

Políticas públicas como espaço disciplinar: contribuições da pós-graduação em educação da Região Nordeste do Brasil

Public policies as a disciplinary space: contributions of postgraduate education in Northeast Brazil

Antonia Almeida Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

antoniasilv@gmail.com

<http://orcid.org/0000-00026790-7761>

RESUMO

O estudo problematiza a política científica brasileira, sua relação com a expansão e consolidação da Pós-graduação em Educação (PGE) no Brasil e seus nexos com a evolução dos cursos no Nordeste. Entre outros aspectos, caracteriza as linhas de pesquisas (LP) e as temáticas desenvolvidas, procurando evidenciar o legado desses cursos e os desafios que se apresentam para a superação das assimetrias regionais e intra-regionais. O estudo teve como inspiração o conceito de campo, de Bourdieu, e foi conduzido sob os preceitos da análise de conteúdo qualitativa. Os dados empíricos apresentados foram obtidos por meio dos sites dos PGE e das Plataformas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uma das conclusões a serem destacadas é que as pesquisas que tratam de políticas educacionais têm centralidade nos cursos da região NE, sobretudo naqueles em que a articulação interinstitucional é uma prática corrente.

Palavras chave: Pós-graduação. Política científica. Campo de conhecimento. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The study problematizes Brazilian scientific policy, its relationship with the expansion and consolidation of the Postgraduate Studies in Education (PGE) in Brazil and its links with the evolution such programs in Brazil's Northeast Region. Among other aspects, it characterizes the lines of research (LP) and the themes developed, seeking to highlight the legacy of these courses and the challenges they present to overcome regional and intraregional asymmetries. The study was inspired by Bourdieu's field concept and was made under the precepts of analysis of qualitative content. The empirical data presented were obtained through the websites of the PGEs and the platforms of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). One important conclusion is that researches dealing with educational policy have priority to NE courses, especially those where interinstitutional articulation is a current practice.

Key-words: *Post graduate studies. Scientific policy. Knowledge field. Educational policies.*

Introdução

O presente artigo problematiza a política científica brasileira e sua relação com a expansão e consolidação da Pós-graduação em Educação (PGE) no Brasil e seus nexos com a evolução dos cursos no Nordeste. Ao focalizar a emergência e expansão dos cursos nessa região, dá relevo à presença dos estudos em políticas educacionais e perquire as linhas de pesquisas (LP), as temáticas centrais, o perfil docente e as articulações interinstitucionais, procurando iluminar o legado desses cursos e os desafios que se apresentam para sua ampliação, com vista à superação das assimetrias regionais e intra-regionais. O recorte apresentado propõe algumas hipóteses sobre a estruturação do campo científico das políticas educacionais, no contexto da expansão e consolidação da Pós-graduação em Educação. Para isso, o texto apresenta e analisa: 1) dados da expansão da PGE, com ênfase no NE, pensada como parte da dinâmica de produção das desigualdades regionais constitutivas da realidade Brasileira; 2) posiciona os estudos sobre política no interior do campo da educação, abrindo perspectivas para a análise do complexo de relações simbólicas de poder e as repercussões mais abrangentes das políticas científicas adotadas.

O estudo teve como inspiração o conceito de campo de Bourdieu (2004), o qual se refere às posições e relações dos pesquisadores em torno de interesses científicos num espaço disciplinar específico e envolve disputas e estratégias para o reconhecimento desse espaço e a legitimação de orientações epistemológicas, assim como dos métodos de pesquisa e procedimentos metodológicos decorrentes das escolhas realizadas. O texto supõe as políticas educacionais como um espaço disciplinar com características específicas, dada as interfaces entre educação e políticas públicas, em diálogo com estudos que iluminam a memória da produção sobre a pesquisa. Tal como demonstram Azevedo e Santos (2009), Mainardes e Tello (2016), o entendimento das políticas educacionais como um campo de estudos é, relativamente, recente e com desafios epistemológicos importantes para se afirmar. Os dados apresentados foram obtidos por meio dos *sites* dos PPGes do Nordeste e das Plataformas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), especialmente Lattes e Grupos de Pesquisa, de onde foram extraídas informações relativas aos perfis dos docentes e suas ações em pesquisa, combinados às

informações resultantes de pesquisas anteriores¹, conduzidas sob os preceitos da análise de conteúdo.

