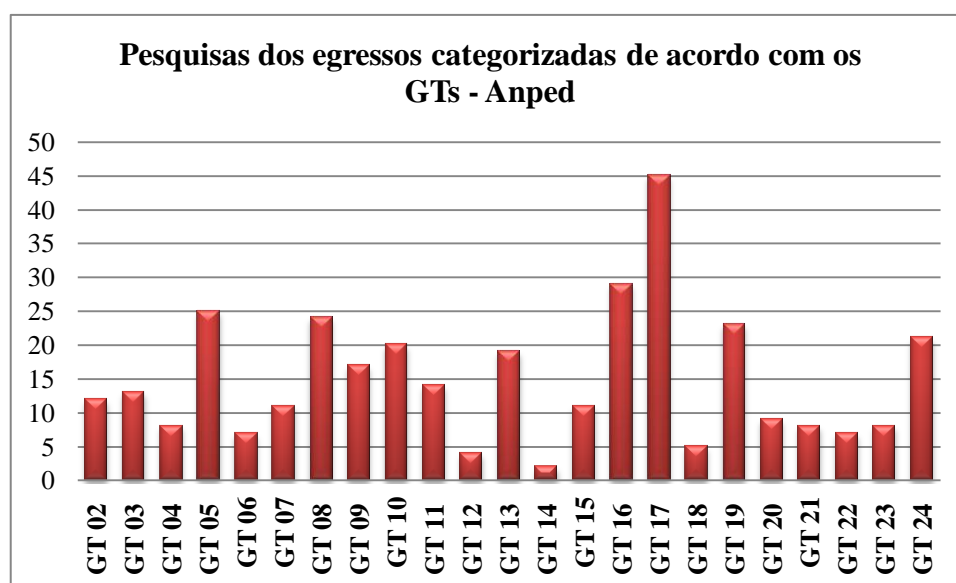


Figura 14 – Pesquisas dos egressos categorizadas de acordo com os GTs

Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2013.

Partindo dessas premissas expostas no gráfico, nota-se que as produções relacionadas ao Grupo de Trabalho em Filosofia da Educação (GT 17) é o que aparece na frente dos demais. Deve-se destacar que o GT 14 - Sociologia da Educação - é o que possui menos trabalhos, sendo apenas duas dissertações realizadas nesta linha. O GT 12 – Currículo – tem apenas quatro trabalhos. Por conseguinte, o GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas apresenta cinco dissertações. Por fim os GTs 06 - Educação Popular - e o GT 22 - Educação Ambiental – contabilizaram sete trabalhos em cada uma destas áreas.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o reduzido número de dissertações articuladas aos Grupos de Trabalho citados acima, é resultado da falta de docentes que estudam e pesquisam essas temáticas. Ao contrário disso, a maioria da equipe de professores do PPGEDU/UPF desenvolvem suas pesquisas nas áreas educativas voltadas para a filosofia, comunicação, estado e política educacional, formação de professores, educação matemática e educação e arte.

Outro dado importante refere-se ao relevante número de trabalhos escritos sobre a Educação Básica. O GT 07 – Educação Infantil, o GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, o GT 13 – Ensino Fundamental e o GT 19 – Educação Matemática foram elencados como os grupos que mais se articulam com a Educação Básica, totalizando setenta e três dissertações que discutem este nível de ensino. Aponta-se que além deste

número de pesquisas há outras que também dialogam com a Educação Básica, porém de forma implícita.

É preciso reconhecer a existência de um significativo número de trabalhos que debatem questões acerca da Educação Básica, porém uma grande dúvida que entra em cena é se toda esta gama de pesquisas tem gerado algum impacto na Educação Básica. Gatti (2001) mostra indicativos sobre a pesquisa em educação e seu impacto social. A escritora buscou analisar como e em que magnitude pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior contribuíram para o desenvolvimento das reformas e inovações realizadas ou em andamento no sistema educacional, nos níveis fundamental e médio.

Nessa mesma direção, Gatti abordou os fatores que influenciam nas relações entre a pesquisa acadêmica e o ensino fundamental e médio, afirmando que:

Os fatores aos quais se atribuem, no geral, a insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou as inovações do sistema educacional, bem como a pouca utilização das pesquisas educacionais, são: desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; falta de divulgação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais (2001, p. 77).

