

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS

KATHARINE NOLASCO DA SILVA

**INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: um
estudo da política pública nos programas de pós-graduação da Universidade
Federal de Goiás na área ambiental**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

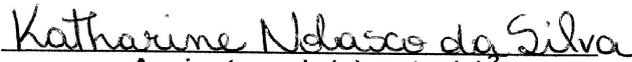
Nome completo do autor: Katharine Nolasco da Silva

Título do trabalho: INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo da política pública nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás na área ambiental.

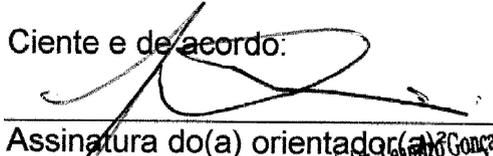
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)
Prof. Dr. Leonardo Gonçalves Oliveira
Coord. Programa Pós-Graduação em
Ciências Ambientais/UFG
Mat. SIAPE 6302345

Data: 01 / 03 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

KATHARINE NOLASCO DA SILVA

**INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: um
estudo da política pública nos programas de pós-graduação da Universidade
Federal de Goiás na área ambiental**

Dissertação apresentada a Universidade Federal de Goiás, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, para a obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira.

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

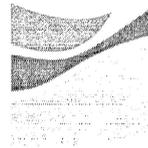
Silva, Katharine Nolasco da
INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA
[manuscrito] : um estudo da política pública nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás na área ambiental / Katharine Nolasco da Silva. - 2017.
0 81 f.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação básica. 2. Pós-graduação. 3. Pesquisa em meio ambiente. 4. Políticas públicas. 5. CAPES. I. Oliveira, Leandro Gonçalves, orient. II. Título.

CDU 502/504



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO Nº 001/2018

Aos trinta dias do mês de janeiro do ano de dois mil e dezoito, às 09:00, reuniu-se no Centro de Documentação, Informação e Memória - CDIM/UFG, a Banca Examinadora composta pelos: Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira – CIAMB, o Prof. Dr. Fausto Miziara – CIAMB, e a Prof.^a Dr.^a Denise Paiva Ferreira – FCS/PPGCP/UFG, para, sob a presidência do primeiro, proceder a defesa da Dissertação intitulada: **“Interlocução da pós-graduação com a educação básica: um estudo da política pública nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás na área ambiental”**, de autoria de Katharine Nolasco da Silva, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (CIAMB), área de concentração em Estrutura e Dinâmica Ambiental. Foi realizada a avaliação oral no sistema de apresentação e defesa de dissertação de autoria da discente. Terminada a avaliação oral, a Banca Examinadora reuniu-se emitindo os seguintes pareceres mediante as justificativas e sugestões abaixo:

Membro da Banca	Parecer (Aprovado/Reprovado)	Assinatura
Dr. Leandro Gonçalves Oliveira	APROVADA	
Dr. Fausto Miziara	APROVADA	
Dr. ^a Denise Paiva Ferreira	Aprovada	

JUSTIFICATIVAS e SUGESTÕES:

Após a avaliação, a referida discente foi considerada APROVADA na defesa de dissertação. Às 11:20 horas, o Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira, Presidente da Banca Examinadora, deu por encerrada a sessão e, para constar, lavrou-se a presente Ata.

Prof. Dr. Fausto Miziara
Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Denise Paiva Ferreira
Membro Titular

Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira
Presidente

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me proporcionado força e perseverança para concluir este Mestrado em Ciências Ambientais. Enfrentei muitos obstáculos, entretanto, uma energia me fez avançar em busca da conclusão deste trabalho.

Ao meu amado marido Tiago, pelo imenso incentivo que me deu para entrar no Mestrado ao acreditar no meu potencial, e pela paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente.

Aos meus pais e irmã, pilares da minha trajetória, pelo apoio e incentivo.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Gonçalves Oliveira, por sua orientação séria e indispensável e principalmente sua sabedoria em cobrar quando era necessário, o que fez com que eu me organizasse para dar conta da produção desta pesquisa.

A Universidade Federal de Goiás e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais.

Aos meus colegas do Mestrado, que foram grandes incentivadores e me auxiliaram em vários momentos durante o percurso.

Ao advogado Marco Bruno, pela ajuda na obtenção da licença para o período do Mestrado junto à Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

A todos, que de forma direta e indireta contribuíram para a realização desta pesquisa. Muito obrigada a todos vocês!

RESUMO

A articulação entre a pós-graduação e a educação básica é uma política pública recente no país. O pressuposto é que com uma educação básica forte e qualificada é possível a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, e conseqüentemente, a superação dos grandes desafios que se colocam para o país. Nesse sentido, o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (marco regulatório) recomenda a participação de cursos de pós-graduação de todas as áreas do conhecimento nas questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica. A presente pesquisa tem como principal objetivo verificar se os programas de pós-graduação que realizam pesquisa em meio ambiente da UFG possuem interlocução com a educação básica, e como se dá essa interlocução. Para a execução dessa dissertação foi utilizado a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas aos coordenadores dos programas de pós-graduação que realizam pesquisa em meio ambiente, bem como com a Diretoria de Avaliação da CAPES. Como referencial teórico-metodológico buscou-se a Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball e colaboradores (BOWE, BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994) para compreender a articulação dos diferentes contextos da política de interlocução da pós-graduação com a educação básica, com especial atenção ao processo de implementação da política no contexto da prática. Como resultado identificou-se interpretações e posicionamentos críticos individualizados que refletiram uma falta de unidade do trabalho docente no cerne dos programas de pós-graduação, evidenciados por meio de reflexões e atitudes dos coordenadores dos programas de pós-graduação pesquisados, confirmando o referencial utilizado sobre o poder de intervenção dos profissionais no contexto da prática na ressignificação das políticas educacionais. Além disso, a Diretoria de Avaliação da CAPES demonstrou uma ineficiência no processo avaliativo, visto que não houve o desenvolvimento de instrumentos específicos para a valorização das ações de interlocução da pós-graduação com a educação básica. Dessa forma, a política impacta de forma irregular os programas de pós-graduação, atingindo mais especificamente somente aqueles cujos docentes possuem maior aptidão para as questões educacionais.

Palavras-chave: Educação Básica, Pós-Graduação, Pesquisa em Meio Ambiente, Políticas Públicas, CAPES, UFG.

ABSTRACT

The articulation between post-graduation and basic education is a recent public policy in the country. The assumption is that with a strong and qualified basic education is possible the expansion of the National Graduate System, and consequently, the overcoming of the great challenges that are posed for the country. In this sense, the National Postgraduate Plan 2011-2020 (regulatory framework) recommends the participation of postgraduate courses in all areas of knowledge in matters related to the improvement of the quality of basic education. The present research has as main objective to verify if the postgraduate programs that carry out research in the environment of the UFG have interlocution with the basic education, and how this interlocution takes place. For the execution of this dissertation, the documentary research and semi-structured interviews were used to coordinate the graduate programs that carry out research in the environment, as well as with the CAPES Evaluation Board. As a theoretical-methodological reference, the Policy Cycle Approach proposed by Ball and colleagues (BOWE, BALL and GOLD, 1992; BALL, 1994) was sought to understand the articulation of the different contexts of post-graduate interlocution policy with education with a particular focus on the policy implementation process in the context of practice. As a result, individualized critical interpretations and positions were identified that reflected a lack of unity of the teaching work at the core of the graduate programs, evidenced through reflections and attitudes of the coordinators of the researched postgraduate programs, confirming the reference used on the power of intervention of professionals in the context of practice in the re-signification of educational policies. In addition, CAPES Evaluation Board showed an inefficiency in the evaluation process, since there was no development of specific instruments for the valorization of the actions of post-graduate interlocution with basic education. Thus, the policy has an irregular impact on postgraduate programs, reaching more specifically those who teachers are more apt for educational issues.

Key-words: Basic Education, Postgraduate, Environmental Research, Policy Making, CAPES, UFG.

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTC - Conselho Técnico-Científico

EB - Educação Básica

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES - Ensino Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PG - Pós-Graduação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPG - Programa de Pós-Graduação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UFG - Universidade Federal de Goiás

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relação entre os contextos de influência, produção de textos e da prática.....	19
Figura 2. Como surgem as políticas públicas.....	25

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução do número de cursos de PG no Brasil de 1976 a 2009.....	42
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Alteração na finalidade da CAPES.....	47
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados da EB no IDEB de 2005 a 2015.....	36
Tabela 2. Resultados do Brasil no PISA de 2000 a 2015.....	37
Tabela 3. Número de matrículas iniciais na educação pública do Brasil de 2010 a 2016.....	43
Tabela 4. Programas de pós-graduação da UFG com linhas de pesquisa em meio ambiente.....	52

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 PROPOSIÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL: O CICLO DE POLÍTICAS	16
1.1 Fundamentos da análise de políticas	16
1.2 A abordagem do ciclo de políticas	18
2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: A INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	24
2.1 As bases da política pública	24
3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: O PNPG 2011-2020 E A PARTICIPAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
3.1 A pós-graduação e o desafio da educação básica.....	27
3.2 Panorama sobre o sistema educacional brasileiro	32
3.2.1 Educação básica	34
3.2.2 Pós-graduação	39
3.3 Marco legal.....	44
4 A INVESTIGAÇÃO	49
4.1 O método de pesquisa e a coleta de dados	49
4.2 O cenário da pesquisa: a pós-graduação na UFG.....	51
4.3 Breve caracterização dos programas pesquisados.....	54
4.4 Análise dos dados.....	58
5 CONTEXTO DA PRÁTICA: A INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO/UFG COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	60
5.1 Ações de interlocução com a educação básica.....	60
5.2 As categorias de análise	66
5.2.1 A intenção	67
5.2.2 A atu(ação).....	70
5.2.3 O reflexo.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE 1	90
APÊNDICE 2	91
ANEXO	92

APRESENTAÇÃO

A estrutura educacional brasileira contempla a educação básica e superior. No título V, dos níveis e modalidades de educação e ensino, o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), estabelece que a educação escolar é composta por: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “ensino superior”. Mais adiante, o artigo 44 desta lei menciona que a educação superior abrangerá também os cursos e programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos à candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Portanto, a pós-graduação (PG) além de ser uma etapa da nossa estrutura de ensino, possui relação de interdependência com os demais níveis educacionais.

A PG brasileira, sobretudo a pública, é reconhecida como o melhor nível avaliado da educação nacional. Em 2008, de acordo com a declaração do então Ministro da Educação Fernando Haddad, o país atingiu a 15ª posição em número de artigos publicados e o 50º lugar na qualidade da educação básica (EB) (RISTOFF e BIANCHETTI, 2012). A discrepância no desenvolvimento da PG em comparação a EB se estabelece como um gargalo para a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Em decorrência disso e de outros fatores, a EB se tornou um assunto digno de atenção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010 “uma pós-graduação consequente com o princípio constitucional da igualdade de oportunidades supõe o fluxo de uma educação básica forte, qualificada, equânime e democrática”. Pela primeira vez um PNPG indica a responsabilidade da PG em relação à EB e marca uma mudança importante em termos de objetivos do SNPG, e também de responsabilidades da CAPES.

A partir da criação de uma Nova CAPES pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou suas competências e estrutura organizacional, foi criado o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) com duas Diretorias voltadas para as questões da EB. Em destaque, temos que a participação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) no esforço de qualificação da EB no país tornou-se uma questão atual.

Em dezembro de 2010 a CAPES publicou o PNPG 2011-2020, que é um plano decenal propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG para superar

os grandes desafios que se colocam para o país no período. Merece destaque a inédita relação entre a PG e a EB apresentada em um dos seus cinco eixos: “o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio” (BRASIL, 2010). No capítulo 8 - Educação Básica: um novo desafio para o SNPG - o documento apresenta uma série de recomendações, entre elas destaca-se aquela que prevê o estímulo à participação de cursos de PG de outras áreas do conhecimento nas questões relativas à melhoria da qualidade da EB (BRASIL, 2010).

A preocupação se justifica pelo apagão do sistema educacional nos níveis fundamental e médio, ocasionado tanto pela falta de alunos quanto pela baixa qualidade no ensino. Apesar dos esforços do poder público em ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes no ensino básico, estes não foram suficientes para melhorar a qualidade do ensino e diminuir as taxas de evasão, que ainda continuam altas. Conseqüentemente, com a falta de estudantes e sem o aumento de seu efetivo, não existirá PG, nem expansão possível, resultando na falta de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho. A situação compromete o desempenho almejado para o SNPG, por isso a EB se configura como um assunto estratégico (BARRETO e DOMINGUES, 2012).

Defende o plano que “o Brasil tem uma oportunidade real de se tornar a quinta potência econômica mundial na próxima década” (BRASIL, 2010) e, que a falta de mão de obra aparece como “o único obstáculo que pode ser colocado no caminho desse grande sucesso” (BRASIL, 2010), considerando que a escolaridade média do brasileiro é muito baixa. Segundo Silva e Jacomini (2017), estamos diante da reprodução das interpretações economicistas, as quais insistem na validação das políticas educacionais a partir das expectativas de repercussão no desenvolvimento do capital.

No segundo volume do PNPG 2011-2020, que integra textos subsidiários elaborados por especialistas, fica claro a escolha por uma política de mercado, e nesse marco chama atenção o fato de que o único texto que tem como foco a educação, refere-se à educação profissional, intitulado “Proposições sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020” (BRASIL, 2010). Assume-se ali a relação entre os planos estratégicos do desenvolvimento nacional e a qualificação da força de trabalho.

Quando o PNPG demonstra a interdependência entre a EB e a PG na estrutura organizacional brasileira, ele legitima a inserção da CAPES na EB como uma estratégia para enfrentar os problemas deste nível da educação. Dentro dessa perspectiva, a

qualificação da força de trabalho foi acentuada como tônica comum da formação desde a EB até a PG (SILVA e JACOMINI, 2017).

Compreendendo assim que, a proposta à qual o PNPG compromete-se a alcançar, é de grande relevância para o desenvolvimento da educação brasileira e, considerando a amplitude das questões envolvidas, surgiu o questionamento: como a política de interlocução da PG com a EB tem se disseminado nos PPG's da Universidade Federal de Goiás (UFG) que possuem pesquisas em meio ambiente?

A transmissão dos conhecimentos produzidos pela PG para os demais níveis de ensino justifica-se, pois, o meio ambiente é um tema transversal na EB nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, estabeleceram uma referência curricular para os sistemas de ensino, e trouxe cinco temas transversais - saúde, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente -, a serem trabalhados por todas as áreas do conhecimento com o objetivo de auxiliar a escola a cumprir seu papel na sociedade, que é educar os alunos para a cidadania (BRASIL, 1997).

Os PCNs estabelecem que o estudo do meio ambiente ajudaria os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio, para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Nesse sentido, a temática ambiental na EB tem como função promover “uma visão ampla em que envolva não só os elementos naturais, mas também os elementos construídos e todos os aspectos sociais envolvidos na questão ambiental” (BRASIL, 1997).

Considerando-se o recorte dessa pesquisa, inserido no bioma Cerrado, estimado como o segundo maior bioma da América do Sul e um dos *hotspots* mundiais em biodiversidade, é importante que o conhecimento gerado pela universidade seja repassado para os demais níveis de ensino, para possibilitar a formação de cidadãos comprometidos ambientalmente.

Nesse sentido, para atingir a resposta à esta questão levantada desenvolveu-se essa pesquisa com o objetivo geral de verificar de que forma a proposta de interlocução da PG com a EB foi recontextualizada, no contexto da prática, no período de 2013 a 2016, pelos PPG's que possuem pesquisa em meio ambiente na UFG. Mais especificamente, buscou-se identificar a visão expressa pelos coordenadores destes PPG's sobre a atual política da CAPES e analisar as evidências da interlocução da PG que pesquisa o meio ambiente com a EB.

Além dessa introdução, o trabalho está organizado em cinco capítulos e as considerações finais, apresentando elementos estratégicos para a compreensão e a realização da análise de uma política pública em educação. O primeiro capítulo apresenta as características do modelo teórico-analítico Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE, BALL e Gold, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006). Esse modelo estabelece que as políticas se desenvolvem como um ciclo contínuo formado por três contextos: o contexto da influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática.

O segundo capítulo exibe um panorama do sistema educacional brasileiro, demonstrando a interdependência entre a EB com a PG. É também apresentado o marco legal que baseia a interlocução entre esses níveis educacionais. Ao apresentar as características da EB e da PG, e a construção do marco legal que as aproximam, representou-se o contexto de influência no qual as políticas, objeto de análise dessa investigação, foram gestadas.

No terceiro capítulo descreveu-se a política de interlocução da PG com a EB proposta pela CAPES. Essa parte representa o contexto de produção de texto, que segundo Bowe, Ball e Gold (1992), é nesse contexto que se materializa em forma de ato normativo, as reivindicações, os valores e as ideologias dos diversos grupos envolvidos na construção de políticas públicas educacionais.

No quarto capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos, a população e a amostra da pesquisa e o que foi utilizado para a coleta, a organização e a análise dos dados. E no quinto capítulo são apresentados os dados obtidos, e posteriormente uma análise e discussão dos mesmos, relacionadas ao contexto da prática, pois é nesse contexto que acontece os movimentos de interpretação, reinterpretação, e recriação dos textos políticos.

1 PROPOSIÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL: O CICLO DE POLÍTICAS

Neste capítulo, a partir de pesquisas realizadas em trabalhos já publicados, livros e páginas da internet, são apresentadas as definições, informações e dados necessários para o embasamento teórico desta pesquisa. Apresentou-se alguns conceitos advindos da ciência política, e que fazem referência ao processo de implementação de uma política pública e seu acompanhamento.

Este capítulo tem por objetivo explicitar a abordagem do ciclo de políticas e seus três principais contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto e o contexto da prática. Trata-se de uma abordagem que busca fazer uma análise crítica das políticas educacionais, ao abordar conceitos de texto e discurso esclarecedores das relações de poder geradoras da política da CAPES.

1.1 Fundamentos da análise de políticas

Nos Estados Unidos, essa vertente de pesquisa da ciência política começou a se instituir já no início dos anos 1950, sob o rótulo de “policy science”, ao passo que na Europa, a preocupação com determinados campos de políticas públicas só toma força a partir do início dos anos 1970, com a ascensão da socialdemocracia, o planejamento e as políticas setoriais foram entendidos significativamente. Já no Brasil, estudos¹ sobre políticas públicas foram realizados só recentemente. Nesses estudos, ainda esporádicos, deu-se ênfase ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Deve-se atentar para o fato de que programas ou políticas setoriais foram examinados com respeito a seus efeitos, e que esses estudos foram antes de mais nada de natureza descritiva, com graus de complexidade analítica e metodológica bastante distintos. Normalmente, tais estudos carecem de um embasamento teórico que deve ser considerado um pressuposto para que se possa chegar a um maior grau de generalização dos resultados adquiridos (FREY, 2000).