A institucionalização da pós-graduação em educação e sua ascendência no Nordeste

A emergência e consolidação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na região Nordeste é simbólico das relações de poder e assimetrias sociais do país. Ao longo do século XX a modernização do Brasil apresentou-se como uma ideia força que, mesmo professada de perspectivas diversas, serviu de guia geral para a mobilização de diferentes agentes sociais, com forte influência nas pautas de governos e de setores organizados da sociedade civil. Como relata Ianni (1994, p. 36-37), “explicar o presente, exorcizar o passado e imaginar o futuro” se imbricam num jogo de tensões em que um movimento intelectual vasto e heterogêneo volta-se para pensar o Brasil, fazendo emergir, entre outros aspectos, os simbólicos das relações contraditórias entre os níveis locais-nacional. Os simbólicos dominantes, nesse processo, “apresentam-se verdadeiramente como uma capacidade dissimuladora, que **indiferencia as especificidades locais em nome de uma globalidade** para exatamente negar as especificidades” (OLIVEIRA, 2003, p. 84, grifos meus). As políticas de desenvolvimento científico encetadas no país, certamente, não passariam ilesas a esse jogo de imaginar o futuro e exorcizar o passado, tampouco às contradições que ele encerra no que tange à evolução da pós-graduação ao longo desse período.

Os embriões das políticas para o desenvolvimento científico no Brasil podem ser identificados desde a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938, e do então Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951. De acordo com Mendonça e Xavier (2006) o INEP e o Centro Brasileiro de Pesquisa (CBPE), criado em 1956, e subordinado ao primeiro, juntamente com os centros regionais de pesquisas, foram

¹ As pesquisas referidas foram; a) “A produção em políticas educacionais na década de 2000: o legado do GT 05 da Anped” (desenvolvida entre 2009 e 2010); “A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010)” (desenvolvida entre 2011 e 2014) e “Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010)” (desenvolvida entre 2014 e 2018), as duas últimas financiadas pelo CNPq/CAPES e voltadas para a problematização da produção acadêmica de programas de pós-graduação que alcançaram nota cinco na avaliação trienal concluída em 2010. Todas elas tiveram caráter interinstitucional.

as primeiras instituições a fomentar a pesquisa em educação no país. O CNPq, mesmo tendo sido criado com a finalidade de promover o desenvolvimento da investigação não abriu espaço para essa área, como constatou Gouveia (1971). Nas palavras do próprio órgão,

A lei de criação do Conselho estabelecia como suas finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. A missão do CNPq era ampla, uma espécie de "estado-maior da ciência, da técnica e da indústria, capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas" científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático. (BRASIL, 2018a)²

No mesmo ano de 1951, a instituição da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atualmente nomeada Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), apresentou-se como mais um passo na direção de uma política científica, urdida na formação dos profissionais da educação superior e na fixação da pesquisa nas universidades públicas. Na designação oficial, inicialmente esse órgão era responsável pela formação de quadros, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (BRASIL, 2018b). A formação de professores universitários, por meio de sua titulação e qualificação para a pesquisa, apresentou-se, então, como uma prioridade. E assim o foi, conforme os próprios termos da CAPES,

Em 1953, é implantado o Programa Universitário, principal linha da Capes junto às universidades e institutos de ensino superior. [Anísio] Teixeira contrata professores visitantes estrangeiros, estimula atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concede bolsas de estudos e apoia eventos de natureza científica. (BRASIL, 2018b).

No dizer de Cury (2005), o acordo firmado em 1952 entre os governos brasileiro e estadunidense, com diversos convênios entre universidades, possibilitou que muitos

² Fundada em 1916, a então Sociedade Brasileira de Ciências passou a ser nomeada Academia Brasileira de Ciências a partir de 1921. A ABC sugeriu a criação de um Conselho de Pesquisas em 1931, mas o então Presidente Getúlio Vargas enviou a mensagem ao Congresso Nacional só em 1936, a qual teria sido rejeitada pelos parlamentares. (BRASIL, 2018b).

professores dos Estados Unidos da América viessem para fomentar a pós-graduação no Brasil e estudantes daqui fossem fazer mestrado ou doutorado naquele país.