Entre essas múltiplas questões, a Gatti (2001, p. 77) frisa que todas estas questões são extremamente relevantes e merecem reflexão por parte dos pesquisadores. Todavia, faz-se necessário lembrar que o olhar dos profissionais que trabalham nas redes de ensino, enxergam as pesquisas acadêmicas numa perspectiva linear, revelando uma concepção muito idealistas quanto a relação pesquisas-políticas-ações educacionais.

A partir da concepção de Gatti, fica claro que a universidade precisa pensar em maneiras de aproximar as pesquisas ao ambiente escolar, pois de que vale as estantes das bibliotecas universitárias estarem abarrotadas de dissertações/teses se os estudos não são divulgados, levados ao contexto de interesse? Essa questão desafia os pesquisadores a repensarem suas linhas de ações e a buscarem formas de compartilhamento entre os diversos segmentos que compõe a educação brasileira, para dessa forma, mostrarem que a

educação não é constituída de partes separadas, mas sim é um conjunto de segmentos interdependentes que necessitam estar articulados e em constante diálogo.

CONCLUSÃO

A interlocução entre a Pós-Graduação e a Educação Básica é uma temática que vem ganhando espaço nos debates atuais, por se tratar de uma nova política pública. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – recebeu em 2007, com a publicação da Lei nº 11.502, a missão de atuar na Educação Básica. Desse modo, além de desempenhar papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* do país, a CAPES tem como atribuições induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais atuantes na Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Essas mudanças ocorreram devido a preocupante situação em que se encontra a Educação Básica. Sobre isso, é importante destacar que desde o início da história da educação brasileira a Educação Básica foi deixada em segundo plano, ou seja, não era vista como prioridade para o Estado. Cury (2008, p. 294), afirma que a Educação Básica nasceu “de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático”.

Nesse contexto, pode-se dizer que a Educação Básica passou por fortes transformações no decorrer da sua história. Cury (2008, p. 296) menciona que do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Ressalta ainda, que estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente.

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2008, p. 294).

Essas alterações que aconteceram no âmbito da Educação Básica marcam importantes avanços, porém percebeu-se que só garantir o direito de todos estarem inseridos na escola não basta, é preciso oferecer condições adequadas para manter em funcionamento este sistema complexo que é a educação. Essas condições abrangem desde o panorama das políticas até a estrutura física, material e pessoal. Então, falar em Educação Básica envolve diversos elementos interdependentes, que não podem falhar, pois caso isso aconteça o sistema apresenta erros.

Mediante tais fatos, a Educação Básica tem apresentado problemas, ou melhor, algum elemento – ou alguns – não tem funcionado. Isso tem resultado na qualidade dos processos educativos.

Nas últimas décadas, surgiu no Brasil um debate público sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica. Nesse viés, a CAPES está buscando por meio de suas novas políticas, trabalhar no sentido de contribuir para a melhora da qualidade no nível de ensino em questão.

O PNPG (2011 – 2020, p. 158) traz em seu texto que diferentemente da Pós-Graduação que é tida como um sistema exitoso, a Educação Básica tem sido alvos de críticas por parte de diversos setores da sociedade. Dessa forma, a Pós-Graduação a partir de sua experiência bem sucedida, tentará colaborar para reverter o quadro de precariedade em que está situado o ensino básico.

Todavia, considera-se esta nova proposta como um desafio, pois existem escolas de Educação Básica e IES que parecem viver em dimensões diferentes, ou seja, o espaço universitário é considerado o *locus* da teoria e da produção intelectual, já a escola de ensino básico é vista como o *locus* de colocar em prática as teorias produzidas na universidade. Importante destacar que não são todos os espaços que possuem este tipo de concepção.

Por outro lado, há iniciativas importantes tanto por parte do Ensino Superior quanto da Educação Básica, são ações que estão sendo desenvolvidas para chamar/incentivar os professores do ensino básico para processos de formação permanente, estabelecendo diálogos, propostas de produções compartilhadas, incentivo através de bolsas de estudos para o ingresso destes docentes na Pós-Graduação *stricto sensu*, trazendo assim, para dentro da academia o contexto atual da Educação Básica, e em contrapartida, levando novas ideias e propostas para dentro das salas de aula.