O autor explica que a falta de teorização é uma crítica comumente direcionada à “policy analysis”. Porém, a falta de teoria é explicável, se levarmos em consideração o

¹ Referente à política ambiental brasileira, ver Guimarães (1991), referente à política ambiental no estado de São Paulo, Ferreira (1990u, 1992); e referente à política ambiental municipal, Ferreira (1996). Uma análise abrangente da temática da política social na bibliografia brasileira encontra-se em Vianna (1989).

interesse de conhecimento próprio da “policy analysis”, que é, a saber, a empiria e a prática política. Enquanto alguns dos críticos até chegam a contestar a cientificidade da “policy analysis” pela falta de teorização, outros defendem o contrário, que a “policy analysis” contém o potencial analítico de superar uma abordagem isolada que dá prioridade ou à dimensão institucional ou à dimensão político-processual, ao deixar confluir a dimensão material de política (isto é, fins, impactos, etc.) com as dimensões institucional e político-processual.

Souza (2006), ao fazer uma revisão da literatura traz uma série de definições para política pública, e expõe que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. No entanto, a autora traz que a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apontam que a partir dos anos 1990 as políticas públicas foram entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação. Nesse contexto, diversos referenciais analíticos foram delineados com o objetivo de oferecer uma estrutura conceitual que auxiliasse os pesquisadores no delineamento da pesquisa. Os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos. De modo geral, o debate teórico atual no campo da análise de políticas públicas inclui as contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011). Portanto, é uma área multidisciplinar, que abrange os mais variados aspectos sociais.

Como este estudo propõe-se identificar se os PPG's que possuem pesquisa sobre o meio ambiente possuem interlocução com a EB, a categoria mais adequada para a análise desta fase do processo é a da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) fundamentada nos trabalhos de Ball e colaboradores (BOWE, BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994), pesquisador inglês que se dedicou ao estudo da área de políticas educacionais.

1.2 A abordagem do ciclo de políticas

A perspectiva pós-estruturalista tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais (nas quais o poder circula entre diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos). Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas, e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas. A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011).

A partir da presunção de que as políticas públicas estão em contínuo movimento ao longo do tempo, Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses que se dedicaram ao estudo da trajetória das políticas educacionais, desenvolvem a *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”. Para Rezende e Baptista (2011), esse método “compreende o movimento único de cada política a ser estudada, através da identificação de seus elementos constituintes e da compreensão da interação ímpar destes em um contexto histórico”.

O ciclo de políticas é dinâmico e flexível porque trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro, com ênfase para a potencialidade dos microcontextos. Nesse sentido:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

A utilização desse referencial é muito útil no contexto brasileiro, pois a política educacional possui uma natureza complexa e controversa, característica essa que pode estar presente em outras políticas sociais. A abordagem do ciclo de políticas permite uma “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação

inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos” (MAINARDES, 2006).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball deixa claro que a abordagem do ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, e não tem a intenção de descrevê-las. O ciclo de políticas “é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)” (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

As políticas devem ser lidas como um ciclo contínuo, formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos possuem características próprias e se relacionam entre si, envolvendo disputas e embates (BOWE, BALL e GOLD, 1992). Desta forma, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações. A figura 1 a seguir apresenta a relação entre os três contextos iniciais. Após críticas e questionamentos, Ball (1994) acrescentou dois contextos ao ciclo de políticas: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Posteriormente, houve a sugestão que esses dois últimos contextos fossem incorporados aos contextos iniciais (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

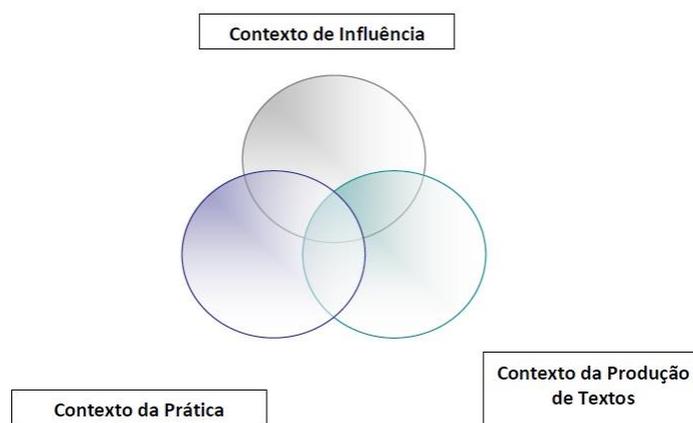


Figura 1. Relação entre os contextos de influência, produção de textos e da prática.
Fonte: REZENDE e BAPTISTA, 2011.

O primeiro contexto é o *contexto de influência* no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e adquirem legitimidade. Neste contexto, atuam grupos de interesses que disputam a definição das finalidades da

educação. Segundo Mainardes (2006), os trabalhos mais recentes de Ball apontam a presença de influências internacionais na formulação das políticas nacionais, que se constituem a partir do fluxo que envolve: (a) a circulação internacional de ideias; (b) o processo de empréstimo de políticas; e (c) os grupos de indivíduos que vendem soluções no mercado político e acadêmico.

É oportuno citar que o patrocínio e a imposição de algumas soluções de problemas oferecidos por agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), e a União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, exercem influência sobre as políticas educacionais (DUSO e SUDBRACK, 2010).

O objetivo desta pesquisa relacionado ao contexto de influência consiste em identificar ações e tendências nas quais a CAPES se baseou para a formulação da política de interlocução da PG com a EB presente no PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010). Além das tendências que influenciaram a produção dos textos políticos, podemos considerar também a força e o trabalho de grupos que buscam imprimir a sua forma de analisar e fazer a educação. Dentre esses grupos podemos citar o movimento Todos Pela Educação, tomado como referência fundamental das atuações políticas no campo da educação na atualidade.

O contexto de influência mantém interlocução com o contexto de produção de texto. Enquanto o contexto de influência está relacionado com interesses “mais estreitos e ideológicos, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006). Portanto, o *contexto de produção de textos* engloba a produção de diversos textos como os documentos legais, ofícios, discursos, entre outros. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE, BALL e GOLD, 1992). É importante identificar as várias influências e os diversos interesses envolvidos na construção do texto, porque pode levar a textos não necessariamente coerentes e claros, podendo até serem contraditórios.

Dessa forma, a análise dos textos em conjunto ao contexto de influência permite uma melhor compreensão dos sentidos e direcionamentos pretendidos. Neste estudo foram considerados os seguintes textos escritos: a LDB, o PNPG 2011-2020 e o PNE.

O *contexto da prática* é a situação na qual “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006). Aqui os autores dos textos não terão controle sobre os significados, trechos podem ser rejeitados ou absorvidos, ignorados, mal-entendidos ou não, já que os profissionais envolvidos na interpretação dos textos levam em consideração suas experiências, valores e propósitos. Para os autores da política a mesma não será meramente implementada, e que:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006).

Além disso, interpretação é uma questão de disputa, isto é, uma vez que cada interpretação se relaciona com determinado interesse, e são diversos os interesses em disputa, haverá sempre diferentes interpretações. Embora seja comum que predomine uma interpretação, esta será contestada por interpretações minoritárias.

Por meio da abordagem do ciclo de políticas podemos focalizar a análise da política sob a ótica da formação do discurso da política e da interpretação que os profissionais atuantes fazem para relacionar os textos da política à prática. Existem diversos níveis de produção de discursos e, em cada um deles, uma rede própria de poderes e significados. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006).

Em conformidade com o pensamento de Ball (1994), acredita-se que “as políticas são sempre um processo de vir a ser”, pois são inúmeras as possibilidades de leituras realizadas de uma mesma política, movendo um constante processo de reinterpretação. Os atores políticos não têm como controlar todos os sentidos que lhes serão atribuídos e, por outro lado, a atribuição de diferentes sentidos é essencial para a manutenção de um movimento dialógico, cuja objetivação se dará na implementação coerente com cada realidade escolar, valorizando o currículo como espaço de pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades.

Assim, relaciona-se com este contexto os objetivos de analisar as evidências da interlocução da PG que pesquisa o meio ambiente com a EB; e identificar a visão expressa pelos coordenadores destes PPG's.

Ball (1994) inclui o *contexto dos resultados (efeitos)*, que é uma extensão do contexto da prática e preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, destacando a necessidade da análise dos impactos da política e das suas consequências para as diferentes classes sociais (MAINARDES e GANDIN, 2013). As políticas públicas ganham com este contexto outra dimensão, deixa-se a dinâmica de pensá-las enquanto resultados que suscitam para a dimensão dos efeitos que causam em um contexto de prática.

Além disso, também pode-se classificar os efeitos de uma política em efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são mais evidentes e consistem em mudanças na prática ou na estrutura. Já os efeitos de segunda ordem constituem os impactos dessas mudanças para a igualdade e a justiça social (BALL, 1994; MAINARDES, 2007).

O último contexto é o *contexto da estratégia política*, no qual ocorre um delineamento de estratégias para o enfrentamento das desigualdades que poderiam ser reproduzidas pelas políticas públicas. Esse contexto está relacionado ao contexto de influência, uma vez que integra o processo pelo qual as políticas são mudadas ou mantidas (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

O conjunto de ideias da abordagem do ciclo de políticas oferece elementos para uma análise crítica das políticas educacionais, “uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006). A abordagem do ciclo de políticas pode ser considerada uma teoria de perspectiva inovadora, visto que trabalha com a complexidade das políticas e suas diversas arenas, de forma favorável à sua compreensão, ampliando as possibilidades de entendimento. A discussão e utilização desse quadro de análise para as políticas educacionais no Brasil certamente apresenta-se como enriquecedor instrumento, bem como por si mesmo, um objeto de estudo, cujos desdobramentos ainda estão por acontecer.

Entende-se que a abordagem do ciclo de políticas foi uma escolha adequada de referencial teórico para esta pesquisa, em virtude de ser uma teoria que abarca as diversas fases de uma política educacional, não as entendendo como etapas distintas, mas como fases interligadas e que se articulam. Além disso, a abordagem do ciclo de políticas

trabalha com os macro e micro contextos, o que permite a compreensão da complexidade da política em questão. Por último, e talvez o aspecto mais importante, é que essa abordagem rompe com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, reconhecendo que ele também interpreta, reinterpreta e recria políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional do contexto da prática possui autoria sobre as políticas educacionais.

A seguir apresenta-se, conforme a estrutura da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (BOWE, BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994), o contexto que influenciou a criação da política de interlocução da PG com a EB. Confere-se, neste momento, ênfase ao contexto de influência, apresentando as repercussões que incidiram na produção do texto político.

2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: A INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

A política de interlocução da PG com a EB teve em seu contexto de influência um longo percurso. Este capítulo visa traçar e entender esse percurso e algumas vozes que o constituem. Vale ressaltar que o contexto de influência é bastante abrangente, sendo impossível trazer todas as vozes que o constitui. Dessa forma, foram selecionadas as vozes associadas a instituições com interesses no processo educativo, como por exemplo: o INEP, o Todos Pela Educação e a CAPES.

No presente capítulo apresenta-se alguns aspectos básicos do sistema educacional brasileiro antes de tratar especificamente da PG. Para isso, primeiramente fazemos uma demonstração de como se estrutura a EB e a PG no país. Posteriormente, há a apresentação da legislação que tenta articular esses níveis de ensino, percurso esse que permite uma melhor compreensão da recomendação proposta pela CAPES.

2.1 As bases da política pública

O termo política pública, do ponto de vista das relações interinstitucionais, representa o conjunto de ações promovidas pelo Estado que tem como meta produzir efeitos específicos. Já do ponto de vista acadêmico, a política pública é tida como um “campo” das Ciências Humanas, mais especificamente da Ciência Política, que analisa o Estado à luz de grandes questões públicas (GALERA, 2003).

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo com a tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos (SOUZA, 2006). A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, busca compreender como e por que os governos optam por determinadas ações.

Olhando o conceito numa perspectiva disciplinar, Souza (2006) define política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. Já no que diz respeito às políticas públicas em si, a mesma autora coloca que o processo de sua formulação é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

O nascimento de uma política pública tem origem na identificação de um problema através de uma demanda social, mas também podem surgir a partir de conquistas sociais, de necessidades vitais de grupos coletivos ou ainda a partir de opções partidárias (VIALICH, 2012). A figura 2 identifica os elementos que podem dar origem as políticas públicas. Neste sentido, o processo decisório do surgimento de uma política pública envolve relações, diretas ou não, do Estado com vários segmentos sociais (GALERA, 2003).



Figura 2. Como surgem as políticas públicas.
Fonte: GALERA, 2003.

Apesar do reconhecimento de que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, estes não inibem a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade, apesar de tornar a atividade de governar e de formular políticas públicas mais complexa (SOUZA, 2001).

No caso da educação, a formulação e implantação de políticas encontra-se condicionada a vários fatores sociais, como por exemplo, citando Azevedo (2004), o poder do Estado, a máquina governamental e a ação da sociedade. A autora evidencia que a sociedade, na maior ou menor participação através de grupos organizados, é que irá definir a ação e consolidação das políticas públicas.

Galera (2003) pondera que ao formular políticas educacionais, é preciso considerar os contextos sociais, sendo que as medidas tomadas de modo conjunto proporcionarão maior eficiência. As principais políticas deverão atender as bases das políticas sociais, ou as necessidades sociais existentes.

Para Secchi (2013), a fase de implementação de uma política pública envolve o desenvolvimento das atividades planejadas que viabilizaram a política. Os atores

responsáveis pela implementação de uma política devem ser capazes de entender as motivações que promoveram sua formulação, os obstáculos técnicos e legais presentes, as deficiências organizativas, os conflitos potenciais, além de agir diretamente em negociações, construção de coordenação entre executores e cooperação por parte dos destinatários.

Com relação à implementação fica claro que muitas vezes elementos básicos produzam choques entre os atores políticos e os técnicos, pois a estratégia utilizada é aquela considerada viável pelos agentes formuladores, e nem sempre conta com a participação dos agentes implementadores em sua elaboração (GALERA, 2003). Nesse sentido, a implementação resume-se na capacidade de obtenção de convergência dos interesses de agentes formuladores e agentes implementadores em torno dos objetivos e da metodologia de operação de uma política, a fim de viabilizarem sua execução.

A última fase da política é a etapa da avaliação, em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou (SECCHI, 2013).

A análise de políticas públicas pode envolver vários interesses de investigação, que vão desde a eficácia do sistema político vigente, das forças políticas que atuam no processo decisório até os resultados que determinado sistema político produz numa sociedade (VIALICH, 2012). Todavia, a avaliação pode ser entendida também como um processo de permanente discussão da política pública, em um cenário democrático no qual os resultados das ações devem ser debatidos com o conjunto de atores governamentais e sociais.

3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: O PNPG 2011-2020 E A PARTICIPAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No capítulo anterior foram discutidos os discursos do contexto de influência da política para a interlocução da PG com a EB. Percebeu-se pontos de conflitos e disputas entre os diversos setores que discutem essa política. Nesse capítulo será tratado o contexto de produção de textos, que é o contexto onde as discussões do contexto de influência se materializam em direcionamentos oficiais de ordem estatal.

Este trabalho tem como foco o PNPG 2011-2020, por ser este o principal texto da PG, cujo objetivo é definir novas diretrizes, estratégias e metas para continuidade e avanços da PG e pesquisa no Brasil.

3.1 A pós-graduação e o desafio da educação básica

O PNPG 2011-2020 traz um capítulo dedicado a EB, demonstrando a nova atribuição do SNPG. O plano vale-se de diferentes fontes que corroboram o diagnóstico de que a escolaridade média do brasileiro é muito baixa, a saber: dados da PNAD 2007, segundo os quais a escolarização da população de quinze anos ou mais corresponde a uma média de 7,3 anos; o documento intitulado “O Ensino de Ciências e a Educação Básica: propostas para superação da crise”, da Academia Brasileira de Ciências; o documento produzido pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, o qual apresenta indicadores referentes a etapas e modalidades; os resultados dos testes do PISA e suas confirmações da baixa qualidade da EB; e o relatório “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades”, produzido pela Unesco, que traz um balanço de conquistas relativas ao acesso, mas também indicando aspectos a serem enfrentados (SILVA e JACOMINI, 2017).

Após o documento mapear os grandes problemas da EB brasileira, o PNPG propõe estratégias e ações para resolvê-los. Para Silva e Jacomini (2017) entre as estratégias de enfrentamento desse cenário, o PDE é situado como o vetor central para a correção dos problemas, demonstrando um contentamento com as políticas implantadas por este instrumento. No entanto, ao propor estratégias e ações no âmbito do conjunto do sistema escolar, o documento aponta para a importância da atuação da PG na superação basicamente dos problemas relacionados a qualidade da EB e formação dos professores.

Silva e Jacomini (2017) apontam que essa diretriz promovendo uma aproximação da PG a EB não é uma ação perdida no tempo. Ela teve início no PNPG 2005-2010, no qual este PNPG teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. (BRASIL, 2010). Nesta época a aproximação com a EB deu-se através do estímulo aos PPG's de se envolver na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação a distância que possibilitassem a formação qualificada do universo docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país (BRASIL, 2010).

Agora, o PNPG 2011-2020 afirma que essa articulação com a EB deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação. O SNPG ao adotar a EB como assunto estratégico, pretende estudá-la de uma forma integral, esclarecendo as causas do insucesso e apontando soluções. Para abarcar as necessidades da EB, o PNPG sugere o estudo de alguns temas para dimensionar o tamanho do problema e do desafio, demonstrando que o assunto seja enfrentado de forma interdisciplinar. São eles:

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

Quanto aos temas acima listados, percebemos em torno de cada uma a concepção de educação segundo os sentidos de sua eficácia para o mercado. Em relação ao padrão mínimo de qualidade, o atual PNE estabeleceu como meta que as médias nacionais para o IDEB sejam: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014). Esses valores demonstram uma influência internacional na política, visto que o país visa atingir em 2022 o nível de qualidade educacional médio dos países membros da OCDE observado atualmente, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação). Fica explícito no próprio documento do PNE que a elevação da qualidade da EB se faz importante “para a melhoria da qualidade de vida da população e a produção de maior equidade e *desenvolvimento econômico-social do País*” (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Em relação à formação de professores, por exemplo, o tom é dado pelo convite a “repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e

diversificadas tarefas que lhes são confiadas” (BRASIL, 2010), e embora não explicita de imediato o sentido do texto, a lógica econômica sobressai, pois, os professores adquiriram responsabilidade no propósito de atingir a meta da qualidade da EB. Isso tem provocado, conforme Meneghel e Lamar (2002), que os professores tornem-se muito mais aplicadores de conteúdos que profissionais ocupados com a construção do conhecimento e da formação de indivíduos.