Desses acordos resultaram experiências diversas de cooperação, no contexto do pós-guerra, a exemplo do projeto Columbia. Este, conforme registra Magalhães (2014) tinha como foco o desenvolvimento de projetos de educação, saúde e administração pública, visando o “conhecimento da sociedade e da cultura dos habitantes da região rural da Bahia e uma compreensão da dinâmica das mudanças de cultura” (MAGALHÃES, 2014 p. 69).³

Essas iniciativas governamentais tiveram como impulsionadores organismos da sociedade civil como a Sociedade Brasileira de Ciências (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2018), assim como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundada em 1948, dentro do espírito de mobilização de diferentes agentes sociais, como assinalado por Ianni (1994).

Não obstante essas iniciativas, os hiatos entre uma ação e outra do poder público, evidenciam o seu caráter descontínuo e contraditório. Assim, mesmo que alguns setores tenham pugnado pelo desafio de pensar o Brasil e conduzi-lo à modernidade, as iniciativas entrecortadas vão construindo uma marcha lenta, que mais transparece hesitação do que confiança nos ideais preconizados, tal como se observa no intervalo entre a criação da CAPES, a regulamentação da pós-graduação e a organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SPG), dentre outras iniciativas de fomento a esse projeto.

De acordo com Cury (2005, p. 9), “A criação específica da pós-graduação teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB), pela lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Nessa universidade, a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional”. Cursos de pós-graduação, nesse período, eram realidade em poucas instituições no país e sua existência estava à margem de um eixo ordenador, o que só viria a se efetivar com o Parecer 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), o qual ordenou a implantação de cursos dessa natureza, e, três anos depois, o Parecer 77/1969, que estabeleceu as normas regulatórias para o credenciamento dos cursos.

O credenciamento era atribuição do CFE, o qual assumiu esta atividade no período de dezembro de 1969 a setembro de 1981, quando a CAPES passou a atuar nessa função

³ O Projeto Colúmbia foi coordenado por três professores: Charles Wagley (Universidade de Colúmbia), Thales de Azevedo (Universidade Federal da Bahia) e Costa Pinto (Universidade do Brasil) e embora elaborado em 1949, suas bases eram anteriores (MAGALHÃES, 2014).

(NEVES, 2007), ampliando suas atribuições. O que hoje é denominado de Sistema Nacional de Pós-graduação, portanto, resulta de uma edificação lenta, tecida a muitas mãos, tendo como marcos importantes a instituição do Programa Intensivo de Pós-Graduação, de 1970, e os planos nacionais para esse fim, notadamente a partir de 1975 (AZEVEDO; SANTOS, 2009).

Longe de se tratar de um percurso de progressos contínuos, os registros encontrados dão mostras das dificuldades desse processo, inclusive quanto aos critérios para o credenciamento dos cursos e a sua vida funcional em instituições com pouca tradição de pesquisa, como relatam Neves (2007), Mendonça e Xavier (2006), Gatti (2001) e Gouveia (1971).

Sem diminuir as tensões que envolviam a cena política brasileira no período da ditadura civil-militar, Neves (2007) informa que o credenciamento dos cursos era conduzido de forma desigual, com pareceres que combinavam o aprisionamento às lógicas impostas pelo regime ditatorial, ao tempo em que, frequentemente, relegavam a segundo plano a formação do pesquisador propriamente. De acordo com a autora,

Os únicos cursos que tiveram ciências como estruturantes da formação foram a PUC-SP, na área de Psicologia da Educação, a UFRS e a FGV/IESAE, em torno à Psicologia; a USP que tinha como uma de suas áreas Filosofia e História e a UFMG e a UFBA que tinham em comum a área Ciências Sociais Aplicadas à Educação. A ênfase da área de concentração em uma formação voltada, quase sempre, à profissão e não a uma área do conhecimento é um dos aspectos que indicam que a atividade de pesquisa científica tenha sido comprometida nas experiências dos cursos. Admitimos, entretanto, que, a despeito dessa tendência profissionalizante, a atividade cotidiana dos cursos poderia abordar esses conteúdos, de modo científico. Somente pudemos esclarecer essa possibilidade, à medida que pudemos conjugar o conteúdo dos cursos às condições para a atividade de pesquisa dadas em cada curso. [...] (NEVES, 2007, p. 170).