Nessa perspectiva, verifica-se que é preciso romper com a hierarquização que foi criada entre a universidade e as escolas de Educação Básica, compreendendo assim, que existe uma relação de interdependência entre todos os níveis da educação.

Guimarães contribui com o debate, mencionando que:

Efetivamente, sabe-se que a formação de recursos humanos para áreas humanas, científicas e tecnológicas em um país competitivo perpassa desde a base até a ciência que se publica, tendo como base os requisitos de qualidade e criatividade. Ou seja, os docentes da base precisam estar aptos cada vez mais a ensinar,

estimular e qualificar o alunado, especialmente nas ciências básicas. Tal processo deve possibilitar que os egressos da educação básica cheguem mais bem preparados ao nível superior e possam se tornar profissionais capazes de melhor utilizar o método no seu dia a dia (2012, p. 7).

Nesta breve exposição, evidencia-se que a pretensão de aumentar o número de mestrandos e doutorandos no Brasil depende da Educação Básica, pois se os estudantes da base não estiverem bem preparados e estimulados para prosseguirem nos níveis de estudo mais avançados, dificilmente irão criar perspectivas de ingressar na Pós-Graduação, ou antes disso, nos próprios cursos de graduação.

A partir deste estudo, nota-se que a integração entre a Educação Básica e a Pós-Graduação já está trazendo bons resultados. O Observatório da Educação é um exemplo claro desta articulação, pois tem incluído um número significativo de professores da Educação Básica nos grupos de pesquisa e também nos PPGs, subsidiando estes alunos pesquisadores com bolsas de estudo. Além disso, muitos docentes que iniciaram seus trabalhos nos grupos de estudo, já ingressaram no nível da Pós-Graduação, pois sentiram-se incentivados e valorizados através do OBEDUC. Estas intervenções que estão sendo realizadas, certamente repercutirão na qualidade da Educação Básica.

É relevante trazer neste momento para a discussão, os elementos que foram estudados sobre a interlocução entre a Pós-Graduação e a Educação Básica a partir do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade de Passo Fundo. Foram analisados os documentos elaborados durante os 15 anos do programa, bem como as produções técnicas e bibliográficas dos docentes, as pesquisas dos discentes. Ademais, observou-se a situação funcional dos egressos, objetivando verificar os diferentes campos profissionais que cada mestre seguiu após o mestrado.

Constatou-se a existência de um significativo número de produções que debatem assuntos relacionados à Educação Básica, assim como, foram realizados trabalhos técnicos direcionados para esta etapa da educação (palestras, seminários, produção de material didático, elaboração de propostas pedagógicas, entre outros). Como se observa, existem movimentos que objetivam trazer ao debate o ensino básico.

Sobre as dissertações produzidas pelos egressos, percebeu-se que vários alunos preocuparam-se em debruçar-se sobre questões do cenário da Educação Básica. Foram analisados os títulos, resumos e palavras-chave das 342 dissertações, destas aproximadamente 73 concentraram-se em discutir aspectos da Educação Básica. Nesse

sentido, é possível afirmar que este é outro indicativo da existência de diálogos entre a Pós-Graduação e a Educação Básica.

O panorama referente à situação funcional dos egressos do PPGEDU, aponta que grande parte dos egressos após o mestrado segue a profissão de docente universitário, isto é, dos 226 currículos (atualizados), há 145 egressos atuando como professores deste nível, 18 estão em atividades na gestão do Ensino Superior. Na docência da Educação Básica encontram-se apenas 45 egressos, destaca-se também que há 19 mestres atuando na equipe gestora das escolas de nível básico.

Outra questão que vale ressaltar refere-se à lei complementar do município de Passo Fundo, esta previa bolsas de estudo (50%) aos professores municipais, incentivando-os a buscar níveis de estudo mais elevados. Essa proposta também ajuda a comprovar o quanto uma política pública contribui para o incentivo e a articulação entre os níveis de ensino, visto que, através desta lei, dentre os 77 alunos que ingressaram no mestrado até o ano de 2000, 11 eram professores da Educação Básica municipal.