Já em relação ao rendimento da aprendizagem, é interessante notar que a análise do PNPG insiste nas relações no interior da escola, mais especificamente na inadequação dos procedimentos pedagógicos do professor. Segundo Meneghel e Lamar (2002), cabe notar que a baixa aprendizagem demonstrada pelos alunos da EB não deve ser analisada sob uma única vertente, e sim através do contexto intra e extraescolar.

Sobre o tema da definição dos objetivos, é surpreendente a naturalização das supostas novas atribuições da escola, isto é, “*atender os casos de violência familiar, abusos sexuais, exploração do trabalho infantil, falta de cuidados com a saúde, dentre outras demandas*” (BRASIL, 2010, grifo nosso). Admitindo a existência de controvérsias entre o que pensa a comunidade escolar e outros setores da sociedade, o documento apresenta formulações mais controversas quando indica a tarefa da PG de estudar a realidade e propor soluções. Segundo Silva e Jacomini (2017), a formulação acaba por desprezar as visões de mundo e de educação. Isso revela não só uma compreensão que despreza os debates na área e suas contribuições para pensar o presente, mas principalmente, a força do hábito de esvaziar politicamente o debate em questão.

Ao tema da gestão, o texto ganha um teor prescritivo, com orientações sobre a organização do projeto político pedagógico, a atenção dos dirigentes para o bom funcionamento da escola e o papel dos sistemas de ensino no suporte às instituições, não especificando focos de estudos a serem desenvolvidos pela PG (SILVA e JACOMINI, 2017).

Já sobre o estabelecimento do regime de colaboração, último dos seis temas de estudos a serem assumidos no âmbito dos PPG's, a questão é a da recuperação da ideia de coordenação de ações entre os entes federados. Silva e Jacomini (2017) apontam que o texto segue a linha prescritiva do tema anterior e preconiza, de forma incipiente, a necessidade de interação entre os atores envolvidos no processo educativo.

Silva e Jacomini (2017) refletem que além de trabalhar na melhoria da qualidade da EB, há expectativa de que as PG's apontem soluções de curto, médio e longo prazo

para esse nível de ensino, além de avanços sobre o próprio conteúdo dos temas acima listados.

Por isso, o PNPG 2011-2020 em articulação com as ações decorrentes do novo PNE, recomendam algumas ações do SNPG em prol da melhoria da qualidade da EB:

- 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 a 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 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 (BRASIL, 2010).

Tal orientação, no sentido que as outras áreas do conhecimento tragam novas ideias para o sistema e possam contribuir para a identificação de caminhos alternativos que possibilitem melhorar de fato a qualidade social da EB, vem em sintonia com a perspectiva de multi e interdisciplinariedade, pois

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 (BRASIL, 2010).

Esse estímulo no envolvimento de outras áreas do conhecimento em nome da multi-interdisciplinariedade, sem maiores preocupações com mediações relativas às características das áreas e suas especificidades, reduz problemas históricos a estratégias de intervenções pontuais e orientadas, mais uma vez, pelas interpretações tecnicistas. Com isso, a agenda do plano para a educação passa do desconhecimento da produção na área à legitimação de intervenções intuídas de fora para dentro ou de cima para baixo (SILVA e JACOMINI, 2017).

A CAPES ao estimular o estudo de forma integral da EB, com o envolvimento de todas as áreas do conhecimento, reafirma a importância dessa para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico do país, ao explicitar que esse é o único obstáculo para o Brasil tornar-se a quinta potência econômica mundial na próxima década (BRASIL, 2010). “Como se pode perceber, não estamos apenas diante de boas intenções, pois a questão principal é política: a formação para o mercado de trabalho, isto é, recursos humanos para a nova etapa de desenvolvimento nacional” (SILVA e JACOMINI, 2017). Mais uma vez as influências mercadológicas, que permearam o contexto de influência se fazem presente também aqui, no contexto de produção de textos.

Segundo Farias Filho (2013), a estratégia delineada pelo atual PNPG pode ser um bom motivo para as instituições científicas e acadêmicas encontrarem-se para discutir quais as melhores formas de operacionalizar as ações postas como prioritárias no Plano. Entretanto, é preciso destacar que a interlocução da PG com a EB deve se basear em um trabalho conjunto com a escola, para ampliar o conhecimento para toda a escola e acerca da própria escola.

Ao propor a interlocução da PG com a EB, o atual PNPG não traz os instrumentos a várias questões que podem surgir durante o processo, como por exemplo: quem é o(s) interlocutor(es), a questão do espaço e tempo em que ocorre a interlocução, bem como dos recursos, instrumentos e meios para iniciar, registrar, sistematizar e desenvolver a interlocução. Essa falta de especificidade da política nos mostra que os textos políticos são o resultado de uma série de negociações, de várias influências e diversos interesses, e que durante o processo de construção algumas vozes foram ouvidas, outras não. “Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006).

As articulações dos PPG's com os sistemas de ensino e com a formação docente não são tão evidenciadas nos critérios de avaliação - equivalem a 50% de um item de 10%, ou seja, 5% do total da avaliação, e nesse item ainda estão incluídos vários outros compromissos do programa. Considerando a importância que o apoio à EB recebeu do PNPG, esse item não recebeu nenhuma valorização no processo de avaliação da CAPES. Esse ponto nos leva a crer, conforme preconiza o contexto de produção de textos, que a constituição efetiva da política se dará, por ensaios de tentativas e erros que são reelaborados, modificados por meio de complexos processos de influências, de discursos e de recriação no contexto da prática (LIMA e MARRAN, 2013).

O PNPG 2011-2020 expressa a materialização da política na forma de textos, e ao ser executado será interpretado pelos professores e pelos demais profissionais da educação. São esses personagens que, ao lerem os textos normativos, na perspectiva de suas experiências, valores e propósitos, reinterpretam, recriam ou ignoram esses textos no contexto de suas práticas no cotidiano da PG e efetivam os rumos das políticas educacionais.

3.2 Panorama sobre o sistema educacional brasileiro

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado. É a primeira vez que um direito social foi abordado de forma tão completa, visto que a Constituição contém em seu bojo textual dez artigos e um capítulo exclusivamente dedicado à educação.

Para complementar a carta constitucional que deu notável relevância à educação, houve a necessidade de uma nova legislação que viesse a contemplar a nova realidade educacional. Após oito anos de discussões foi aprovada a nova LDB pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Essa legislação estabeleceu as finalidades da educação no Brasil, sua organização, os níveis e as modalidades de ensino, entre outros aspectos, definindo e regularizando o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

A LDB estabelece que a educação escolar é composta de EB e educação superior, sendo a EB formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Já a educação superior compreende os cursos de graduação, os sequenciais, de extensão e de PG (BRASIL, 1996). A pós-graduação *stricto sensu* sendo a última etapa da educação formal está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que os seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores. Como destacam Ramalho e Madeira (2005), ao contrário do que muitos imaginam, a PG brasileira não está imune aos vícios do sistema educacional.

Para organizar a educação nacional a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) com periodicidade decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos

das diferentes esferas federativas, buscando a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB; valorização dos (as) profissionais da educação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2009).

O atual PNE 2014-2024 promulgado pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014 (BRASIL, 2014), surgiu com a expectativa de, se não corrigir, pelo menos amenizar diversos problemas na educação brasileira. Nesse plano, que foi muito debatido em diversas instâncias, apresentam-se 20 metas para a educação, inclusive para a PG, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE.

Atualmente, uma das formas de diagnosticar a situação da educação brasileira é a avaliação padronizada em todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil. No caso da EB e do ensino superior (ES) a avaliação é organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao MEC. A EB é avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo que o desempenho dos estudantes ao fim da EB é avaliado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ES é avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio, dentre outros instrumentos, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Já a PG é avaliada pela CAPES, sendo essa atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país.

Esses procedimentos de avaliação implementados no contexto neoliberal buscam uma “aferição dos resultados”, com o foco nas necessidades do setor produtivo. Nessa ótica, Dias Sobrinho (2003) pondera que:

“Claro que essa avaliação tem significados e marcos referencias estreitamente atrelados a políticas governamentais bem definidas e a contextos históricos internacionais claramente subsidiários da economia. Portanto, tem relação com âmbitos muito mais amplos que a educação” (DIAS SOBRINHO, 2003).

O SAEB, assim como o ENEM e o ENADE atuam em uma perspectiva uniformizadora, não reconhecendo o contexto, as influências e implicações culturais, sociais,

políticas e econômicas no processo educativo. Desse modo para buscar uma melhora na qualidade da educação se faz importante superar as limitações da simples classificação dos resultados, e promover o diálogo dos atores envolvidos (MENEGHEL e LAMAR, 2002).

Para compreender o processo de integração da PG com a EB é importante o conhecimento dos fundamentos de cada um desses níveis educacionais. Portanto, serão apresentadas as principais características dos mesmos, baseada na articulação entre esses níveis de ensino.

3.2.1 Educação básica

A educação escolar é obrigatória e abrange dos quatro aos dezessete anos. A LDB (BRASIL, 1996) expressa que a EB tem por finalidades 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.

A educação infantil é a primeira etapa da EB, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em creches para crianças até os três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo que essa etapa não é obrigatória (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental é obrigatório e tem duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Essa etapa terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O ensino médio, etapa final da EB, com duração mínima de três anos, terá como principais finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação

ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A EB é avaliada pelo SAEB, que busca contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas (BRASIL, 2005). Nesta mede-se o desempenho em língua portuguesa e matemática nos últimos anos de cada etapa de ensino.

Normatizado pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica, pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - conhecida como Prova Brasil - e a partir de 2013, também pela Avaliação Nacional da Alfabetização.

As avaliações são bastante importantes, pois suas médias de desempenho subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação escolar obtidos pelo Censo Escolar. O IDEB foi criado pelo INEP em 2007 para medir, a cada dois anos, o desenvolvimento da EB no Brasil, e foi legitimado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, no qual foi regulamentado o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, lançado no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O IDEB é uma articulação entre uma organização composta por empresas, com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional, com órgãos públicos e/ou representativos das gestões educacionais centrais e locais. “É importante perceber que não estamos diante de boas intenções, pois a questão principal é política: a formação para o mercado de trabalho, isto é, recursos humanos para a nova etapa de desenvolvimento nacional” (SILVA e JACOMINI, 2017).

Na tabela 1 são apresentados os resultados de cada etapa de ensino da EB no IDEB nas edições de 2005 a 2015.

Tabela 1. Resultados da EB no IDEB de 2005 a 2015.

	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Séries Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
2005	3,8	3,5	3,4
2007	4,2	3,8	3,5
2009	4,6	4,0	3,6
2011	5,0	4,1	3,7
2013	5,2	4,2	3,7
2015	5,5	4,5	3,7

Fonte: MEC/INEP, 2016.

Observando as médias nas edições do IDEB percebe-se que os maiores índices são das séries iniciais do ensino fundamental. De 2005 a 2011 houve um avanço acima da meta - que é um aumento médio de 0,3 pontos a cada edição bianual de IDEB -, enquanto que de 2011 a 2013 houve o aumento no índice, entretanto, sem o cumprimento da meta. As séries finais do ensino fundamental não apresentam a mesma evolução que as séries iniciais. Somente de 2005 a 2007 a meta foi atingida, e nas últimas edições do IDEB o avanço foi de apenas 0,1 ponto. Em 2015, o ensino fundamental conseguiu atingir a meta proposta, com as séries iniciais atingindo 5,5 de média e as séries finais 4,5. O ensino médio é a etapa da EB com as menores médias e as mais estagnadas, não atingindo a meta em nenhuma das edições.

Esses resultados representam que apenas a taxa de aprovação e o desempenho cognitivo do alunado estão refletidos nesses índices, e que se fossem considerados outros determinantes, como por exemplo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), talvez tais resultados trouxessem elucidações mais amplas e complexas da medição da qualidade do ensino brasileiro (SILVA, 2010). “Ela não contribui para fornecer dados quanto a potencialidades não exploradas; apontar progressos ou dificuldades, erros ou acertos dos processos desenvolvidos, além de suas causas; ajustar ou aperfeiçoar métodos e técnicas” (MENEGHEL e LAMAR, 2002).

A EB também passa por uma avaliação internacional realizada pela OCDE. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exame realizado de três em três anos nos países membros e vários países convidados, sendo que o Brasil participa do PISA desde a sua primeira aplicação, sendo coordenado pelo INEP. O exame é aplicado

por amostragem, em estudantes de 15 anos, tendo como conteúdo de avaliação a linguagem, a matemática e as ciências, sendo que a cada edição uma área recebe maior ênfase. Em 2000, o foco foi em leitura; em 2003, matemática; e em 2006, ciências. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de leitura; em 2012, é novamente matemática; e em 2015, ciências, além da inclusão de novas áreas do conhecimento: competência Financeira e resolução colaborativa de problemas (INEP, 2014).

Na tabela 2 são apresentadas as notas de cada área avaliada pelo PISA nas edições de 2000 a 2015.

Tabela 2. Resultados do Brasil no PISA de 2000 a 2015.

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Leitura	396	403	393	412	410	407
Matemática	334	356	370	386	391	377
Ciências	375	390	390	405	405	401

Fonte: INEP, 2016.

Tal avaliação internacional influenciou preponderantemente na criação do IDEB e no estabelecimento da meta de que o país tenha nota 6,0 em 2022, nota que corresponde aos resultados obtidos pelo PISA nos países membros da OCDE (INEP, s.d.).

No ano de 2000, 32 países participaram do primeiro ciclo de PISA e o Brasil ficou na última colocação nos três itens avaliados. Em 2003 foram 41 países participantes, sendo que o país foi na 38ª posição em leitura, 41ª em matemática e 40ª em ciências. Em 2006, participaram do PISA, além dos 30 países membros da OCDE, 27 países convidados, entre eles cinco sul-americanos: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai. Apesar da colocação ruim, houve uma pequena melhora em comparação com as últimas edições da avaliação, com o país alcançando a 48ª colocação em leitura, 53ª em matemática, 52ª em ciências. Em ciências o Brasil obteve os mesmos 390 pontos da edição anterior, revelando a estagnação do ensino de ciências. Já em 2009, 65 países participaram do PISA, e o país atingiu a 53ª posição em leitura e ciências e 57ª em matemática. Em 2012 participaram do PISA 65 países, e o Brasil apresentando uma queda nos índices, ficando na 55ª posição em leitura, 58ª em matemática e 59ª em ciências. No ano de 2015 a prova foi aplicada em 70 países, e o Brasil sofreu uma queda no ranking

mundial, ficando 59^a posição em leitura, 66^a em matemática e 63^a em ciências (INEP, 2016).

É possível, então, detectar, no contexto atual, que os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais estaduais e municipais a gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos (SILVA, 2010). Dessa forma, reduz problemas históricos a estratégias de intervenções pontuais e orientadas ideologicamente pelas interpretações tecnicistas, pois

para se atingir a qualidade de ensino, intencionada nos documentos oficiais analisados, para além do alcance de metas, seriam necessárias, entre outras ações, a utilização dos indicadores socioeconômicos e contextuais no desenho do perfil do aluno, do perfil da gestão e do perfil do professor, para, frente a isso, gerar políticas educacionais consistentes, com uma gestão pautada no regime de colaboração entre os entes federados, com política de formação e valorização do magistério, com educação em tempo integral, investimento em educação similar aos países da OCDE (7% do PIB aproximadamente), entre outros aspectos fundamentais no provimento da melhoria da qualidade do ensino público (SILVA, 2010).

O desempenho inadequado da EB pode repercutir negativamente para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico do país. Para Schwartzman (2005) “não há dúvida que o ensino básico universal de qualidade é um requisito e uma exigência moral de todas as sociedades modernas, pelo bem da equidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica”. Por isso integrar a PG com a EB tornou-se uma política pública que promete otimizar o ensino nas séries iniciais no Brasil, e repercutir em toda a vida dos estudantes e na sociedade.

No entendimento dos dois principais índices que medem a qualidade da EB no Brasil percebe-se a presença de grupos de interesse influenciando o Estado no provimento das políticas públicas. O Todos Pela Educação e a OCDE penetraram no governo federal e passam a influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do significado de ser educado. Percebe-se aqui o contexto de influência da política de interlocução da PG com a EB. O baixo desempenho dos estudantes brasileiros da EB nas avaliações nacionais e internacionais prejudicaria o avanço do SNPG, dessa forma, a CAPES foi designada para também atuar nesse nível de ensino. Com o progresso da EB e conseqüentemente da PG, haverá uma qualificação da força de trabalho e do desenvolvimento nacional.

Conforme Mainardes (2006) preconiza, neste contexto vemos os conceitos adquirirem legitimidade e formarem um discurso de base para a política.

3.2.2 Pós-graduação

A PG é a principal responsável pelas pesquisas científicas e formação de recursos humanos no Brasil, sendo o SNPG um importante parceiro do desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal. A PG se divide em: *lato sensu*, compreendendo programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration) e *stricto sensu*, com programas de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais. Estes são coordenados pela CAPES, que desempenha papel fundamental na expansão, consolidação e avaliação da PG *stricto sensu* em todos os estados da federação e no Distrito Federal. Além de avaliar e divulgar a produção científica, ainda promove a cooperação científica internacional (BRASIL, 2007).

O surgimento e desenvolvimento da PG no Brasil deu-se no começo da década de 1930, através da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, propondo a implantação de uma PG seguindo os moldes europeus. Ao longo dos anos de 1950 e 1960, a PG surge mais concretamente no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da criação da CAPES - então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - em 1951, tendo Anísio Teixeira como seu Secretário Geral (MACHADO e ALVES, 2005).

Era o início do segundo governo Vargas, e a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem, por isso a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade. Entretanto, a implantação formal dos cursos de PG aconteceu somente com o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira (BRASIL, 2008). A partir daí desencadeia-se a fase de implantação da PG *stricto sensu* no país, fase esta que Saviani (2002) denomina de ‘período heróico’ pela necessidade que se teve de criar as condições praticamente a partir do nada.

De acordo com Machado e Alves (2005), apesar da criação oficial da PG brasileira ter se dado em meados dos anos de 1960, o primeiro PNPG entrou em vigor mais de dez anos depois, mais precisamente em 1975. O I PNPG (1975-1979) foi elaborado no contexto do regime militar, em que no bojo da doutrina de segurança nacional, a pesquisa e a PG foram tomadas como prioritárias para alavancar o país (SIQUEIRA, 2006).