Como relatam vários autores citados anteriormente, o primeiro curso de mestrado em educação credenciado foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), implantado em 1966 e reconhecido em 1971, ao qual se sucederam vários outros credenciamentos. Sem dúvidas, a evolução no número de programas, desde então, foi numa direção ascendente. Segundo Brandão (1986), em 1975 eram 19 cursos de mestrado e em 1976 foram iniciados dois doutorados na área. Em 2017, segundo dados do GEOCAPES (BRASIL, 2018c), esses números já somavam 176 cursos, sendo 56 mestrados acadêmicos,

46 profissionais e 74 programas com mestrado e doutorado. Do total global, apenas 33 cursos estavam situados na região Nordeste.

Nesta região, o primeiro curso implantado foi o da Universidade Federal da Bahia (UFBa), no ano de 1971, o qual seria reconhecido três anos depois. Por meio dos dados disponibilizados pelos programas em seus sites, constata-se que nessa mesma década seriam implantados mais quatro cursos de mestrado no Nordeste: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ambas em 1977; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1978. Em toda a década de 1980 nenhum curso novo surgiu na região e em toda a década de 1990 apenas dois novos mestrados, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1993, e Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 1994. Também na década de 1990 foram implantados os primeiros doutorados, respectivamente, na UFBa (1992), UFC e UFRN (1994). Mantendo esse ritmo de compassos longos entre a implantação de um curso e outro, na década de 2000 mais cinco instituições tiveram cursos novos, com a entrada de duas instituições estaduais: Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e uma privada (Universidade Tiradentes), as outras instituições eram federais: Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O espaçamento entre a implantação dos cursos denota que, desde o primeiro momento, o ritmo da expansão foi lento e só mais recentemente viria um salto mais largo, com o incremento de 19 novos cursos entre 2010 e 2017, especialmente em razão dos mestrados profissionais, até então inexistentes na área, e a atuação das universidades estaduais, principalmente no interior dos estados (ver Quadro 1). Deste modo, chegamos ao ano de 2018 com 33 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Nordeste, com presença quase exclusiva das instituições públicas.

A modernização propalada, mesmo mobilizando diferentes setores da sociedade, mostrou-se particularmente frágil quanto à perspectiva de formação científica e à difusão da pesquisa como elementos estruturantes da vida acadêmica na área de educação, o que é simultaneamente parte e expressão do complexo de relações simbólicas de poder que atravessa o país, em diferentes contextos e dimensões da vida social. Os efeitos disso são perceptíveis de forma direta não só pelos descompassos que evidenciam as assimetrias regionais, mas pelas discrepâncias intra-regionais e interestaduais que se apresentam ao longo do tempo.

Assim, mesmo tendo dobrado o número de cursos nas duas últimas décadas, o Nordeste segue com grande déficit de acesso à pós-graduação. Dos 33 cursos contabilizados na região em 2017, apenas nove eram, exclusivamente, mestrado acadêmico, 13 mestrados profissionais e 11 programas ofertando cursos de mestrado e doutorado, distribuídos entre 15 instituições Federais, 11 Estaduais e uma Particular, conforme demonstrado no Quadro 01.

UF	Instituição/município	Status Jurídico	Nome do PPGE/Conceito	Grau/natureza ⁴				Total
				M/D	M	MP	D	
Brasil (Todas as áreas)				2.138	1.338	739	81	4.296
Brasil (Área de Educação)				74	56	46	0	176
Educação Região Nordeste		15 instituições Federais; 11 Estaduais; 01 Particular		11	9	13	0	33
AL	UFAL/Maceió	Federal	Educação (3)	Mestrado/Doutorado				01
BA (10)	UEFS/F. de Santana	Estadual	Educação (3)	Mestrado				01
	UESB/Vit. Conquista	Estadual	Educação (3)	Mestrado				01
	UESC/Ilhéus	Estadual	Formação de Professores da Educação Básica (4)	Mestrado Profissional				
	UFBa/Salvador	Federal	Educação (5)	Mestrado/Doutorado				01
			Currículos, Linguagens e Inovações Pedagógicas (4)	Mestrado Profissional				01
	UFRB/Amargosa	Federal	Educação do Campo (3)	Mestrado Profissional				01
	UNEB/Jacobina	Estadual	Educação e Diversidade (4)	Mestrado Profissional				01
	UNEB/Salvador	Estadual	Educação e Contemporaneidade (5)	Mestrado/Doutorado				01
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (3)			Mestrado Profissional				01	
Educação de Jovens e Adultos (4)			Mestrado Profissional				01	
CE (04)	UECE/ Fortaleza	Estadual	Educação (5)	Mestrado/Doutorado				01
	UECE/Limoeiro do Norte	Estadual	Educação e Ensino (MAIE) (3)	Mestrado				01
	UFC/Fortaleza	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado				01
	URCA/Crato	Estadual	Educação (3)	Mestrado Profissional				01
MA (02)	UFMA/ São Luís	Federal	Educação (4)	Mestrado				01
			Gestão de Ensino da Educação Básica (3)	Mestrado Profissional				01
PB	UEPB/Campina Grande	Estadual	Formação de Professores (4)	Mestrado Profissional				01