Essa política municipal comprova o quanto um incentivo tem a força de trazer para o contexto universitário da Pós-Graduação os docentes do ensino básico. Dessa forma, possivelmente este estímulo reverteu em qualidade para a educação, pois ao se sentirem valorizados e em contato com a pesquisa e outros meios de estudo, certamente isso tenha revertido em transformação nas práticas em salas de aula.

Importa sublinhar que as políticas de incentivo precisam vir acompanhadas de políticas que estimulem a permanência dos egressos na EB, caso contrário, o mestrado será apenas uma forma de sair deste contexto – ensino básico – e ingressar em outros espaços profissionais.

Para entender melhor o processo que envolve a interlocução entre a Educação Básica e a Pós-Graduação, Werle, argumenta que a interlocução é:

Um elemento-chave na educação brasileira que não se restringe à PG em educação frente à EB. A universidade, em todas as suas áreas, é que se coloca em interlocução com a EB e com a sociedade. Uma interlocução que precisa ser diversificada, fortalecida, pois é no todo da universidade que se faz educação, e é nesta dimensão do múltiplo que a interlocução com a EB está para ser tecida (2012, p. 433).

Dito desta forma, a interlocução entre os diversos segmentos da sociedade se faz

necessária, pois é este processo que mantém a pesquisa e o ensino.

Em suma, destaca-se que a falta de integração entre os diversos níveis que envolvem a educação, incidirá fortemente em todo o cenário educacional, pois as pesquisas que já foram desenvolvidas e que estão sendo produzidas no contexto da Pós-Graduação esvaziam-se de sentido. Daí surge a seguinte indagação: Faz-se pesquisa só para ter o título de mestre e ingressar na docência do ensino superior? Caso as pesquisas estejam caminhando para o sentido da questão levantada, os *produtores de novas ciências* estarão omitindo o real sentido que possui a ação de pesquisar, desse modo, estarão indo em direção a uma perspectiva de produtivismo e individualismo acadêmico.

Outro ponto a destacar, refere-se ao compromisso do conhecimento com a relevância social. Severino (2012, p. 244) fala com propriedade sobre isso, afirmando que a finalidade substantiva da Pós-Graduação, em seu compromisso com a construção do conhecimento, é fazer descobertas de novos aspectos do real; publicar os resultados deve ser apenas uma decorrência para torná-los socialmente fecundantes.

Tal abordagem mostra que os estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico só serão fecundos se debaterem questões socialmente relevantes, e estas deverão ser compartilhadas.

Dessa sorte, cabe ressaltar que esta pesquisa revelou iniciativas que trazem em seu bojo articulações com a Educação Básica. Nesse sentido, sabe-se que existem produções bibliográficas dos docentes e também discentes do PPGEDU/UPF, bem como elaborações técnicas, grupos de pesquisa entre outras ações que visam estabelecer contato com a Educação Básica, todavia não se consegue mensurar o impacto destas iniciativas no contexto do ensino básico, devido a complexidade de tal processo. Dessa forma, afirma-se que o PPGEDU/UPF vem há anos pensando e elaborando elementos direcionados para a Educação Básica, porém não se sabe as repercussões destas elaborações.

A totalidade dos dados e análises converge para um elemento comum em relação a existência de articulações entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, visto que, o estudo realizado a partir da atuação do PPGEDU/UPF no nível básico de educação descortinou indicativos que comprovam que por parte deste espaço universitário foram desenvolvidas ações no sentido de aproximar estes dois níveis de ensino.

Cumprе salientar que esta pesquisa suscitou os seguintes questionamentos: De que maneira se faz este diálogo? Trazendo o professor da Educação Básica para o contexto do

PPGEDU? Ou ainda, levando o PPGEDU para o espaço da Educação Básica? Contudo, é oportuno ressaltar que, os trabalhos que são desenvolvidos nestes dois cenários precisam ser descentralizados, aproximando-os de tal modo, que um nível possa contribuir com os estudos/trabalhos do outro, para assim adquirirem relevância social.