Hostins (2006) aponta que as principais diretrizes dessa política eram: capacitação dos docentes das universidades; integração da PG ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais.

O II PNPG (1982-1985) foi implantado quando o país enfrentava um período de recessão derivado do enfraquecimento do modelo econômico do regime militar (FRANÇA, 2012). Seu objetivo era a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Neste período ocorreu a consolidação da avaliação com ampla participação da comunidade acadêmica e dos consultores convidados pela CAPES, levando-a assumir definitivamente o papel de condutora da PG no Brasil (BRASIL, 2010).

O III PNPG (1986-1989) foi publicado no período de retomada da redemocratização política. O III PNPG se articulava ao III Plano Nacional de Desenvolvimento, o primeiro da Nova República, e previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, a integração da PG ao sistema nacional de ciência e tecnologia e a necessidade de procurar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais (HOSTINS, 2006).

No período que abrangeu os anos de 1990 a 2004, não tivemos propriamente um PNPG. Segundo Siqueira (2006) o IV PNPG não saiu do papel e nem foi divulgado ao público, mas os documentos iniciais traziam as marcas da nova Constituição de 1988, enfatizando a questão da autonomia, da liberdade acadêmica e do financiamento público, no entanto houve uma série de medidas que constituíram uma política para a PG. Machado e Alves (2005) apontam a expansão do sistema, diversificação do modelo de PG, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da PG.

Em 2004 retomam as discussões em torno da elaboração do V PNPG (2005-2010), sendo publicado ao final do ano (FRANÇA, 2012). Neste plano, a CAPES aponta como objetivo fundamental o crescimento equânime do SNPG, sublinhando o papel do Estado como principal responsável pelo seu financiamento. Também há indicação de expansão do sistema em quatro vertentes: a capacitação docente para o ES, a qualificação dos professores da EB, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (BRASIL, 2010). A melhoria da PG neste horizonte irá impactar no desenho dos PPG's, como no caso das formas de financiamento, na redefinição do papel dos mestrados

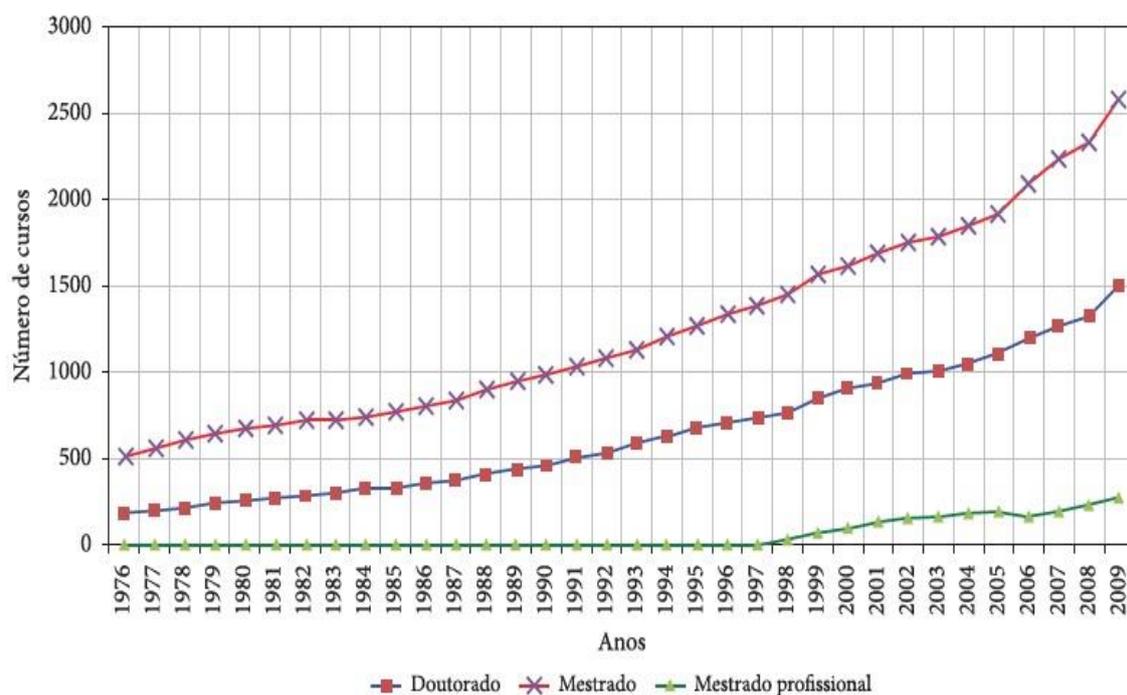
(criação de mestrados e doutorados profissionais), além do incentivo a projetos de educação a distância (SILVA e JACOMINI, 2017).

Por mais de cinquenta anos a PG expandiu e alcançou altos padrões de qualidade, sendo este o quadro em que se insere o VI PNPG (2011-2020) (BARRETO e DOMINGUES, 2012). Da mesma forma que os planos anteriores, o atual PNPG busca a absorção dos legados anteriores juntamente com a incorporação dos paradigmas socioeconômicos dominantes (SILVA e JACOMINI, 2017). Assim:

Nessa formulação, a relação entre a formação e o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino recobra, mais uma vez, as prescrições das concepções tecnocráticas, buscando soluções isoladas e de baixo custo, sem uma avaliação rigorosa da complexa realidade socioeducacional. Observa-se que, ao longo desses anos, os PNPGs, à medida que procuram manter alguma harmonia entre um plano e outro, também deslocaram seus paradigmas saindo do foco no desenvolvimento para o foco na inovação (SILVA e JACOMINI, 2017).

Seguindo essa direção, o PNPG 2011-2020 demonstra que o número de cursos oferecidos evoluiu em uma curva ascendente, com as seguintes taxas de crescimento em perspectiva comparativa entre os anos de 1976 e 2009: houve um crescimento de 370,3% no número dos cursos de mestrado e 685,6% nos de doutorado. De 2004 a 2009, houve um crescimento de 35,9% no número de cursos de mestrado e de 34,4% no de doutorado; enquanto o crescimento do número de cursos de mestrado profissional foi de 104,2% (BRASIL, 2010). O gráfico 1 expõe o aumento do número de cursos de PG entre os anos de 1976 e 2009.

Gráfico 1. Evolução do número de cursos de PG no Brasil.



Fonte: BRASIL, 2010.

Apesar do imenso potencial, os desafios da atualidade podem atrapalhar o crescimento, a qualificação da pesquisa e a formação de recursos humanos de alto nível pela PG, pois a

oportunidade que simplesmente será jogada fora se não forem vencidas as duas grandes barreiras sistêmicas que os governantes teimam em ignorar: o apagão do ensino médio, que deixa mais da metade da população fora do sistema; o gargalo do ensino superior, com 13% dos jovens nas universidades, a maioria no sistema privado, sem tradição em pesquisa e incapaz de disseminar a cultura de CT&I, essencial para o desenvolvimento com qualidade (BARRETO e DOMINGUES, 2012).

Para continuar a ampliação da nossa base científica e podermos acompanhar os desenvolvimentos científicos que estão acontecendo no mundo é fundamental a expansão do SNPG. No entanto, o sistema educacional brasileiro perde uma quantidade exagerada de alunos ao longo da sua trajetória educacional. Conforme Rumberger (2006 apud MENDES, 2013), alguns fatores relacionados a esse processo de evasão escolar podem estar associados aos valores, atitudes e comportamentos dos próprios alunos, e outros às questões institucionais, como, por exemplo, a falta de recursos escolares e falta de apoio familiar.

A tabela 3 apresenta a quantidade de matrículas nos níveis escolares da educação pública. Enquanto temos mais de 20 milhões de alunos no ensino fundamental, a matrícula inicial no ES é de apenas 10% dessa população de estudantes. Dessa forma, o percentual dos alunos matriculados nas séries iniciais da EB que iniciam o ES é muito baixo.

Tabela 3. Número de matrículas iniciais na educação pública do Brasil de 2010 a 2016.

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
2010	27.122.121	7.370.424	1.643.298
2011	26.306.494	7.379.320	1.773.315
2012	25.477.072	7.311.347	1.897.376
2013	24.736.277	7.248.616	1.932.527
2014	24.020.171	7.230.490	1.961.002
2015	23.360.973	7.026.248	1.952.145
2016	23.049.773	7.118.426	1.990.078

Fonte: INEP/Censo Escolar.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para os anos de 2005 e 2008, referentes as atividades de estudo e trabalho dos jovens e crianças brasileiras mostram que a média na faixa de 20-24 anos estava em torno de 8% dos que apenas estudam. Incluindo aqueles que estudam e buscam trabalho ou estudam e trabalham, o número passa para 15-16%. Em 2008, os dados correspondentes são 9,2% para os que apenas estudam e de 25% se incluirmos aqueles que estudam e trabalham. Apesar do crescimento verificado no período 2005-2008, a oferta de candidatos à pós-graduação não é alta (BRASIL, 2010).

Considerando não só o crescimento do SNPG, mas também seus resultados, a formação e qualificação da mão de obra nacional foi considerada como assunto comum desde a EB até a PG. Portanto, para ampliar o número de alunos de mestrado e doutorado é necessário melhorar a eficiência do sistema como um todo (BARRETO e DOMINGUES, 2012). Embora este diagnóstico esteja correto, chama atenção a falta de mediação entre a história, a política, a realidade socioeconômica mais ampla e a educação, voltando a atribuir a esta uma posição de determinação das relações e condições de vida

nas sociedades capitalistas, em desprezo à sua posição de condicionada por essas relações (SILVA e JACOMINI, 2017).

Essas iniciativas permitiram à CAPES ampliar as ações em prol da melhoria da qualidade da EB além de, também, mobilizar todo o potencial dos cursos de PG nos níveis de mestrado e doutorado. As bases legais para a interlocução da PG com a EB estão descritas a seguir.

3.3 Marco legal

No início do novo século, a atuação intensa das organizações de capital para o estabelecimento das bases políticas e sociais da mais recente configuração do capitalismo, denominado de neoliberalismo da Terceira Via, promoveram a existência de uma nova pedagogia da hegemonia, na qual a classe empresarial é tomada por iniciativas de “voluntariado”, certificando as empresas como “cidadãs” (MARTINS, 2009). A partir dessa nova perspectiva a educação escolar passa a ser valorizada, tornando-se um aspecto importante para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase.

No Brasil um aglomerado de grupos empresariais, entre eles o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros reuniram-se para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O aglomerado verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, e concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações os empresários lançaram um movimento pela melhoria da qualidade da EB, o “Compromisso Todos pela Educação” em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga em São Paulo (MARTINS, 2009).

Em seu lançamento, o “Compromisso Todos pela Educação” definiu cinco metas:

Meta 1 – Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola, ou ter concluído o Ensino Médio.

Meta 2 – Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Meta 3 – Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para o seu ano.

Meta 4 – Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental, e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

Meta 5 – Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d.).

Este movimento, segundo Saviani (2007), é apresentado como uma iniciativa da sociedade civil que visa estimular a participação de todos os setores sociais no que se refere à qualidade da educação foi criado com a missão de mudar o quadro educacional do país. Entretanto, como aponta Martins (2009), “a responsabilidade social se afirma como referência ideológica que assegura a unidade política da “direita para o social” em seu trabalho de legitimação da sociedade capitalista e de um projeto restrito de educação para as massas”.

Shiroma, Garcia e Campos (2011) elucidam que o Todos Pela Educação não se trata apenas de uma tentativa de qualificação da mão de obra para assumir os postos de trabalho que se modernizaram, ou para manter a empregabilidade dos sujeitos. A educação passa a ser uma forma de manter os sujeitos incluídos socialmente, servindo de estratégia social, visto que a escolarização não promove a possibilidade de mobilidade social, mas sim apresentada como uma forma de inclusão social.

Com o movimento de aproximação do poder federal com o empresariado, o Todos Pela Educação penetrou nas instâncias do Executivo e Legislativo sob o argumento de “parceria”. Suas proposições adquirem força de lei ao serem aprovadas em forma de decreto - Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 - e torna-se o carro-chefe para um audacioso plano do MEC sobre os mais variados aspectos da educação (SILVA, 2010).

Em consonância com o ideal de educação de qualidade defendido pelo Todos Pela Educação, o MEC apresenta ao país em 15 de março de 2007, o PDE - lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente a promulgação do Decreto nº 6.094 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Esse foi visto como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar a questão da qualidade de ensino das escolas de EB do país.

Segundo Saviani (2007) “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”, com ações envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino. O autor destaca que:

Pode-se notar que as 30 ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação incidem sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação já que, como se mostrou, 17 dessas ações estão referidas à educação básica; cinco se referem à educação superior; sete dizem respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior. Observa-se que não há ação dirigida especificamente à modalidade de ensino “educação indígena”, nem ao financiamento e gestão (SAVIANI, 2007).

O PDE teve uma ampla divulgação da imprensa e recepção favorável pela opinião pública devido à proposta de atingir a melhoria da qualidade da EB. O Relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o apagão educacional, publicado em maio de 2007, com a chancela do ex-ministro Murílio Hingel e dos ex-reitores Mozart Neves Ramos e Antonio Ibañez Ruiz, a partir de dados do INEP, teve ampla repercussão na grande mídia. Posteriormente, um relatório do Diretor de Estatísticas e Avaliação da ES do INEP, “As Licenciaturas e o Ensino Básico Brasileiro: Diagnóstico” não só subsidiou as reuniões do Ministro com a Câmara de EB e CNE, mas foi peça importante para a formulação do plano de envolvimento da CAPES num ambicioso programa de formação de professores (RISTOFF e BIANCHETTI, 2012).

A observação de que as metas da EB não poderão ser atingidas sem professores bem formados, promoveu a criação de uma nova CAPES, para levar seu acúmulo de conhecimento e experiência a serviço da formação de professores para a EB. O primeiro passo para a integração da PG com a EB foi com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e estrutura organizacional da CAPES e criou o que se denominou “Nova CAPES”. Esta nova legislação alterou a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, que direcionava a sua finalidade no sentido de subsidiar o MEC na formulação de políticas para a área de PG, coordenando e avaliando os cursos desse nível, formando recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, bem como a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado (BRASIL, 1992).

Ao ampliar sua competência, a Nova CAPES não eliminou o conteúdo do artigo 2 da antiga lei, mas deslocou esse conteúdo, sem alteração no texto, para a dimensão do ES, criando uma nova dimensão, a EB. O quadro 1 permite comparar as mudanças que tratam da finalidade da CAPES.

Quadro 1. Alteração na finalidade da CAPES.

LEI Nº 8.405/92	LEI Nº 11.502/07
<p>ART. 2 - A fundação Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de PG, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País 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 públicos e privado.</p>	<p>ART. 2 - 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 EB e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.</p>

Fonte: VIANNA, 2011.

Para atender esse novo objetivo a CAPES cria o CTC-EB que autoriza a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a EB. 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. A lei, envolvendo a CAPES na formação de professores para a EB, só se transformaria em realidade com o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007.

Mais tarde com a percepção que a ampliação do número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado seria prejudicada pela falta de alunos capacitados e com disponibilidade para tal, mostrou a necessidade de melhorar a eficiência do sistema educacional como um todo, sobretudo a etapa da EB (BRASIL, 2010). Dessa forma, a EB se configura como um assunto estratégico e digno da atenção da Nova CAPES, contribuindo para que em dezembro de 2010 ocorresse a publicação do novo PNPG (2011-2020), com um capítulo exclusivo para a EB.

A missão, ausente dos planos anteriores, mostra a nova frente de trabalho a ser assumida pela CAPES, salientando o papel da PG na apresentação de soluções para os graves problemas da EB no país.

Silva e Jacomini (2017) sugerem que esse PNPG assume um viés mais profissionalizante e não apenas a formação de docentes e pesquisadores, além de uma sutil oposição entre enfoque acadêmico e pesquisa aplicada. Ao prevalecer esta última, a tradição da universidade como lugar de liberdade de pensamento, de criação, de produção

de rupturas e possibilidades do novo estará comprometida por uma realidade mercadológica, pois

a CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade (BRASIL, 2010).

A orientação é no sentido de que o desenvolvimento da EB seja levado a cabo por uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os cursos de PG e uma verdadeira ampliação do debate, não ficando restrito, portanto, somente aos PPG em Educação (BRASIL, 2010).

Silva e Jacomini (2017) propõem que o envolvimento de outras áreas nesta jornada vem se dando em sintonia com a perspectiva de multi e interdisciplinaridade. Com isso, a agenda do PNPG para a educação passa do desconhecimento da produção na área, à legitimação de intervenções intuídas de fora para dentro ou de cima para baixo.

Após a mudança na estrutura, a CAPES passa a desenvolver diversas ações de acordo com nova missão. São implementados uma série de programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da EB e o estímulo a experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância (CAPES, 2008).

Após ter apresentado o contexto de influência, no qual os grupos nacionais e internacionais lutaram para influenciar a definição e as finalidades da educação segundo os sentidos de sua eficácia para o mercado, será enfatizado o contexto de produção de textos políticos. Enquanto no contexto da influência existe um interesse de grupos em jogo, no contexto de produção do texto político, os documentos elaborados possuem um teor que defende o interesse público. Dessa forma, fica evidente que os textos políticos representam a política pública. Essas produções representam também o resultado das disputas sobre determinado tema (MAINARDES, 2006).

4 A INVESTIGAÇÃO

A metodologia científica propõe o estudo dos princípios e metodologias estabelecidos para realizar a pesquisa, ou seja, o estudo ordenado e coerente dos procedimentos utilizados nas ciências e sua ligação com as teorias científicas (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Segundo Marconi e Lakatos (2011), é imprescindível sua utilização na ciência, pois é através do método que se alcança o objetivo.

O objetivo deste terceiro capítulo é descrever o delineamento metodológico utilizado para analisar o elemento exposto no problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos neste estudo. Aborda-se, primeiramente, o método de pesquisa e a coleta de dados, logo, o cenário da pesquisa e, por fim, a técnica utilizada para análise dos dados.

4.1 O método de pesquisa e a coleta de dados

A pesquisa em Educação possui características específicas. Autores como Ludke e André (1986) defendem a ideia de que esse tipo de pesquisa não pode ser feita como se a educação fosse um fenômeno isolado. Poucos eventos nessa área podem ser submetidos a uma abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira confusa que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.

É neste sentido que o Estudo de Caso foi escolhido para conduzir esta pesquisa. Esta abordagem metodológica levantará com profundidade determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato (MARCONI e LAKATOS, 2011).