⁴ M/D (Mestrado/Doutorado), M (Mestrado Acadêmico), MP (Mestrado Profissional), D (Doutorado).

(04)	UFCEG/Campina Grande	Federal	Educação (3)	Mestrado	01
	UFPB/João Pessoa	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado	01
			Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (3)	Mestrado Profissional	01
PE (06)	UFPE/Caruaru	Federal	Educação Contemporânea (4)	Mestrado	01
	UFPE/Recife	Federal	Educação (5)	Mestrado/Doutorado	01
	UFRPE/Recife	Federal	Tecnologia e Gestão em Educação à Distância (3)	Mestrado Profissional	01
	UFRPE/Recife	Federal	Educação, Culturas e Identidades (3)	Mestrado	01
	UPE/Nazaré da Mata	Estadual	Educação (4)	Mestrado Profissional	01
	UPE/Petrolina	Estadual	Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (3)	Mestrado Profissional	01
PI	UFPI/Teresina	Federal	Educação (5)	Mestrado/Doutorado	01
RN (03)	IFRN/Natal	Federal	Educação Profissional (4)	Mestrado	
	UERN/Mossoró	Estadual	Educação (3)	Mestrado	01
	UFRN/Natal	Federal	Educação (5)	Mestrado/Doutorado	01
SE (02)	USE/São Cristóvão	Federal	Educação (4)	Mestrado/Doutorado	01
	UNIT	Particular	Educação (5)	Mestrado/Doutorado	01

Quadro 1 - Nº de Programas/Cursos de Pós-graduação Brasil e Educação na Região Nordeste/2017

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do GEOCAPES 2017 (BRASIL, 2018c).

À luz desses dados pode-se dizer que entre 1971 e 2009 os cursos implantados foram distribuídos entre todas as capitais dos estados nordestinos, algumas das quais com atuação de mais de uma instituição/curso. Apesar do crescimento entre 1971 e 2017, quando se observa a distribuição dos cursos, entre as regiões do país, é visível que ela não se deu equitativamente, fazendo com que o Sudeste e o Sul figurassem com os maiores contingentes de cursos, seguidos pelo Nordeste, Centro-Oeste e Norte (BRASIL, 2010).

Dados do último Relatório da avaliação quadrienal de educação informam que no período de 2007 a 2017 houve importante incremento de cursos em todas as regiões. A Norte “foi a que teve a maior expansão no período em análise, passando de 3 para 11 programas, significando 366,7% de aumento. A Região Nordeste teve um aumento de 190,9%, a Região Sudeste, de 81,6%, a Sul, de 121,1%, e a Centro-Oeste, um aumento de 128,6% (BRASIL, 2017, p. 59). Ocorre que para quem vinha de um percurso de profundas assimetrias esses percentuais não significaram mais equilíbrio na distribuição dos cursos.

Olhando para o interior da própria região Nordeste, outro sinal das disparidades se apresenta na concentração dos poucos cursos em alguns espaços específicos, no caso, as capitais. Evidencia-se, portanto, que além de lenta, a marcha desse processo se deu à margem de estratégias de capitalização da pós-graduação em espaços diversos, observando um elemento primário da realidade brasileira que são as dimensões do território nacional.