Por fim, esta pesquisa debateu sobre a importância de haver interlocuções entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, mostrando que o PPGEDU/UPF tem buscado estabelecer diálogos com o nível de ensino em questão, porém ainda é preciso avançar nestas discussões, levando o PPGEDU para o contexto escolar e também trazendo os professores deste nível para dentro do espaço universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATA, Rita Barradas. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In: LEAL, MC.;FREITAS, CM. (orgs.). *Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. *Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 01 de julho de 2012.

_____. Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006. *Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em 14 jun. 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei n. 4.024 /61). Aprovada em 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 02 de junho de 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei n. 5.692/71). Aprovada em 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 02 de junho de 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei n. 9394/96). Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 23 de maio de 2013.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. Parecer nº 977/65. *Aprovado em 3 de dezembro de 1965*. Brasília: MEC/CFE, 1965.

_____. *I Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. *II Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. *III Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. *IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.*

_____. *V Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2013.*

_____. *Projeto de Lei. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm Acesso em: 13 de jun. 2013.*

_____. *Relatório do observatório da educação e observatório da educação escolar indígena. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/RelatorioDEB-2011_Obeduc.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2013.*

BOTH, Agostinho. *A criação da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo: Ediupf, 1993.

CLÍMACO, João Carlos T. de S.; NEVES, Carmen M. de C.; LIMA, Bruno Fernandes de. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012.

COMIN, Irazy Clemente; BONA, Salette Cleusa. Da docência à construção de uma pedagogia. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 57-74, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 168-172, jan./abr. 2008.

CUNHA, Maria Isabel. SOARES, Sandra Regina. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, 168-200, set. 2002.

_____. *Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 88, p. 177-193, out. 2004.

_____. *Quadragesimo ano do parecer CFE nº 977/65. Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set. /out. /nov./dez. 2005.

_____. *Trinta por trinta: dimensões da Pós-Graduação em educação. Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13 n.37, p. 162 – 167, jan./abr. 2008.

_____. *A Educação Básica como Direito. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Qualidade em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

_____. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da Pós-Graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.15, n.43, p. 162-165, jan./abr. 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 -2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da Pós-Graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.18, p. 108-116, set./out./nov./dez. 2001.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de pesquisa*. São Luís, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GASPARIN, Luiz João. As possíveis interlocuções didáticas da Pós-Graduação em educação com o ensino fundamental e médio no processo de formação docente. In: AZEVEDO, Tânia de Maris; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). *A Pós-Graduação e suas interlocuções com a educação básica: múltiplos olhares*. Caxias do Sul – RS: Educs, 2012.

GUARESCHI, Elydo Alcides. Faculdade de Educação: uma trajetória de desprendimento e espírito inovador. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 25-28, 1997.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v. 9, n. 16, p. 7-8, abr. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, jan./abr. 2010.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*. São Paulo, v. 17, p. 1-3. 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MORO, Selina Maria Dal. Projetando caminhos do futuro pela construção do projeto político-pedagógico. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 93-99, 1997.

NEVES, Carmen Moreira de Castro Neves. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

_____. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e a sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v. 9, p. 18. 16, 181-209, abr. 2012.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-203, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado (documento). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 16 n. 47 maio./ago. 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A Pós-Graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30, p. 70-81, set./dez. 2005.

RISTOFF, Dilvo I.; BIANCHETTI, Lucídio. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des) encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educativo*. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROMERO, Arnaldo. O sentido da Reforma: o estatuto da universidade de Francisco Campos em um Brasil em transição. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8OntIz.pdf>
Acesso em: 19 maio. 2013.

SANTOS, Ana Lúcia Félix 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*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2000.

_____. O protagonismo do professor Joel Martins na Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set. /out. /nov./dez. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. A Pós-Graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v.12, n. 20, p. 273-293, jul./dez. 2009.

_____. Pós-Graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 233-246, jul./dez. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Rinalva Cassiano. Expansão da Pós-Graduação no Brasil e o mestrado em educação da Umesp nesse contexto. *Revista educação e linguagem*. São Bernardo do Campo, v. 12, n. 20, p. 294-305, jul./dez. 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Projeto Programa de Pós-Graduação em Educação*. Faculdade de Educação, Passo Fundo, 1996.