Para Yin (2010), o estudo de caso é uma boa estratégia para uma investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, possibilitando a explicação de ligações causais de situações singulares. Essa modalidade de pesquisa visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002).

Os estudos de caso reúnem informações detalhadas, “valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato” (MARCONI e LAKATOS, 2011). Várias técnicas de coleta

de dados podem ser utilizadas, e as fundamentais são: fontes documentais, entrevistas e observação. Para Gil (2010) isso faz-se necessário “para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados”. Assim, a fonte de dados para esta pesquisa se constitui na pesquisa documental e entrevista semiestruturada, como técnicas de coletas de dados para obter as informações necessárias para compreensão de uma realidade do processo educativo.

A pesquisa documental é realizada a partir da análise de documentos contemporâneos ou retrospectivos a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Sua principal característica é que a coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Portanto, o objetivo da análise documental é trabalhar os documentos que serão considerados numa pesquisa, visando o máximo de informações que sejam relevantes, a fim de facilitar o armazenamento e a consulta. A pesquisa documental abrange arquivos públicos, arquivos privados, relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, entre outros materiais de divulgação. A fonte de dados para esta pesquisa dará subsídios para a compreensão da relação da PG com o contexto escolar, bem como com as políticas públicas envolvidas.

Vários foram os documentos elencados para fazer parte dessa pesquisa, logo, analisou-se: a LDB; o PNE 2014-2024; o PNPG 2011-2020; os relatórios anuais dos PPG's da UFG que tem atuação ambiental apresentados à CAPES, disponível na Plataforma Sucupira, do período de 2013 a 2016, referentes a Avaliação Quadrienal 2017; e os Relatórios de Avaliação das áreas nos quais os PPG's selecionados para fazerem parte dessa pesquisa se encontram, referentes a Avaliação Trienal 2013. Essa pesquisa documental é importante, pois busca cruzar os referenciais legais e teóricos no que se refere a interlocução dos PPG's investigados com a EB.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa, pois permite a coleta de dados não documentados sobre determinado tema. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. “É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão investigada.

Estas aconteceram com os coordenadores dos PPG's com pesquisas em meio ambiente e com a diretora de avaliação da CAPES, com o objetivo de compreender como se dá a interlocução da PG com a EB. A realização das entrevistas permitiu a captação imediata e corrente das informações desejadas, o tratamento de assuntos variados e o aprofundamento de questões levantadas a partir de observações e da análise documental.

4.2 O cenário da pesquisa: a pós-graduação na UFG

A PG na UFG engloba cursos *lato sensu* e *stricto sensu* nas três regionais: Catalão, Goiânia e Jataí. A PG *lato sensu* na UFG compreende os cursos de Especialização e os de Residência Médica, Residência Profissional e Multiprofissional em Saúde, de acordo com as Resoluções CNE/CES nº 01/2007 e UFG/CEPEC nº 1.128/2012. Esses cursos têm por finalidade a capacitação profissional e/ou acadêmica em áreas específicas e são destinados a graduados em curso superior, reconhecido pelo MEC.

A PG *stricto sensu* na UFG tem por objetivos a qualificação docente e de outros profissionais, e a formação de pesquisadores, aliada à geração de novos conhecimentos (Resolução UFG/CEPEC nº 1.075/2012). Atualmente conta com 73 programas² nas regionais Catalão, Goiânia e Jataí, sendo que Goiânia possui a maior parte deles.

Na regional Goiânia são 26 cursos de mestrado (sendo 6 profissionais, 3 institucionais e 3 em rede), 30 de mestrado e doutorado (sendo 2 em rede) e 3 programas somente de doutorado, todos multi-institucionais. Catalão possui 10 PPG's, sendo 9 cursos de mestrado (4 profissionais) e apenas 1 de doutorado, o de Ciências Exatas e Tecnológicas que teve seu primeiro processo seletivo no início de 2016. A regional Jataí tem 6 programas, sendo 5 de mestrado (sendo 1 profissional) e 1 de mestrado e doutorado, o de Geografia.

Definiu-se o grupo a ser investigado a partir do levantamento dos PPG's que possuem linhas de pesquisa sobre o meio ambiente na regional Goiânia, visto que esta

² Fonte: Pesquisa Documental. Trabalho Primeiro Semestre/2016. Dados coletados e organizados por NOLASCO (2016).

possui o maior número de PPG's que realizam pesquisa sobre o meio ambiente, e pelo fácil acesso por parte dos pesquisadores. Dos 59 PPG's presentes na regional Goiânia, sete foram os PPG's escolhidos para participar da pesquisa (Tabela 4). O método de escolha levou em consideração a presença das palavras: meio ambiente, análise ambiental, conservação/preservação ou biodiversidade em pelo menos uma das linhas de pesquisa pertencentes aos PPG's.

Tabela 4. Programas de pós-graduação da UFG com linhas de pesquisa em meio ambiente.

Nível	Programa	Linhas de Pesquisa	Quantidade de Projetos
M	Agronegócio	Agricultura familiar e o agronegócio	13
		Competitividade e gestão do agronegócio	26
		Meio ambiente e desenvolvimento regional	6
M	Biodiversidade Animal	Conservação e manejo da fauna	13
		História natural, comportamento e sistemática de vertebrados e invertebrados	11
		Morfologia e fisiologia animal	7
M/D	Ecologia e Evolução	Biodiversidade e biologia da conservação	23
		Ecologia molecular e evolução	11
		Limnologia	2
		Macroecologia e ecologia evolutiva	7
M	Engenharia Química	Gestão, controle e preservação ambiental	13
		Otimização de processos	3
		Processos químicos e biotecnológicos	27
		Sistemas particulados	1
M/D	Genética e Melhoramento de Plantas	Conservação e melhoramento de espécies do cerrado	9
		Genética e genômica de plantas	5
		Melhoramento de espécies cultivadas	10
M/D	Geografia	Análise ambiental e tratamento da informação geográfica	18
		Dinâmica socioespacial	37
		Ensino-aprendizagem em geografia	16
M/D	Química	Ensino de química	6
		Instrumentação em química	34
		Química de materiais	28
		Química do meio ambiente	11
		Química dos produtos naturais	10
		Química teórica e computacional	6
		Síntese química	12

Fonte: Pesquisa Documental. Trabalho Primeiro Semestre/2016.

Dados coletados e organizados por: NOLASCO (2016).

É importante salientar que o PPG em Ciências Ambientais não faz parte dessa pesquisa, visto que o então coordenador é orientador-pesquisador dessa dissertação de mestrado.

Após definição de quais PPG's participariam da pesquisa, verificou-se a necessidade da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG para posterior coleta de dados junto aos coordenadores. Com uma série de documentos em mãos submeteu-se em junho de 2016 esse projeto ao CEP, que levou cerca de dois meses para aprová-lo.

Após a aprovação pelo CEP, entrou-se em contato com os coordenadores dos PPG's selecionados e a pesquisa foi esclarecida, bem como a importância de sua participação. Os coordenadores entrevistados foram aqueles que preencheram a Coleta CAPES 2015, cujos dados foram enviados pelos PPG's até 1º de abril de 2016. Todos os coordenadores aceitaram fazer parte da pesquisa, e a entrevista semiestruturada realizou-se no gabinete de cada um deles. A respeito das entrevistas, salienta-se que todos os entrevistados foram muito prestativos e mostraram plena disponibilidade, além de fornecerem autorização para a gravação e publicação dos dados. Sem essa contribuição não seria possível retratar suas interpretações sobre o processo de interlocução da PG com a EB.

A coleta de dados deu-se através de entrevista semiestruturada que foi gravada na forma de áudio pela pesquisadora-entrevistadora. Para isso foi feito um roteiro de questões, presente no apêndice 1. Após a realização de todas as entrevistas, as mesmas foram transcritas fielmente em documento eletrônico e analisadas para serem confrontadas com os objetivos dessa pesquisa.

Para a análise dos dados, os coordenadores serão representados pela letra "C", seguido de uma numeração que simboliza a entrevista ao qual o mesmo respondeu. A numeração se baseia na ordem aleatória em que ocorram as entrevistas, sendo C1 o primeiro coordenador entrevistado, C2 o segundo coordenador entrevistado, e assim sucessivamente.

A entrevista com a diretora de avaliação da CAPES ocorreu de forma eletrônica. Vale ressaltar que participou dessa dissertação de mestrado a atual diretora de avaliação da CAPES, responsável pela Avaliação Quadrienal 2017. As perguntas lhe foram enviadas por email, e após um período foram devolvidas as respostas aos questionamentos efetuados em relação a interlocução da PG com a EB e ao processo de avaliação dessa política da CAPES. As perguntas feitas a Diretoria de Avaliação da CAPES se encontram no apêndice 2.

Cabe informar também que o confronto de dados e os questionamentos colocados ao longo deste trabalho são atitudes comuns na pesquisa científica, e que tem por objetivo

promover críticas e reflexões, a fim de gerar contribuições à realidade em foco, em conformidade com o pensamento de Lopes (2004).

4.3 Breve caracterização dos programas pesquisados

A UFG foi criada em 14 de dezembro de 1960, por meio da Lei nº 3.834-C, através da associação de cinco escolas superiores já existentes em Goiânia, sendo elas: Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina, conforme relata Miziara e Cavalcante (2010):

Materializava-se assim um antigo sonho da sociedade goiana, uma vez que em 1948 a criação da Universidade do Brasil Central fora aprovada por unanimidade pela Assembléia Legislativa estadual. Porém, apenas o empenho de setores expressivos da sociedade conseguiu a implantação de uma Universidade pública 12 anos depois. Para tanto, foi fundamental a atuação dos estudantes goianos, com a criação, em 1959, da Frente Universitária Pró-Ensino Federal. Além disso, o envolvimento de parcelas significativas dos docentes das faculdades acima referidas permitiu que esse projeto ganhasse fôlego, com o professor Colemar Natal e Silva assumindo papel de grande destaque (MIZIARA e CAVALCANTE, 2010).

A UFG possui uma trajetória estabelecida por seu compromisso com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e suas ações desenvolvidas visam, de forma indissociável, os problemas sociais e do desenvolvimento regional e nacional. Portanto, tem por finalidade produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos, ampliar e aprofundar a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, com o objetivo de contribuir para a existência de uma sociedade mais justa, em que os cidadãos se empenhem na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais (UFG/PDI 2011-2015).

Atualmente a instituição possui quatro Regionais, sendo elas: Goiânia, Goiás, Jataí e Catalão, entretanto somente as regionais Goiânia, Catalão e Jataí contam com PPG's. A Regional Goiânia é composta por três Campus, sendo eles: *Campus Prof. Colemar Natal e Silva (Campus I)*, localizado no Setor Universitário, contando com 10 unidades acadêmicas; *Campus Samambaia (Campus II)*, situado na rodovia GO-080 no Km13, saída para Nerópolis, possui 18 unidades acadêmicas; e o *Campus Aparecida de Goiânia* conta com apenas uma unidade acadêmica, no entanto, esta compõe-se de cursos de graduação e PG.

Os cursos de PG, foco de análise deste trabalho, estão ligados a apenas um Campus da UFG, o *Campus Samambaia*.

Agronegócio

O PPG em Agronegócio (PPAGRO), nível Mestrado, foi criado em 2006 com o propósito de atender às demandas por pesquisas e estudos multidisciplinares tendo em perspectiva a competitividade e o crescimento econômico do agronegócio e, ao mesmo tempo, com atenção à inclusão social e à sustentabilidade ambiental. Neste sentido, o PPG tem por objetivo formar recursos humanos de alto nível, com as habilidades e competências necessárias para analisar e oferecer soluções aos desafios do setor, o que remete à natureza multidisciplinar e agenda de pesquisa e estudo de temas e problemas do desenvolvimento do Agronegócio.

No ano de 2016, o programa expandiu com o início do nível de Doutorado, e busca com um esforço contínuo a coesão entre a área de concentração e as linhas de pesquisa, relacionando o Agronegócio com seus atores econômicos e sociais e o desenvolvimento regional e meio ambiente.

O PPG que inicialmente era em nível de Mestrado, recebeu na Avaliação Trienal 2013 da CAPES nota 4. Atualmente o programa conta com 19 docentes que orientam em 3 linhas de pesquisa (Tabela 5) e 34 discentes.

Biodiversidade Animal

O PPG em Biodiversidade Animal (PPGBAN) é um PG novo na UFG. Foi recomendado em dezembro de 2013 pela CAPES e o primeiro processo seletivo ocorreu em março de 2014. Foi um projeto conjunto de alguns departamentos do Instituto de Ciências Biológicas da UFG com participação de docentes da Faculdade de Letras do Campus de Jataí, do Instituto Federal Goiano (unidades Rio Verde e Urutaí) e da Universidade Estadual de Goiás (Unidade de Anápolis e Morrinhos).

O programa privilegia a formação de pesquisadores/educadores competentes, críticos e criativos em suas ações, comprometidos com o desenvolvimento científico e social do país. Neste sentido, o perfil a ser formado pressupõe a aquisição das características necessárias ao pesquisador, bem como aquelas inerentes ao educador. O PPG objetiva formar profissionais para exercerem atividades de ensino e pesquisa em

ZOOLOGIA (nas suas mais diversas áreas de atuação), de forma que o conhecimento científico produzido possa ser utilizado na resolução de problemas ambientais e divulgado para a sociedade.

É um PPG, nível de Mestrado, tendo recebido na Avaliação Trienal 2013 da CAPES nota 4. O programa conta com 31 docentes que orientam em 3 linhas de pesquisa (Tabela 5) e 19 discentes.

Ecologia e Evolução

O PPG em Ecologia e Evolução (PPGEcoEvol) foi criado no de 2003 como um desmembramento do Curso de Biologia da UFG. O programa foi criado apenas com o nível de Mestrado e a primeira turma ingressou em março de 2004. O Doutorado foi criado pouco tempo depois e a primeira turma ingressou em 2007.

O PPG tem como objetivo a formação de profissionais altamente qualificados, oferecendo uma sólida formação conceitual e metodológica em diferentes áreas da Ecologia e Evolução.

Atualmente o PPG conta com os níveis de Mestrado e Doutorado, e na avaliação feita pela CAPES no último triênio (2010-2012) o curso atingiu conceito 6. Estão credenciados no programa, 23 orientadores, sendo 20 pertencentes à Universidade Federal de Goiás, 1 da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 1 da Universidade Estadual de Goiás e 1 do Museu Nacional de Ciências Naturais de Madri (Espanha), que orientam em 4 linhas de pesquisa.

O número de alunos varia conforme a época do ano, embora a média atualmente seja de 19 alunos regularmente matriculados no nível de mestrado e 56 no nível de doutorado. Para o desenvolvimento dessas dissertações e teses, além do apoio da UFG, da Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE/UFG) e de recursos financeiros da CAPES (através do PROAP), o programa firmou parcerias com a Conservação Internacional e com a Anglo American do Brasil, além de inúmeros projetos individuais de seus pesquisadores aprovados pelo CNPq, CAPES, FAPEG e Fundação "O Boticário".

Engenharia Química

A criação do PPG em Engenharia Química (PPGEQ), nível de Mestrado, deu-se no início do ano de 2014 devido ao cenário de expansão de diversas áreas, tais como da

indústria sucroalcooleira, de alimentos, mineração e farmacoquímica no Estado de Goiás. Nesse sentido, houve a criação do programa, com o intuito de formar mão de obra qualificada nas áreas de Engenharia e, em especial, de Química para atuar nos setores industriais e nos arranjos produtivos da economia do Estado de Goiás.

O objetivo do PPG é a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior e suprir o mercado de trabalho com técnicos de alto nível para atuação em projetos e estudos relacionados com as áreas de concentração do curso, e a PG tem possibilitado a continuação e o aprimoramento da pesquisa na área de Engenharia Química.

Atualmente o curso possui 16 docentes que orientam em 4 linhas de pesquisa, e contam com 42 discentes regularmente matriculados. Na Avaliação Trienal 2012 da CAPES o programa recebeu o conceito 3.

Genética e Melhoramento de Plantas

O PPG em Genética e Melhoramento de Plantas (PGMP) foi criado em 2010, já com os níveis de Mestrado e Doutorado, a partir do desmembramento da área de concentração de mesma denominação, do referido PPG em Agronomia da UFG.

O Programa tem como objetivo principal formar Geneticistas e Melhoristas de Plantas, oferecendo aos pós-graduandos uma formação científica de qualidade, sendo o único na área de Genética e Melhoramento de Plantas na região Centro-Oeste do Brasil. As pesquisas em genética básica, biotecnologia vegetal, conservação de recursos genéticos do cerrado e de genética quantitativa e melhoramento genético contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da agricultura da região.

O corpo docente é composto de 18 docentes lotados em diversas áreas de pesquisa da UFG, além de dois pesquisadores da Embrapa Arroz e Feijão, que se dividem em 3 linhas de pesquisa. Atualmente o PPG possui 31 discentes no nível Mestrado e 38 no Doutorado, e na última Avaliação da CAPES recebeu nota 4.

Geografia

O PPG em Geografia (PPGeo) foi criado em 1995, com o curso de Mestrado e, em 2007, com o nível de Doutorado, ampliando a inserção do programa na comunidade acadêmica nacional e internacional. Esse fato se expressa, objetivamente, pelos

crecentes intercâmbios e pela capilaridade da produção técnico-científica do corpo docente e discente.

O programa objetiva decisivamente contribuir para a formação de docentes, pesquisadores e recursos humanos especializados no campo de abrangência proposto e de áreas que desenvolvem a pesquisa territorial, enriquecendo a capacidade de investigação do território nacional e daí, possibilitar uma maior lucidez na intervenção do uso do território e na produção do espaço.

O PPG conta com 36 docentes distribuídos em 3 linhas de pesquisa. Desde a última avaliação trienal da CAPES, em 2012, quando o programa recebeu o conceito 6, houve uma significativa ampliação de ingressos, destacadamente para o doutorado, cujo número praticamente dobrou, sendo atualmente 108 doutorandos e 72 mestrandos.

Química

O PPG em Química (PPGQ), nível Mestrado, do Instituto de Química da UFG foi criado em 1999 e, desde 2013 engloba a formação de profissionais de Doutorado, com conceito 4 na CAPES. O Programa cuja área de concentração é Química está estruturado em áreas temáticas multidisciplinares que englobam 7 linhas de pesquisa.