Agregado a isto, a expansão empreendida trouxe pouca alteração em relação ao grau de doutorado, o qual segue como um alvo difícil de ser atingido, a despeito do que preconiza o PNPG 2011-2020. De acordo com esse documento,

[...] o SNPG deverá ser **fortemente expandido** para atender às necessidades do país e atingir metas compatíveis com as nações avançadas: EUA 8,4 de portadores do título de doutorado por mil habitantes na faixa etária de 25 a 64 anos; Alemanha 15,4; Austrália 5,9 e o Brasil 1,4. As metas serão:

- **aumento do número de doutores por mil habitantes**, na faixa etária de 25 aos 64 anos, dos atuais 1,4 para 2,8 em 2020;
- **titulação anual de 19.000 doutores**, 57.000 mestres e 6.000 mestres profissionais, em 2020. (BRASIL, 2010, p. 294, grifos meus)

No documento Linha de Base, que fornece um panorama dos indicadores educacionais para o monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), observa-se que essa projeção de crescimento tem como horizonte a titulação de 25 mil doutores/ano até 2024. Como informa o mesmo documento, em 2013 a média nacional de doutores titulados por 100 mil habitantes era de 7,6, enquanto que nas regiões Nordeste e Norte essa taxa era bem abaixo dessa média, registrando-se, respectivamente, 3,6 e 1,5. O Nordeste se apresenta nesse cenário como uma das regiões de maior heterogeneidade na oferta de cursos desse grau:

Maranhão e Piauí apresentam os piores índices da região, com cerca de 0,3 títulos de doutorado por 100 mil habitantes. Há que se notar, todavia, que até 2008 esses estados não titulavam doutores. **Destacam-se nessa região a Paraíba e o Rio Grande do Norte**, que formaram, respectivamente, 9,1 e 8,0 doutores por 100 mil habitantes em 2013, situando-se acima do nível nacional. Além desses dois estados e do DF, também estão acima do nível nacional **São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais** com, respectivamente, **13,2, 12,9, 13,0 e 7,6** títulos de doutorado concedidos por 100 mil habitantes em 2013. Santa Catarina encontra-se bem próximo à taxa nacional do País. (BRASIL, 2015, p. 257, grifos meus)

Apesar do aumento do número de doutores, na média, não se observam medidas de indução que combinem o alcance da meta com a descentralização das ações e o enfrentamento das disparidades regionais, assim como a heterogeneidade no âmbito das próprias regiões, inclusive quanto às áreas de conhecimento. Dentre os óbices para a ampliação dos doutorados na região Nordeste, notadamente em educação, destacam-se o financiamento diminuto, a replicação de modelos de avaliação dissonantes quanto aos propósitos formativos da pós-graduação e uma política científica capitaneada pelos interesses do capital financeiro e avessa aos grandes temas sociais, notadamente o combate às desigualdades e à pobreza, incluindo o lugar da educação pública e da produção de conhecimento como fator de promoção de equidade social (no que pese as próprias controvérsias sobre a noção de equidade no contexto capitalista), como demonstrado por Casassus (2003).

O SNPG, desde a década de 1990, vem adotando um *ethos* competitivo, centralizado pela avaliação e a difusão de mecanismos de controle da gestão pública. Deste modo, tem replicado modelos hierárquicos que privilegiam as agendas dos grupos economicamente dominantes, em contraposição à proteção do bem-estar coletivo e à assunção do papel social dos programas de pós-graduação em suas localidades e dentro das condições materiais dadas. Exemplar disso é a elevação do fator de impacto como critério de verdade para acreditação da produção acadêmica, em contraposição à relevância social da mesma em suas regiões. Assim, vem se consumando uma lógica de pasteurização dos programas, com homogeneização de seus perfis, posto que as notas nas avaliações induzem a comportamentos uniformes e com margens controladas de movimentação entre as classes de avaliação. No cenário comparativo das regiões, como evidencia o relatório da avaliação quadrienal de educação referente ao período 2013-2016, observa-se bem essa tendência de pouca movimentação dos perfis dos programas, em razão das notas:

Do perfil das notas no Brasil e em suas Regiões, nas três avaliações trienais (2007, 2010 e 2013), em comparação com o resultado da quadrienal de 2017, depreende-se que: a) a Região Norte possuía apenas programas 3 e 4 e na quadrienal passou a ter um programa 5; b) a **Região Nordeste** possuía programas 3,4 e 5 e **continua** com esse **mesmo perfil**; c) a Região **Sudeste**, a partir da trienal de 2010 passou a ter todo o espectro de notas, de 3 a 7 e **continua** com esse **perfil**; d) a Região Sul não possuía programas com Nota 7 na trienal de 2007 e não possuía programas com Nota 6 na trienal de 2010 e passou a possuir todo o espectro de notas na avaliação trienal de 2013 e mantém esse mesmo perfil na quadrienal de 2017; e) a abertura de novos cursos alterou o perfil inicial da Região Centro-Oeste de 4 e 5 na

trienal de 2007 para 3,4 e 5 nos outros momentos de avaliações trienais e **continua** com esse **perfil na quadrienal de 2017**. (BRASIL, 2017, p. 66, grifos meus)