_____. *Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – Curso de Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação, Passo Fundo, 1997.

_____. *Informações adicionais ao Projeto original do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação* (encaminhado a CAPES em março de 1997). Faculdade de Educação, Passo Fundo, 1997.

..... *Relatório coleta de dados* (enviado a CAPES entre 1998 a 2011).

VERHINE, Robert Evan. A Pós-graduação e a educação básica: um tema desafiante. *Revista Brasileira de Pós-graduação*. Brasília, v. 9, n. 16, p. 15-24, abr. 2012.

VELLOSO, Jacques. Introdução. In: VELLOSO, Jacques (Org.). *A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*: Brasília: CAPES/UNESCO, 2002.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WERLE, Flávia O. C. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. *Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 424-433, set./dez. 2012.

ANEXOS

ANEXO 01

Relação dos artigos encontrados no site da SciELO e também no site da RBPAE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação) durante o período inventariado de 2001 até 2011, envolvendo as palavras chaves: Pós-graduação, educação, educação básica.

CUNHA, Luiz Antônio. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 168-172, jan./abr. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 88, p. 177-793, out. 2004.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./out./nov./dez. 2005.

_____. Trinta por trinta: dimensões da Pós-Graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13 n.37, p. 162 – 167, jan./abr. 2008.

_____. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da Pós-Graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.15, n.43, p. 162-165, jan./abr. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à Pós-Graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30, p. 36-46, set./dez. 2005.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPED, a Pós-Graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30, p. 47-69, set./dez. 2005.

FICHER, Nilton Bueno. Comitê Científico da ANPED: memórias, desafios e conquistas de uma ação construída em parcerias múltiplas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 410-423, set./dez. 2007

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da Pós-Graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.18, p. 108-116, set./out./nov./dez. 2001.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques; RAYS, Oswaldo Alonso. A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da Pós-Graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30, p. 82-94, set./dez. 2005.

HORTA, José Silvério B.; MORAES, Maria Célia M. de. O sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-112, set. /out. /nov./dez. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LUDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30, p. 117-123, set. /out. /nov./dez. 2005.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, jan./abr. 2010.

MOITA, Filomena Maria G. da S.; ANDRADE, Fernando César B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14 n. 41, p. 269-280, maio./ago. 2009.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-203, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006.

PUCCI, Bruno. Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação: apontamentos históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12 n. 36, p. 424 - 442, set./dez. 2007.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 933-951, out./dez. 2011

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A Pós-Graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30, p. 70-81, set./dez. 2005.

SANTOS, Ana Lúcia Félix 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*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do professor Joel Martins na Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set. /out. /nov./dez. 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.12, n.36, p. 443-461, set./dez. 2007.

ANEXO 02

Relação dos sites consultados para a concretização desta pesquisa:

<http://www.anpae.org.br/website/component/content/article/6-publicacoes/70-rbpae>

<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>

<http://www.capes.gov.br/>

<http://www2.capes.gov.br/rbpg/>

http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm

http://coral.ufsm.br/ppge/?page_id=52

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>

<http://www.inep.gov.br/>

<http://lattes.cnpq.br/>

<http://www.mec.gov.br/>

<http://www2.planalto.gov.br/>

<http://www.upf.br/site/>

<http://www.upf.br/ppgedu>

<http://www.scielo.br/>

CIP – Catalogação na Publicação

B388p Beccari, Marina Miri Braz

A pós-graduação e sua atuação no âmbito da educação básica :
elementos a partir do caso do PPGEDU/UPF / Marina Miri Braz
Beccari. – 2013.

123f. : il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

1. Pós-graduação – Universidade de Passo fundo. 2. Universidade
de Passo Fundo. Mestrado em Educação – História. 3. Educação
básica. 4. Política educacional. I. Esquinsani, Serena Siqueira,
orientadora. II. Título.

CDU: 378.245

Catalogação: Bibliotecária Daniele Rosa Monteiro - CRB 10/2091