O PPG tem como objetivo dar aos alunos do curso uma formação sólida, abrangendo aspectos importantes e de grande interesse científico e tecnológico tais como, por exemplo, nanobiotecnologia, nanotecnologia aplicada a questões energéticas, química ambiental, pesquisa multidisciplinar em fármacos, desenvolvimento de métodos e instrumentação para diagnósticos clínicos, utilização de recursos naturais para desenvolvimento de novas tecnologias e tecnologias para o desenvolvimento de biocombustíveis.

O Programa tem atualmente 43 docentes. O número total de discentes matriculados atualmente é de 168 alunos, sendo 100 alunos de Doutorado e 68 alunos de Mestrado.

4.4 Análise dos dados

Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua em considerar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais

compartilham na vivência de sua realidade (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Dessa forma, para a análise do material qualitativo utilizaremos a análise de conteúdo (AC).

A AC é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin (2011), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Quanto ao campo de atuação da análise de conteúdo, podemos dizer que ela engloba todas as iniciativas de explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens que apresentem ou não índices passíveis de quantificação com vistas a atingir deduções lógicas, referentes ao emissor da mensagem e o seu contexto ou aos efeitos dessas mensagens (BARDIN, 2011).

As análises aqui apresentadas seguiram as três etapas básicas apontadas pela autora quando empregada a AC, ou seja, pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação. Tais etapas não são independentes umas das outras, ao contrário, se articulam num movimento dinâmico.

A pré-análise se constitui como uma fase de organização do material, na qual é escolhido o *corpus* de análise e formulado as hipóteses e objetivos, o que se deu durante a construção do projeto que compõe esta pesquisa. Em seguida, são elaborados os indicadores que sirvam de base para a interpretação final e faz-se a preparação do material, isto é, uma edição dos textos.

A exploração do material se constitui como uma fase longa na qual o pesquisador aplica as decisões tomadas na fase de pré-análise, é aqui que o material é submetido a um estudo mais aprofundado e orientado pelo referencial teórico. Segundo Bardin (2011), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Por fim, temos a terceira etapa da análise de conteúdo denominada inferência. A inferência é procedimento através do qual o pesquisador irá deduzir de maneira lógica saberes implícitos no conteúdo de uma mensagem, produzindo dados. É o momento de significação e validação dos resultados encontrados. A inferência é, portanto, uma etapa crucial da análise de conteúdo de uma pesquisa qualitativa, somente a partir dela que a pesquisa ganha sustentação e autenticidade.

5 CONTEXTO DA PRÁTICA: A INTERLOCUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO/UGF COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

O contexto da prática é o espaço no qual se interpretam e recriam as políticas, pois parte dos textos podem ser rejeitados, recriados, e até mal interpretados pelos agentes escolares. Dessa forma, a partir das ações de interlocução com a EB foi analisado como os PPG's interpretam, no contexto da prática, a recomendação da CAPES.

Primeiramente apresenta-se um panorama geral das ações de interlocução com a EB, e posteriormente a análise das categorias evidenciadas a partir dos resultados encontrados.

5.1 Ações de interlocução com a educação básica

A interlocução da PG com a EB ocorre de diferentes formas, e corrobora-se com Werle (2012), a interlocução se manifesta predominantemente como processo, como espaço móvel, fluido, em contínua construção e que implica capacidade de prática social dos envolvidos, e as conflitualidades internas aos campos em que os interlocutores se situam.

Nesse sentido, optou-se por tratar a interlocução considerando a visão expressa pelos programas no relatório que apresentam à CAPES. Trata-se de um relatório anual em que os programas descrevem suas atividades, processos de pesquisa, estrutura curricular, enfim, suas ações, registrado no Caderno Proposta do Programa, disponível na Plataforma Sucupira, que é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do SNPG.

Delimitou-se este material empírico para análise considerando as informações presentes no período de 2013 a 2016 dos PPG's que possuem pesquisa sobre o meio ambiente da regional Goiânia da UFG (Tabela 4).

A interlocução da PG com a EB é demonstrada no quesito Inserção Social, no tópico Interfaces com a Educação Básica. Nesta pesquisa o enfoque se dará nas ações de interlocução dentro dos PPG's e se ouve evolução das mesmas aos diferentes espaços da EB.

Para discutir as evidências de interlocução da PG com a EB analisou-se os relatórios de 2013 a 2016, isso porque, a política da CAPES deu-se a partir de 2011, e também porque as ações de interlocução farão parte do atual processo de Avaliação

Quadriênio da CAPES. Nesse sentido, essa pesquisa busca compreender a implementação dessa política dentro dos PPG's e da interligação dos contextos propostos por Ball e colaboradores (BOWE, BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994) no ciclo de política dentro deste nível educacional.

Lendo como os PPG's que possuem pesquisa sobre o meio ambiente expressam suas ações de interlocução com a EB verificou-se que a maioria das ações partiam da pesquisa dos discentes, ou de atividades específicas dos projetos dos docentes. Da análise do material evidencia-se que os PPG's cumprem a política proposta pela CAPES, por outro lado, percebe-se que durante o período verificado as ações de interlocução com a EB permaneciam as mesmas, um ou outro programa acrescentava novas ações de interlocução. Essa constatação demonstra “que o profissional do contexto da prática também é um autor das políticas educacionais, pois sua interpretação sobre o texto irá definir sua prática, nesse sentido, não são simplesmente executores de algo já estabelecido por outrem” (LIMA e MARRAN, 2013). Nesse sentido, deduz-se que a política de interlocução da PG com a EB não atinge de forma uniforme os PPG's. A mesma só é incorporada se estiver de acordo com os paradigmas dos docentes da PG.

No PPG em Agronegócio foi apresentado que as ações de interlocução com a EB fazem parte das disciplinas e/ou de dissertações, principalmente que tratam da segurança alimentar e nutricional no Programa Nacional de Alimentação Escolar. Apesar de citado pelo PPG, não é evidenciado pelas ementas das disciplinas a interlocução com a EB.

Ao analisar as referências sobre as ações de interlocução com a EB presentes na Coleta CAPES de 2013 a 2016, percebe-se que não houve nenhuma mudança textual. A redação é a mesma, como exceção de 2016, que acrescentou a participação do PPG em um evento da UFG voltado para o ensino médio, e o projeto Agro Centro-Oeste Familiar, coordenado pelos professores da PG, que tem clara interface com a educação fundamental ao promover atividades de educação socioambiental com as escolas visitantes.

O atual PNPG foi publicado ao final de 2010, e ao longo desses quase sete anos após a sua divulgação, percebe-se somente em 2016 no PPG em Agronegócio houve aumento nas ações com EB. Percebemos aqui que as orientações existentes nos documentos de política educacional são interpretadas e adaptadas à determinada realidade que será aplicada, antes de ser implementadas, sendo assim, não é imediatamente assimilável ou aplicável (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). A política de interlocução da PG com a EB não foi assimilada no PPG em Agronegócio, visto que não houve ao longo desses anos o desenvolvimento de ações de interlocução. A única

aproximação com a EB deu-se devido a projetos institucionais da UFG, e não porque houve mudanças paradigmáticas no PPG. Aqui a interlocução da PG com a EB é apenas um item a mais a ser considerado no processo de avaliação pela CAPES.

O PPG em Biodiversidade Animal é um programa novo, e por esse motivo, já surgiu dentro dessa perspectiva de desenvolver ações de interlocução com a EB. O programa relata na Proposta do Programa da Plataforma Sucupira várias ações de interlocução com a EB. Essas ações incluem disciplinas, palestras, elaboração de material de divulgação científica, participação em semanas do meio ambiente e realização de cursos. O início das atividades desse PPG deu-se em 2014, e as primeiras ações de interlocução apresentadas foram as atividades com a EB durante a 1ª Semana do Meio Ambiente em Silvânia, Goiás, e o início de uma conversa com a Secretaria Municipal de Educação de Silvânia e a Subsecretaria Estadual de Educação de Goiás sobre o desenvolvimento de um curso para os docentes da região.

No ano seguinte o programa apontou as mesmas ações do ano anterior, entretanto, na Coleta CAPES 2016, atualizou as ações de interlocução, evidenciando um curso de capacitação em Biodiversidade Animal, ministrado para os professores da rede pública dos municípios de Gameleira, São Miguel do Passa Quatro, Leopoldo de Bulhões e Silvânia. Outras ações de interlocução são citadas, como: as atividades dos docentes nas disciplinas e ações específicas de alguns docentes. As atividades para a EB desenvolvidas dentro das disciplinas do PPG compreendem a elaboração de planos de aula e materiais de apoio que poderão ser utilizados para subsidiar o trabalho dos professores da EB, sendo alguns disponibilizados de forma gratuita no *site* do PPG. Ações específicas dos docentes apontadas como ações de interlocução com a EB são: livros, série documental, materiais de divulgação científica e palestras em escolas.

Salienta-se que este PPG surgiu após o VI PNPG, a interlocução com a EB faz parte de uma das missões da PG. Os docentes são sempre estimulados a desenvolver atividades que tenham relação com a EB, por isso houve um aumento das atividades realizadas, revelando uma aproximação com a política da CAPES. Percebemos aqui, que a aceitação da política se dá pelo objetivo de formar *pesquisadores/educadores* competentes, críticos e criativos em suas ações, comprometidos com o desenvolvimento científico e social do país (PPGBAN, s.d., grifo nosso). Nesse sentido, vale salientar que o desenvolvimento de ações de interlocução da PG com a EB se dá porque o PPG surgiu orientado por essa política pública, não porque houve uma construção desse paradigma

no seio do PPG. A busca em melhorar o conceito dentro da avaliação da CAPES é o que impulsiona essa aproximação do PPG em Biodiversidade Animal com a EB.

O PPG em Ecologia e Evolução aponta como ações de interlocução com a EB atividades dos docentes, específicas dos projetos de pesquisa no qual os mesmos fazem parte. São materiais de divulgação científica sobre a biodiversidade do Cerrado e palestras sobre Educação Ambiental. Também é apontado publicações científicas de dois docentes do programa.

Na comparação entre os períodos de 2013 a 2016, observamos as mesmas características do PPG em Agronegócio, nenhuma mudança nas ações executadas. Mais uma vez aqui corrobora-se com Bowe e Ball (1992), que diz que os valores e propósitos dos professores e demais profissionais da educação têm implicações para a implementação da política. O PPG em Ecologia e Evolução possui na Avaliação Trienal 2013 da CAPES conceito 6, e as atenções no programa é para a manutenção do mesmo. Então, novas atribuições para a PG e os docentes, que possam a vir “atrapalhar” o atual *status*, passarão por um crivo maior no PPG. Nesse sentido, a política de interlocução da PG com a EB não foi implementada, visto que não atende os propósitos dos docentes e PPG. Aqui a interlocução da PG com a EB é apenas uma atividade a mais a ser preenchida no processo de avaliação pela CAPES, que não afeta diretamente na construção do conceito do PPG em Ecologia e Evolução, já que representa apenas 5% da avaliação. Segundo Werle (2012):

“Emerge aqui a conflitualidade e as diferentes pressões que perpassam o campo da PG no atendimento de demandas de produção científica, orientação, ensino e inserção nas múltiplas atividades das universidades, o que, sem dúvida, configura o campo de trabalho e disputas dos programas e as condições de interlocução com a EB” (WERLE, 2012).

O PPG em Engenharia Química, concomitantemente ao PPG em Biodiversidade Animal, foi criado em 2014, ou seja, após o VI PNPG. Entretanto, a análise do período de 2014 nos revela que o programa não executou nenhuma ação de interlocução com a EB, pois não há nenhuma citação quanto a este quesito na então plataforma Coleta CAPES. Em 2015, foi citado um trabalho específico de um docente com ação de interlocução com a EB, já em 2016 o PPG faz referência a esta mesma ação, mas agora não só com apenas um docente participando, e sim dois. Essa ação faz parte de um projeto que visa estimular os alunos do ensino médio a ingressarem nos cursos da área de engenharia, transparecendo um projeto isolado e não internalizado no PPG.

Ao contrário do PPG em Biodiversidade Animal, a interlocução com a EB não faz parte da missão do programa. Aqui, o contexto da prática nos revela que a política teve desvios, ao ter trechos rejeitados ou absorvidos, ignorados e mal-entendidos (LIMA e MARRAN, 2013). Como foi colocado explicitamente pelo coordenador desse PPG, a política de interlocução da PG com a EB não foi implementada, visto que não atende os propósitos do PPG. Demonstra-se aqui a incapacidade da política de estabelecer uma aproximação da PG com a EB, pois a falta de uma instrumentalização específica para conectar esses níveis de ensino provocou a rejeição da mesma.

O PPG em Genética e Melhoramento de Plantas, da mesma forma que os PPG em Agronegócio e o PPG em Ecologia e Evolução, não promoveu nenhuma mudança nas ações de interlocução com a EB presentes na Coleta CAPES no período de 2013 a 2016. O programa expõe que sua ação de interlocução com a EB parte de um trabalho específico de um docente, sendo este a única aproximação com a EB. Essa ação de interlocução faz parte de um projeto de extensão, que visa aproximar escolas do ensino médio com a UFG através da divulgação dos resultados de pesquisa obtidos nos laboratórios desta.

Do mesmo modo que o PPG em Engenharia Química, a implementação da política nesse PPG sofreu desvios, com partes sendo rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas (BOWE, BALL e GOLD, 1992). A falta de especificidade da política de interlocução da PG com a EB e a particularidade do PPG em Genética e Melhoramento de Plantas, acarretou a rejeição da política da CAPES. Mais uma vez viu-se que quando uma política não considera as áreas e suas singularidades, menor será a possibilidade de implementação no contexto da prática.

O PPG em Geografia possui uma linha de pesquisa voltada para o ensino (Ensino-Aprendizagem em Geografia), possibilitando uma interlocução maior com a EB, visto que o programa tem compromisso com a formação de professores. O programa destaca a presença de grupos de pesquisa na área de ensino que envolve vários docentes, além dos trabalhos desenvolvidos na sua linha de pesquisa voltados para o aperfeiçoamento das demandas didáticas na EB.

Em todo o período verificado, são as mesmas ações de interlocução apontadas. Até a redação é praticamente a mesma. Aqui compreendemos que a interlocução com a EB não se constituiu com uma demanda recente da CAPES, já que a linha de pesquisa voltada para o ensino se faz presente desde a criação do PPG, em nível de mestrado, em 1995.

O PPG em Química, da mesma forma que o PPG em Geografia, possui uma linha de pesquisa voltada para o ensino (Ensino de Química). Durante o ano de 2013 aponta como ações de interlocução com a EB dois projetos dos docentes do programa que promovem o envolvimento da EB com a universidade e a PG. Essas ações envolvem atividades de divulgação da ciência em escolas de ensino médio, além de um projeto de extensão que atua em duas frentes junto as escolas públicas.

Em 2014, o relatório traz as mesmas ações do ano anterior, e acrescenta a publicação de livros na área de ensino de química. Já nos relatórios de 2015 e 2016, o PPG apresenta a mesma redação, acrescentando outros três projetos as ações de interlocução com a EB, a saber: Espaço das Profissões, evento da UFG voltado para o ensino médio; Pátio da Ciência, programa permanente de difusão científica no *Campus Samambaia* da UFG; e os cursos de extensão do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC).

Igualmente ao PPG em Geografia, o PPG em Química promove ações de interlocução com a EB desde a sua criação, já que tem por finalidade a formação de recursos humanos destinados à docência, à pesquisa científica e tecnológica, à atuação profissional e a outras atividades correlatas (PPGQ, s.d.). O apoio à EB não é uma demanda atual influenciada pela CAPES, faz parte da concepção destes PPGs. Portanto, as ações para a melhoria da qualidade da EB independem das atuais exigências, como por exemplo, o desenvolvimento econômico e social do país. A educação é vista sob outra perspectiva, voltada para o desejo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O PNPG 2011-2020 ao colocar que essa interação mais definitiva da PG com a EB é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade, nos leva a considerar qual a real função dessa interlocução. A julgar pelas indicações já apresentadas até aqui, e pelas análises realizadas no volume 2 do PNPG, o foco da política empreendida é a subversão da função social da educação aos interesses do mercado, sob o pilar da inovação. Segundo Werle (2012):

Por certo, a melhoria da qualidade da EB exige investimento na formação de professores, a retomada dos padrões mínimos de qualidade, e foco na gestão das escolas e na adequação dos currículos, mas, também, uma maior valorização social da profissão, melhores salários, bem como melhores condições de trabalho, infraestrutura das escolas e de carreira do magistério. Sem estas condições gerais que decorrem de fracas, desconexas e descontínuas políticas públicas, a interlocução pode reduzir-se a programas e projetos fragmentados ou a queixas, desalento e manifestações de desânimo para com a educação. Assim, interlocução não se constrói por imposição. Interlocução, por ser diálogo, compartilhamento e prática social, decorre especialmente da

implicação dos envolvidos, os quais podem ser estimulados, mas respondem a partir de sua história, conhecimento, reflexividade e condições institucionais aos programas e projetos que fomentam a interlocução entre a PG e a EB. Ademais, há que acompanhar, avaliar, aprofundar a inter-relação entre os diferentes programas e projetos voltados para esta interlocução (WERLE, 2012).

Werle (2012) coloca que os processos de avaliação da CAPES, com seus indicadores e quantificações, de alguma forma condicionam as práticas dos programas, no nosso caso, a interlocução com a EB. Por outro lado, os PPGs ao se posicionarem na Coleta CAPES, procurarão corresponder aos processos de avaliação, institucionalizando ações de interlocução com a EB. Dessa forma, a política será implementada na PG, promovendo uma reorganização estrutural e no acompanhamento que a CAPES desenvolve nas IES.

Entretanto, a transposição da política não será linear, visto que, ao ser confrontada com outras políticas que circulam no contexto da prática, uma releitura acaba sendo inevitável. Cada profissional tem formas de trabalhar diferenciadas, priorizando valores e saberes que julgam essenciais e direcionam sua prática por diferentes interpretações da política. Lembrando que podem utilizar somente o que lhes interessa, mas uma ou outra interpretação vai ser predominante mesmo com alguns desvios. (BOWE, BALL e GOLD, 1992).

Verificou-se que o desenvolvimento de ações de interlocução com a EB está condicionado a vocação da PG e aos valores e propósitos dos professores e profissionais envolvidos com o PPG. No âmbito UFG/Goiânia, a política da CAPES não foi capaz de promover uma maior aproximação da PG com a EB, devido à falta de direcionamento, bem como instrumentos para um desenvolvimento efetivo de ações de interlocução. A inabilidade de promover a articulação entre esses dois níveis de ensino demonstra o distanciamento dos atores da política pública do contexto da prática, no qual há diferentes concepções de mundo real, que culminou no atual fracasso da política de interlocução da PG com a EB para melhoria da qualidade desta.