Ao longo de períodos consecutivos, a conservação dos perfis das notas parece-nos dizer algo sobre os simbólicos das relações local-nacional que se traduzem em práticas de conservação de hierarquias no financiamento e no planejamento (definição das prioridades), conforme já demonstrado em outra publicação (SILVA, 2016).

As dinâmicas da produção em políticas educacionais nos PGE/NE e seus legados

Os estudos em Políticas Educacionais, como parte da área de Educação, exploram as interfaces com a área das Políticas Públicas, e, portanto, são herdeiros das tensões que envolvem a constituição dessas áreas de saber, ao tempo em que procuram afirmação como uma (sub)área que guarda especificidades. Contudo, a produção acadêmica nesse viés é relativamente recente, com iniciativas isoladas de problematização da “dinâmica política da produção de políticas como um espaço de atividade, de relações de poder, de conflitos, etc.” (KRAWCZYK, 2015, p. 9) e, também, com pouco foco no seu questionamento interno como (sub)área. À vista disso, um número pequeno de pesquisadores tem dado atenção à constituição desse campo de conhecimento como uma unidade de análise, não obstante o grande interesse pelo estudo das políticas em sua dimensão operacional, sobretudo em relação à implementação e aos resultados alcançados. Mormente, os estudos em políticas educacionais catalisam um rol amplo de possibilidades temáticas, a exemplo de gestão, avaliação, direito à educação, financiamento, programas e projetos de governos, currículo, formação de professores e carreira, dentre outras.

A forte presença de estudos nesse viés, entre os diferentes cursos, revela seu potencial como força propulsora da pós-graduação. Em balanço sobre essa presença Mainardes e Stremel (2019) constataram que em 2016, dos 170 programas de pós-graduação em educação no Brasil (130 acadêmicos e 40 profissionais), 90 acadêmicos (69%) e 16 profissionais (43%) possuíam linha de pesquisa relacionada à Política Educacional. Destarte, em pesquisa sobre a produção acadêmica em políticas educacionais nos programas de pós-graduação com conceito igual ou superior a cinco, no período 2000-2010, Silva e Jacomini (2016) constataram que nem toda produção relacionada com

políticas educacionais esteve associada às linhas específicas, denotando grande fluxo de trabalhos em outras LP.

Na pesquisa que embasa este estudo sobre a região Nordeste, do universo de 33 cursos em educação, 24 nomearam linhas de pesquisas ou áreas de concentração estabelecendo alguma relação com Políticas Educacionais (Quadro 02). Dos nove cursos que não anunciaram essa relação, cinco fazem referência nas ementas das linhas ou das áreas de concentração. Desta forma, apenas quatro cursos não fazem menção alguma a estudos dessa natureza, como demonstra o Quadro 03.

Nº ORDEM	CLASSE DE INSTITUIÇÕES	
	IES FEDERAIS	IES ESTADUAIS
01	IFRN/ Natal/ PPGEP LP: Políticas e práxis em Educação Profissional	UECE/Fortaleza - LP: Formação e Políticas Educacionais
02	UFAL -LP: História e Política da Educação	UEFS - LP: Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação
03	UFBA - LP: Política e Gestão da Educação	UESB - LP: Política Pública Educacional
04	UFCG/Campina Grande - LP: História, Política e Gestão Educacionais	UESC - LP- Políticas Educacionais
05	UFMA - LP: História, políticas educacionais, trabalho e formação	UERN/Mossoró (POSEDUC) LP: Políticas e Gestão da Educação
06	UFMA/ Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)	UPE/Petrolina LP: Políticas Educacionais, Formação Docente e Práxis Pedagógica
07	UFPB/João Pessoa -LP: Políticas Educacionais	UPE/Nazaré da Mata LP: Política e gestão educacional
08	UFPB/MPPGAV LP 1: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior 2: Avaliação e Financiamento da Educação Superior	UNEB/SSA - LP - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável
09	UFPE/Caruaru LP: Educação, Estado e Diversidade	UNEB/SSA/GESTEC Área de concentração: Gestão da Educação e Redes Sociais
10	UFPE/Recife - LP: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	UNEB/SSA/ MPEJA Áreas de concentração - Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação
11	UFPI/Teresina - LP: Educação, movimentos sociais e políticas públicas	
12	UFRN/Natal -LP: Educação, política e práxis educativas	

13	UFRPE/Recife/LP: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais	
14	UFS -LP: Formação docente, planejamento e avaliação educacional	

Quadro 02 - PPGES do nordeste, por classe de instituições, com LP ou áreas de concentração relacionadas com políticas educacionais (2018).