5.2 As categorias de análise

A partir das entrevistas dos coordenadores dos PPGs que pesquisam meio ambiente na UFG/Goiânia, e da diretora de avaliação da CAPES, emergiram três categorias de análise. São elas: a intenção, a atu(ação) e o reflexo.

A primeira categoria abordou a função que a PG possui dentro da estrutura educacional brasileira, bem como a importância da sua interlocução com a EB para o desenvolvimento do sistema nacional de educação. A segunda categoria contemplou as questões relacionadas a política pública para a PG na promoção do desenvolvimento das ações de interlocução com a EB. A terceira categoria abordou como as ações de interlocução podem influenciar na avaliação da PG e no cotidiano das suas atividades, e seu reflexo na universidade.

5.2.1 A intenção

A PG 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” (KUENZER; MORAES, 2005). Todavia, esta missão foi sendo ampliada nas políticas delineadas para o setor, por meio da absorção dos legados dos PNPG anteriores, e a incorporação de paradigmas socioeconômicos dominantes.

A CAPES ao estabelecer uma ligação entre a PG e a EB busca, simultaneamente, promover a qualidade dos dois níveis. Uma razão foi trazer a experiência e competência da CAPES para a resolução das questões relativas a melhoria da qualidade da EB, já que hoje a PG é o melhor nível da educação brasileira. Segundo Verhine (2012), a outra razão foi a suposição, mais implícita do que explícita, de cooperação entre a “velha” CAPES, responsável pela bem-sucedida PG, e a “nova” CAPES, também responsável pela formação de professores de EB.

Uma inovação correlata que ocorreu no âmbito da CAPES no ano anterior à aprovação da Lei 11.502 (BRASIL, 2007), trata da adoção pelo CTC de uma nova ficha de avaliação que, pela primeira vez, incluiu a inserção social como um dos cinco quesitos a serem avaliados na PG brasileira. Depois da institucionalização do novo quesito, várias comissões de área começaram a considerar em suas avaliações as contribuições de seus programas para a melhoria da EB. Assim, a relação entre a PG e a EB começou a se materializar como uma subdimensão do processo de avaliação, culminando no atual PNPG, o apoio à EB.

O IV PNPG, ao recomendar a participação de cursos de PG de todas áreas do conhecimento nas questões relativas à qualidade da EB promove uma influência na

qualidade dos profissionais formados nas universidades, inclusive na formação de professores da EB. Selecionamos quatro falas que representam esse raciocínio:

[...] vão ser mestres que vão ensinar graduandos que vão estar com contato com o pessoal do ensino básico, então tem um papel muito importante [...] (C2)

Acho que a pós tem que formar profissionais altamente capacitados em todas as áreas. Eu acho que tem que fornecer condições deles fazerem disciplinas de modo que complemente a graduação. (C4)

Então eles poderão contribuir tanto em atividade de pesquisa como de ensino, então a pós-graduação sem sombra de dúvida, ela pode ser um mecanismo de melhor qualificação dos professores da educação básica. (C6)

Acho que a primeira participação, é, mais direta na formação de recursos humanos, qualificados pra atuar em qualquer nível de docência. (C7).

A formação e os profissionais da EB são o principal destaque dessa política da CAPES, como verifica-se na fala da DAV:

As motivações para essas iniciativas foram a constatação do baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas provas de avaliação tanto nacionais quanto internacionais e o diagnóstico empreendido pelo MEC da ausência de formação superior por parte considerável dos professores atuando nas redes públicas de ensino fundamental na maior parte do país, além da insuficiência quantitativa e qualitativa de professores especialistas para o ensino médio. (DAV)

No entanto, a grande preocupação com a formação de professores não foi devidamente contemplada no atual PNPG. Essa foi abordada sob o viés da inadequação dos procedimentos pedagógicos, como já discutido anteriormente, e traz recomendações genéricas e bastante limitadas em escopo e originalidade. Verhine (2012), coloca que a pesquisa representa o mecanismo principal e quase exclusivo para alcançar a necessária articulação entre a PG e a EB, no entanto, para que a política se estabeleça, esta precisa ser mais robusta e consistente, com uma instrumentação específica. Faz-se necessária uma articulação institucional entre os sistemas de ensino federal, estadual e municipal

para a delimitação de ações que venham objetivamente promover a melhoria na qualidade da EB.

A CAPES ao colocar uma maior aproximação da PG com a EB preconiza que os estudos na área de educação têm resultados pouco visíveis, e ainda estão abaixo do esperado. No entanto, Silva e Jacomini (2017) mostram que somente nos PPG's em Educação conceituados com nota igual ou superior a cinco, no período de 2000-2010, houve um incremento dos trabalhos defendidos, de por exemplo, 17,3% no número de teses, permitindo evidenciar a presença e o interesse de estudos da área em diferentes e amplas frentes que envolvem a EB.

Ao julgar os problemas da EB, com descaso em relação à produção na área de educação, é uma demonstração de indiferença à sua produção. Já que o atual PNPG objetiva que a EB realmente avance na qualidade e supere os problemas, especialmente os do ensino médio, é fundamental a sua compreensão e a sistematização das visões entre os que estão situados na área de Educação e os que estão localizados em diversas áreas do conhecimento (WERLE, 2012). No entanto, a CAPES, ao construir o VI PNPG não contou com nenhum especialista em educação para a discussão do tema em sua comissão (FARIA FILHO, 2013). Situação revelada nesta fala:

Todas as recomendações nela contidas são de exclusiva responsabilidade dos membros da comissão que o elaborou. Não houve participação direta de nenhum funcionário ou diretor da CAPES na elaboração. Não sei dizer se a comissão consultou coordenadores de programas, mas havia representação do Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação na Comissão. (DAV)

O desinteresse pela contribuição que a área da Educação poderia oferecer é justificada pela divergência da concepção do papel social da educação. Segundo as autoras:

Neste marco, a pesquisa sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação se revela estratégica tanto para os estudos na área das políticas educacionais, quanto para a sua agenda e permite problematizar os diagnósticos da escassa acumulação de conhecimento em educação, ao passo que indica mudanças nas características da produção. Há evidências claras, conforme indicam os dados aqui apresentados, de que muito do que se tem produzido está voltado para o entendimento da realidade educacional brasileira, tendo a educação básica como foco principal. As divergências de orientação ou a assunção de uma perspectiva de mercado pode até não estar contemplada aí, mas isso não autoriza o PNPG 2011-2020 a tergiversar sobre a produção na área, tampouco a reduzi-la a *tradicionais achismos*, como evidenciamos acima (SILVA e JACOMINI, 2017).

Percebe-se que a política da CAPES não apresenta uma coerência, ao afirmar que os estudos na área de Educação têm resultados pouco visíveis e ainda estão abaixo do esperado, comprovando a conjuntura do contexto de produção de textos (BOWE, BALL e GOLD, 1992). O texto político não se apresenta de forma clara, porque é o resultado de acordos de diferentes grupos de interesse e as relações de poder envolvidas. A voz do aglomerado empresarial responsável pelo Todos Pela Educação e do CNE, que revelou um apagão educacional, resultou na formulação de uma política superficial, não necessariamente clara e coerente com áreas do conhecimento e suas especificidades.

A política se revela como uma forma de alinhar mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial quando é colocado que a EB é um assunto estratégico para o desenvolvimento, inicialmente econômico e, posteriormente social do país; quando os problemas da EB são apresentados com indiferença em relação à produção na área de Educação; e pela predominância de formulações voltadas para a formação de quadros para os setores produtivos.

Com o discurso de melhorar a qualidade da EB, sem revelar dentro de que concepção de educação, a política da CAPES promove uma mudança social da educação. Agora, a educação tem como finalidade manter os sujeitos incluídos socialmente, síntese do pensamento hegemônico do empresariado que vem sendo disseminada na gestão da educação na atualidade.

5.2.2 A atu(ação)

Interlocução implica conversação entre duas ou mais pessoas, duas ou mais instituições, dois ou mais grupos. A interlocução, por ser diálogo, vai acontecer de acordo com os envolvidos, a partir de suas histórias, conhecimento, reflexividade e condições institucionais para fomentar a interlocução da PG com a EB (WERLE, 2012).

Apesar do destaque no atual PNPG, essa política não foi enfatizada, visto que os PPG's analisados não receberam por parte da CAPES nenhum documento instrumentalizando a recomendação de interlocução com a EB, como demonstra-se:

Não sei se a Comissão recebeu qualquer documento da CAPES. Quem poderia responder a esta pergunta é o presidente da Comissão. (DAV)

Não houve um direcionamento, apoio financeiro ou qualquer outro elemento que desse subsídio para tornar essa política algo comum nas atividades da PG. Essa falta de delineamento prejudicou a efetivação das ações de interlocução com a EB, contribuindo para a rejeição da política. Ball (1994) observa que quanto mais ideológica e abstrata for uma política, mais distante da concepção da prática, menor será a possibilidade de ser incorporada no contexto da prática.

O próprio Relatório Final da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa (2013) recomenda à CAPES induzir a participação mais efetiva dos pesquisadores e professores dos PPG's, através de ações mais específicas, via fomento e inserção de critérios de avaliação no SNPG.

A educação escolar é um assunto complexo e é uma irresponsabilidade pública achar que ela pode ser conduzida por amadores e/ou por quem não conhece minimamente as teorias básicas que dão suporte à intervenção pedagógica (FARIA FILHO, 2013). As diretrizes do PNPG não devem ser simplesmente implementadas no contexto da prática, diferentes interpretações e reinterpretções devem ser realizadas, provocando a contestação dos significados e resultados dessa política.

Sendo a estrutura da PG diversificada, torna-se muito grave quando diferentes áreas do conhecimento são implicadas em promover uma interlocução com a EB, em nome da multi-interdisciplinaridade. As características das áreas e suas especificidades devem ser respeitadas, em nome da tradição da universidade como lugar de liberdade de pensamento, de criação, de produção de rupturas e possibilidades do novo. Mudanças e permanências devem ocorrer pelos seus sentidos, e não pelo pragmatismo, por vezes mercadológico no que faz, no como faz e no que produz (SILVA e JACOMINI, 2017). Selecionamos duas falas que corroboram que a política para ser implementada deve considerar a aptidão da PG:

Qual a lógica da pós-graduação? Eu não acho que a pós-graduação é [tem que] suprir as necessidades do ensino básico. Não acho porque, senão uai, a pós-graduação tem que cobrir todas as áreas? Tem que formar doutores, mestres, tem que ter uma aproximação com a graduação e agora com a educação básica. O próximo vai ser o que? Educação infantil, berçário. Qual o limite das coisas? (C3)

[...] nós não temos nada a ver com a educação básica. Porque o nosso problema não é educação. Problema da licenciatura, esses são voltados para a educação. Nosso programa é de [...], nós não

abordamos educação. Nós abordamos ciência e tecnologia, e não a educação básica. (C5)

Shiroma, Campos e Garcia (2005) colocam que a política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Os atores estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários. Percebe-se esse raciocínio nessa fala:

a CAPES não tem ingerência direta sobre os programas. As coordenações de área fizeram recomendações em seus documentos de área e cada programa teve autonomia para estabelecer as formas de implementação de atividades nessa direção. (DAV)

A política não deve ser simplesmente implementada na PG sem uma reflexão anterior. Primeiramente há de compreender a finalidade da interlocução, considerar as especificidades do PPG, sua vocação. Da mesma forma deve-se buscar as necessidades e intenções da EB, para então desenvolver uma pesquisa com e para a EB, conforme as falas:

Não é você que vai falar o que pode ajudar ou não. [...] a educação básica tem que procurar a pós-graduação, parar tentar estabelecer um diálogo, objetivo. [...] Se não a gente começa a criar coisas que para a gente possa a ser um problema que nem é, porque a gente não tá na educação básica. (C3)

Só que tem que ter um pouco mais de clareza do papel de cada um. Qual tipo de intervenção que espera-se que a gente pode fazer na escola, e que a escola quer receber, né assim, ou pode ou quer receber. (C7)

O sucesso da política vai depender de ações mais específicas da CAPES. É preciso estabelecer critérios, em parceria com os diferentes sistemas de ensino, para o credenciamento de PPG's mais qualificados para atendimento das demandas da política de interlocução com a EB. Para Nacarato (2016) vários pontos precisam ser observados, como por exemplo: se os PPG's têm condições de atender a demanda da EB; se a PG, de fato, constitui o melhor caminho para o desenvolvimento da EB; e entre outras, se essa é a expectativa dos profissionais da EB.

Nos PPG's analisados verificou-se que as ações de interlocução com a EB não partem da coordenadoria do programa. São ações isoladas, específicas do discente enquanto pesquisador ou do docente, segundo os relatos:

Eu não tenho um conhecimento hoje de ações que não sejam parte da pesquisa dos discentes. (C1)

[...] ações diretas do programa que a gente possa explicitar ali eu acho que nós não temos nenhuma. (C2)

Não, só o grupo envolvido ao ensino mesmo, ligados ao programa são três professores. (C4)

Não, são ações isoladas. Pelo menos neste programa. (C7)

Uma maior aptidão dos docentes em aproximar a universidade da EB foi vista apenas nos PPGs mais antigos, o PPG em Geografia e o PPG em Química. Ao contrário dos demais PPG's, a preocupação com a EB se faz presente através de uma linha de pesquisa específica para o estudo das questões educacionais, criada desde o início do programa, cerca de quinze anos antes da recomendação da CAPES no atual PNPG. Nesses PPGs verifica-se um enfoque no ensino e/ou aprendizagem do conteúdo, além da promoção de uma articulação entre os níveis educacionais de PG, graduação e EB.

Apesar da recente proposta de interlocução entre a PG e a EB, a mesma já vinha sendo executada nesses PPGs, de forma bem estruturada e respeitando as características e especificidades da área. Ao contrário do que é visto atualmente, a qualificação da EB para a formação de consciência crítica não é uma preocupação recente, mas sim uma das concepções de alguns PPGs. Portanto, há uma real interlocução desses PPGs com a EB.

Entre os PPG's analisados, somente um demonstrou ações de interlocução com a EB direcionadas pela coordenação do PPG. Este desenvolve atividades nas disciplinas com o intuito de capacitar os discentes para o trabalho com a EB, além de um projeto de curso de capacitação para professores da rede pública de algumas cidades do interior do estado de Goiás. Segundo Werle (2012), os “novos programas” estão mais receptivos as diretrizes do PNPG, visto que possuem uma maior atividade de pesquisa e trabalho conjunto com a EB. É importante apontar que este PPG surgiu após o VI PNPG, e a preocupação de interlocução com a EB se fez presente, pois é uma demanda atual da PG.

Esse pode ser um ponto que explique o desinteresse ou até mesmo resistência de alguns PPG's. Programas criados há mais de seis anos possuem uma estrutura de projetos

e ações consolidada, e o surgimento de novas atribuições, colocaria em “risco” a qualidade das pesquisas em andamento. Aqui, percebemos a problemática do produtivismo, com as altas exigências dos critérios de avaliação da PG para as produções intelectuais dos pesquisadores, como um aspecto a ser considerado para que a política de envolvimento da PG com a EB realmente se estabeleça.

Se a política estivesse bem planejada, com objetivos claros e coerentes, a interlocução não seria apenas no sentido de um “levar” o conhecimento ou a técnica, mas também, uma forma de retroalimentação da pesquisa e da formação (BOUFLEUER, 2009). No entanto, não foi o que percebemos em nossa análise, o texto político caracteriza-se pelo populismo e senso comum como discutido anteriormente.

Bowe e Ball (1992) propõem que “parte dos textos pode ser rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal-entendida”. A análise da política proposta nos leva a compreender que este texto será lido, interpretado, compreendido ou não, e diante do contexto da prática, na qual as políticas não são simplesmente implementadas, uma vez que podem se relacionar com interesses diversos, a política pública pode não ser incorporada pelos PPGs.

O conhecimento construído sobre o meio ambiente na PG-UFG, se articulando intimamente com a EB, na forma de qualificação dos profissionais do magistério pode promover uma grande transformação social. Com o respaldo da pesquisa, a EB efetivamente teria possibilidade de formar cidadãos comprometidos ambientalmente, e com condições de se posicionar neste recorte analítico, perante as questões socioambientais.

5.2.3 O reflexo

Um dos quesitos presentes na ficha de avaliação dos cursos de PG *stricto sensu* é inserção social. Este tem um peso entre 10% a 15% da nota. A maioria das áreas atribui 10%, e dez áreas (Biotecnologia; Ciências Ambientais; Educação; Enfermagem; Ensino; Geografia; Nutrição; Psicologia; Química; e Saúde Coletiva) atribuem 15% ao quesito.

A inserção social é avaliada através de três itens – inserção e impactos nacionais e regionais; integração e a cooperação com outros programas e centros de pesquisa; e visibilidade – no qual o impacto educacional que o PPG pode oferecer é considerado. A contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico/profissional e

para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino são aspectos que serão analisados, e poderão compor parte do conceito.

Apesar da CAPES indicar a participação dos PPG's nas questões relativas à melhoria da qualidade da EB, a avaliação da agência age na contramão, não avaliando de forma independente o desenvolvimento de ações de interlocução com a EB, ou mesmo não valorizando melhor a execução dessas. Uma possível interlocução com a EB irá representar cerca de 5 a 8,25%, dependendo da área de avaliação, do conceito final do PPG, conforme explica a CAPES:

A importância, em termos de pontuação para a nota do programa depende daquilo que foi previamente definido em cada área de avaliação, em seu respectivo documento de área. (DAV)

Os PPG's analisados apontaram como pouco relevante as ações de interlocução com a EB, já que somam poucos pontos. Por este fato as ações são poucas e isoladas, e não contribuem para a expansão dessa política da CAPES, pois, segundo os relatos:

porque são projetos que visam o desenvolvimento de uma localidade, de uma comunidade. São projetos de cunho social, eles contam pontos. [...] Não são muitos pontos, porque na verdade o que mais soma ponto no programa é inicialmente as publicações [...] (C1)

Olha, eu não vejo uma ligação muito direta né. A CAPES tá muito interessada em produto. Um produto qualificado. [...] Então, são contrariedades que existem, criadas pela própria CAPES que as vezes não valorizam o trabalho do pessoal do ensino. (C4)

Para o nosso programa não conta nada. É mais um projeto mais do professor. Não tem um peso de importância, nem a favor, nem contra. (C5)

Não é muito, não pesa quase nada. Seria uma ação a mais, um plus. (C7)

No atual modelo de avaliação da PG “a diversificação do programa não traz nenhuma vantagem, assim como a ausência dela não impõe nenhuma penalidade” (BALBACHEVSKY, 2005). Dessa forma, gera um desinteresse por parte da PG, já que não há uma cobrança específica, como demonstra-se:

cada uma das comissões de avaliação, analisa essas informações prestadas pelos programas por ocasião da avaliação. (DAV)

Com o intuito de possibilitar um maior envolvimento da PG com a EB, o Relatório Final da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa (2013) recomenda a criação de um sistema eficiente de avaliação dos programas e dos editais, que constituem as políticas públicas da CAPES na área de EB. Dessa forma, demonstra-se a necessidade de aperfeiçoamento da avaliação, conforme as falas:

Claro que a gente tenta preencher todas as áreas a maior parte das vezes, assim, preenchidas com coisas que eu te falei, teve uma atividade de educação ambiental com tantas cartilhas. (C3)

Olha, se nós formos pensar no que a CAPES fala, [...], a gente não vai fazer. Não faria. Porque a CAPES, a CAPES como instituição pode até ter colocado isso nos seus planos, no Plano Nacional de Educação, mas os comitês não têm levado isso a sério [...]. (C6)

Cada comitê está enxergando essa demanda de um jeito. Cobrando ela de um jeito e pontuando ela de um jeito na avaliação. Não é homogêneo, é bem heterogêneo. Como em tudo. Toda avaliação da CAPES é bem heterogênea. Então, cada comitê vai enxergar de um jeito. (C7)

Conforme levantado pelo coordenador C3, a avaliação CAPES condiciona os PPG's. Se a instrumentalização coerente na avaliação, no que diz respeito a interlocução da PG com a EB ocorrer, os PPG's ao tentar corresponder com os processos de avaliação, institucionalizarão ações de interlocução com a EB. No entanto, para que a interlocução não corra risco de ser feita apenas no âmbito do mundo acadêmico e entre os acadêmicos, os instrumentos de avaliação devem ser muito bem calibrados para captar as especificidades desse tipo de interlocução.

É importante perceber que a política tem efeitos, em vez de simplesmente resultados, como propõe o contexto dos resultados (efeitos) (BALL, 1994). Nesse contexto, é necessário dimensionar na prática os efeitos provocados pela política. Os resultados dessa ineficiência na avaliação da CAPES em relação as ações de interlocução podem provocar efeitos danosos para o estabelecimento da política. Na prática, o

desânimo gerado nos PPG's promoveria a descontinuidade da política pública voltada para a melhoria da EB.

A interlocução da PG com a EB gera pesquisas, e é fundamental que seus resultados sejam publicados como produção intelectual e como forma de evidenciar a inserção social dos PPGs, pois provocam impacto científico e de formação nas licenciaturas.

Dentre os coordenadores entrevistados, todos consideram que a PG pode realmente contribuir com a EB. No entanto, da forma como a política está posta, as reais contribuições ainda fazem parte do campo “imaginário” deles:

Eu acho que se houvesse uma política clara da CAPES que nós vamos pontuar melhor os programas, claro que nós vamos tentar direcionar um pouco mais. (C2)

Difusa assim, não tem nenhuma eficiência. Nem tem um retorno claro para a gente. Qual é o retorno para eu continuar no programa [...] eu tenho que ter interação com a educação. Ai o que acontece? Você cria uma interação qualquer, igual essa que eu te falei dos livrinhos. (C3)

Do jeito que está colocado, isso não é política. Vocês devem fazer, mas você não tem instrumentos de avaliação que você veja. Que ganho eu vou ter? (C6)

O PNPG trouxe para a PG, com vocação para a pesquisa e à formação de pesquisadores, novas demandas sem a sistematização dos instrumentos para tal. Sem um direcionamento em como promover a interlocução com a EB, a principal atividade que os PPG's apontaram para interagir com a EB foram os cursos de aperfeiçoamento para os professores. Esta é sim uma importante forma de interlocução da PG com a EB para que se possa avançar em qualidade de ensino e aprendizagem. Corrobora-se com Werle (2012), quando a autora afirma que a articulação da PG com a EB se faz de diferentes formas no contexto das salas de aula das universidades, algumas mais diretas e claramente articuladas à EB do que outras. Dessa forma, mesmo que incipiente, há interlocução da PG com a EB, visto que todos os PPG's atuam na graduação. Acerca dessa questão, não cabe nessa dissertação a discussão sobre os avanços, eventuais retrocessos ou descontinuidades entre esses dois níveis de formação.

Concorda-se com Silva e Jacomini (2017) que “é ilusório supor, todavia, que apenas a educação básica tem problemas a enfrentar e a educação superior está distante

deles, assim como transferir para a pós-graduação a tarefa de resolvê-los”. Entretanto, essa relação ciência-sociedade irá oferecer a todos os cidadãos o exercício pleno da cidadania, ao contribuir para uma formação e cultura científica que permita compreender e administrar a vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se responder o problema de pesquisa descrito nos seguintes termos: como a política de interlocução da PG com a EB tem se disseminado nos PPG's da UFG que possuem pesquisas em meio ambiente? Para explicitar o conhecimento ao longo dessa dissertação de mestrado, é fundamental retomar os objetivos específicos da pesquisa. A retomada dos objetivos será importante para a organização dos esclarecimentos dos conhecimentos construídos ao longo da pesquisa. O primeiro objetivo específico foi o desejo de identificar a visão expressa pelos coordenadores dos PPG's que desenvolvem pesquisa sobre o meio ambiente e sobre a política da CAPES de interlocução da PG com a EB. O segundo objetivo da investigação foi analisar as evidências da interlocução da PG que pesquisa o meio ambiente com a EB.

Inicialmente houve a contextualização do sistema educacional brasileiro, onde verificou-se uma interdependência entre a EB e a PG. Observou-se também uma aproximação maior baseada na legislação que regula esses níveis educacionais. Ao analisar o contexto de influência, o caminho da pesquisa revelou - nesse caso - que as políticas educacionais foram motivadas pelo movimento empresarial. Interessados em definir os propósitos sociais da educação, os grupos influenciam o governo. Percebe-se isso ao observar o governo federal incorporar elementos do Todos Pela Educação no PDE. A ampla divulgação deste, juntamente com o Relatório do CNE sobre o apagão educacional, promoveram a criação de uma “nova” CAPES, que ampliou sua missão para melhorar a eficiência do sistema educacional com um todo. A CAPES ocupa agora um lugar central no sentido de estabelecer ligações entre a PG e a EB, promovendo, simultaneamente, a qualidade dos dois níveis.

Ao elaborar a política de interlocução da PG com a EB, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social do país, a CAPES corrobora com a proposta empresarial de educação, restrita à função de treinamento de mão de obra disfarçada de inclusão social.

Compreendendo as nuances envolvidas para o surgimento e estabelecimento da política pública e sua possível consequência sobre os PPG's, ao analisar o contexto da produção de texto observou-se que a proposta de interlocução da PG com a EB tem como objetivo melhorar a qualidade da EB, com o discurso alavancar o desenvolvimento social do país. O que percebeu-se foi o discurso sobre a grande responsabilidade e participação da PG na promoção da qualidade da EB, em oposição com a falta de envolvimento e de

oportunidade de participação desses mesmos profissionais na elaboração e no processo decisório dessa proposta.

Ao compreender como os PPG's que possuem pesquisa sobre o meio ambiente na UFG interagem com a EB, verificou-se que os PPG's expressaram "rejeição" a política da CAPES de promover uma interação mais definitiva da PG com a EB, conforme possibilidade levantada pelo contexto da prática. Por consequência, as ações de interlocução dos PPG's com pesquisa sobre o meio ambiente na UFG com a EB geralmente partem do interesse do discente vinculado a PG.

Percebe-se que a distância entre os atores e os agentes da política pública promoveu um texto com recomendações genéricas, sem considerar as características das áreas e suas especificidades, além da falta de instrumentos próprios no processo de Avaliação da CAPES para a análise das ações de interlocução da PG com a EB, importante condicionante das práticas executadas pelos PPG's. Esses fatores culminaram em uma interpretação cética da política pública, sendo vista como uma idealização do mundo real.

Nesse sentido, verificou-se que são poucas e isoladas as ações de interlocução na maioria dos PPG's com pesquisa sobre o meio ambiente na UFG com a EB, pois o desenvolvimento dessas ações parte do paradigma de referência do pesquisador ou do discente. No contexto da prática, a leitura diferenciada pela PG permitiu consequências não previstas pelos atores da política pública, levando a implicações práticas diferentes.

Como fica evidente, a interlocução da PG com a EB ainda possui muitos conflitos a serem resolvidos para que se tenha uma política consolidada. A Abordagem do Ciclo de Políticas permitiu visualizar tal fato, além de revelar o quanto ainda é necessário pesquisar as políticas educacionais, como forma de promoção do desenvolvimento social.

Faz-se necessário, a partir de agora, novas pesquisas para a investigação da consolidação, no contexto da prática, da interlocução da PG com a EB. Também é importante observar se há uma recontextualização que ignora as determinações do contexto de produção de textos nos outros cursos de PG da UFG. Além disso, são relevantes pesquisas sobre as ações de interlocução da PG com a EB nas universidades particulares.

Espera-se que as reflexões feitas nesse trabalho possam ser proveitosas os envolvidos com a interlocução da PG com a EB. A política em questão carece de discussões no âmbito da literatura acadêmica brasileira, para pensar não só na pertinência dessa prática, mas para que fins guiá-la. Por isso é importante o entendimento dos sentidos

por trás da implementação da articulação dos PG com a EB, assim como, conhecer a experiência dos PPG's que pesquisam meio ambiente na UFG, pois esses apresentam desafios semelhantes. Este trabalho é uma forma de conhecer o caminho, colher exemplos e compreender que as questões ou dificuldades relativas a interlocução da PG com a EB está conectada a questões políticas maiores.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPB 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 8, n. 3, p. 17-53, set. 2012.
- BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs). *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BOUFLEUER, J. P. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 371-382, maio/ago. 2009.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, DF, 1992.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPB 2005-2010. Brasília, DF: CAPES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Senado, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASÍLIA. Relatório Final da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. Novembro, 2013.

CAPES. História e Missão. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CAPES. Sobre a Avaliação. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 23 set. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DUSO, A. P.; SUDBRACK, E. M. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – possíveis interfaces. *Vivências*. Erechim, v. 6, n. 11, p. 65-80, out. 2010.

ESTRADA, A. A.; SPECK, R. A. O plano de desenvolvimento da educação e suas relações com as alterações no mundo do trabalho. *Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./abr. 2012.

FARIA FILHO, L. M. O novo PNPG e a educação básica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 289-295, jun. 2013.

FERREIRA, L. C. Estado e Ambiente. A política ambiental no estado de São Paulo. Primeira Versão, n. 10. Campinas: IFCH/Unicamp, 1990.

_____. Os Atores e as Instituições na Definição da Política Ambiental no Estado de São Paulo. Trabalho apresentado no XVI encontro anual da ANPOCS, GT Ecologia, Política e Sociedade. Caxambu-MG, 1992.

_____. A Busca de Alternativas de Sustentabilidade no Poder Local. In: FERREIRA, L. C.; VIOLA, E. (Orgs.). *Incertezas de Sustentabilidade na Globalização*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996, p. 133-160.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, I. A. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 43-67, Edição Especial 2012.

FRANÇA, I. A.; BONAMINO, A. M. C. Avaliação e gestão da excelência na pós-graduação em educação. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 50, n. 36, p. 125-155, set./dez. 2014.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília, n. 21, jun. 2000.

GALERA, J. M. B. A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: a experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil. 2003. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, R. P. *The Eco politics of Development in the Third World: politics e environment in Brazil*. Boulder/London: Lynne Rienner, 1991.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. 2010 - Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) Anexo I. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. 2011 - Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) Anexo I. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. 2012 - Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) Anexo I. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. 2013 - Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) Anexo I. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. 2014 - Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) Anexo I. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. 2015 - Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) Anexo I. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. PISA 2000 a 2012: média dos países em cada área. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf>. Acesso em: 9 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros, Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 9 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico: Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2011. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2012. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 out. 2017.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez, 2005.

LASWELL, H.D. *Politics: who gets what, when, how*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. M. Políticas nacionais atuais para a produção científica na pós-graduação em educação e seus efeitos na escrita e autoria de investigadores e pesquisadores em formação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: COLE, 15, 2005, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP/Diretoria da Associação de Leitura do Brasil, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição a análise das políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Técnicas de Pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MENDES, M. S. Da inclusão a evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, abr./jun. 2013.

MENEGHEL, S. M.; LAMAR, A. R. Avaliação como construção social – reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

MIZIARA, F.; CAVALCANTE, F. Resgate de um ideal: a proposta de criação da UFG. *Revista UFG*, Ano XII, n. 9, 2010.

- NACARATO, A. M. O PNE e a articulação da pós-graduação com a educação básica. *Zetetiké*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 269-280, maio/ago. 2016.
- OLIVEIRA, V. F. Movimentos para pensar a relação da pós-graduação com a escola básica. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 113-125, 2011.
- OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 19-41, 2011.
- RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. 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, número especial, set./dez. 2005.
- REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A análise da política proposta por Ball. In: MATTO, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011, p. 173-180.
- RISTOFF, D. I.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (des)encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012.
- SAVIANI, D. A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 2005.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, p. 427-226, 2005.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.
- SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 629-646, jul./set. 2017.

SIQUEIRA, A. C. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (Orgs). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 5 Metas. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em: 22 de jul. 2016.

UFG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015* / Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. - Goiânia: UFG/Prodirh, 2011.

VERHINE, R. E. A pós-graduação e a educação básica: um tema desafiante. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 15-24, abril 2012.

VIALICH, A. L. O programa Mais Educação em São José dos Pinhais: possibilidades para o esporte? 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

VIANNA, M. L. T. W. A Emergente Temática da Política Social na Bibliografia Brasileira. In: BIB, n. 28. Rio de Janeiro, 1989, p.3-41.

VIANNA, W. B. Processo *soft* multicritério para apoiar a integração sistêmica da pós-graduação na educação básica. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WERLE, F. Pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 424-433, set./dez. 2012.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE 1

Roteiro de Entrevista aos Coordenadores dos PPG's

- 1- Pensando na estrutura educacional brasileira, qual seria a participação da PG dentro dessa estrutura como um todo?
- 2- Que documento o PPG recebeu da CAPES informando sobre essa necessidade de desenvolver ações de interlocução com a EB?
- 3- Houve alguma consulta pela CAPES ou participação do PPG na elaboração de tal recomendação?
- 4- O senhor tem conhecimento de quais foram os fatores determinantes para a formulação dessa recomendação?
- 5- De que forma o PPG (coordenação e docentes) reagiu em relação a essa necessidade de participar da melhoria da EB?
- 6- Atualmente quais são os efeitos dessa recomendação para o PPG?
- 7- Houve alguma capacitação pela CAPES para auxiliar os PPG na implementação de ações de interlocução entre o PPG e EB? Quando e de que forma ela aconteceu?
- 8- Quais são as ações de interlocução realizadas com a Escola?
- 9- Que fatores foram determinantes para o desenvolvimento dessas atividades em específico?
- 10- Há o envolvimento de todos os docentes na elaboração dessas atividades de interlocução? De que forma?
- 11- Quem é o responsável pela execução dessas ações?
- 12- Quem estabeleceu o contato com a escola? Como é o relacionamento do PPG com a Escola?
- 13- Como a coordenação acompanha o desenvolvimento dessas ações?
- 14- Há dificuldades? Quais as principais dificuldades enfrentadas para a execução dessas ações de interlocução com a EB?
- 15- O que efetivamente o PPG pode oferecer para a melhoria da qualidade da EB?
- 16- Pensando na Avaliação CAPES, qual a importância da realização dessas atividades para o PPG?
- 17- Enquanto coordenador do PPG, qual é sua posição sobre esse trabalho junto a Escola?
- 18- Quais são as reais contribuições que essa política da CAPES pode oferecer a EB?

APÊNDICE 2

Roteiro de Entrevista a Diretoria de Avaliação da CAPES

- 1- Pensando na estrutura educacional brasileira, qual seria a participação da PG dentro dessa estrutura como um todo?
- 2- O PNPG 2011-2020 propõe a participação dos cursos de PG na EB com o intuito de promover a melhoria da qualidade da EB. Quais foram os fatores determinantes que levaram a CAPES a incentivar os PPG's a desenvolver ações de interlocução com a EB?
- 3- Houve alguma consulta pela CAPES ou participação da PG na elaboração de tal recomendação?
- 4- Qual documento a PG recebeu da CAPES informando sobre essa necessidade de desenvolver ações de interlocução com a EB?
- 5- De que forma a PG reagiu em relação a essa necessidade de participar da melhoria da EB?
- 6- Houve alguma capacitação pela CAPES para auxiliar a PG na implementação de ações de interlocução entre os PPG's e EB? Quando e de que forma ela aconteceu?
- 7- De que forma essas ações de interlocução com a EB estão sendo acompanhadas pela Diretoria de Avaliação da CAPES?
- 8- Pensando nos PPG's, qual a importância da realização dessas atividades de interlocução com a EB para a Avaliação CAPES?
- 9- O que efetivamente os PPG's podem oferecer para a melhoria da qualidade da EB?
- 10- Quais são as reais contribuições que essa recomendação do PNPG 2011-2020 pode oferecer a EB?

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Meio ambiente e educação básica: revelações e implicações na pós-graduação da UFG

Pesquisador: Katharine Nolasco da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57505816.2.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.658.262

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_736739.pdf	01/07/2016 18:44:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	01/07/2016 18:43:23	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	01/07/2016 18:42:57	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuencialQ.pdf	17/06/2016 16:38:01	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuencialESA.pdf	17/06/2016 16:37:52	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuencialCB.pdf	17/06/2016 16:37:33	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuencialEA.pdf	17/06/2016 16:37:13	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	17/06/2016 16:34:51	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TC.pdf	17/06/2016 16:33:34	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/06/2016 16:30:45	Katharine Nolasco da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	17/06/2016 16:19:46	Katharine Nolasco da Silva	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

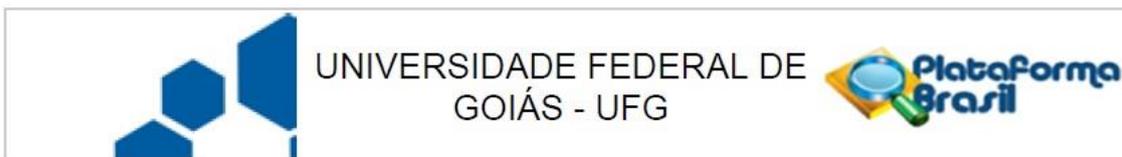
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.ppi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.658.262

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 02 de Agosto de 2016

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com