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados nos sites dos PPGes em educação.

Como é possível notar no Quadro 02, a composição de arranjos combinando políticas e outros enfoques de estudos, como história e práxis educativa é bastante comum. Constata-se, também, que há combinações no interior do próprio universo das políticas, como gestão, planejamento e avaliação, conforme indicado nos programas que estão situados nos números de ordem 8 e 14 da primeira coluna⁵. A presença de grupos de pesquisas com ações mais orgânicas em políticas é expressiva e indica dinâmicas bem variadas quanto ao número de pesquisadores envolvidos, assim como a atuação conjunta dos mesmos no âmbito dos cursos.

Azevedo e Santos (2014) já haviam constatado que, desde o final da década de 1980, a presença de LP com essas características nos programas de pós-graduação em educação da região era significativa, com repercussões diretas no próprio Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) e em espaços como o Grupo de Trabalho (GT) 05, Estado e Política Educacional, nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nos eventos nacionais desta entidade os pesquisadores do Nordeste chegaram a ocupar o lugar de segundo maior contingente dentre os que tiveram trabalhos aprovados no GT 05, entre 2000 e 2010 (SILVA; SCAFF; JACOMINI, 2016), o que não é pouco, se considerarmos a distribuição de cursos por região.

Nº ORDEM	PROGRAMAS QUE SE REFEREM ÀS POLÍTICAS NAS EMENTAS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO OU NAS LP	PROGRAMAS QUE NÃO SE REFEREM ÀS POLÍTICAS
01	UFBA/MPED – menção genérica na ementa da área de concentração	UECE/Limoeiro do Norte/ MAIE
02	UFRB/Amargosa menção mais detalhada na ementa da LP 1	URCA/Crato/ MP
03	UNEB/Jacobina/MPED	UFRPE/Recife

⁵ Nos programas da posição 6 não foram identificados projetos relacionados de forma específica com políticas educacionais.

	(ementa da linha 2 menciona “Estuda currículo e gestão”	
04	UFC/Fortaleza, das nove LP, quatro mencionam em suas ementas “políticas educacionais”	UNIT/ PPED, na LP “Educação e Formação Docente” a palavra “políticos” denota referência ao contexto.
05	UEPB/Campina Grande/ MP – Ementa da LP 2 “Ciências, Tecnologia e Formação Docente”, menciona políticas educacionais	

Quadro 03 - PPGES do nordeste que se referem às políticas educacionais nas ementas e que não se referem (2018)

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados nos sites dos PGE em educação.

Apesar da representatividade das LP e áreas de concentração, nem todos os programas que compõem o Quadro 2 indicaram a existência de grupos de pesquisa com trabalhos na área. Assim, foram identificados cursos em que a presença das linhas não resulta em pesquisas do corpo docente nesse viés, outros em que a presença é pontual. São exemplos dessas situações, respectivamente, os cursos da UPE/Petrolina, onde não foram identificados projetos de pesquisas que abordassem temas específicos de políticas educacionais e UFPE/Caruaru,⁶ cujas pesquisas estão vinculadas a duas professoras colaboradoras, portanto, com vida acadêmica mais orgânica em outros cursos.

Os programas mais jovens indicam expressão difusa nos estudos na (sub)área e isto faz emergir um quadro de combinações bastante diversificado das temáticas de interesse nos PGE. Ao todo foram compostos 10 agrupamentos temáticos (Quadro 4), com base nos títulos e resumos dos projetos de pesquisas cadastrados na Plataforma Lattes. Não foram mapeados todos os projetos de pesquisas e, portanto, o quadro limita-se a documentar uma amostra aleatória, composta a partir da identificação dos professores permanentes que estavam na condição de coordenadores de projetos de pesquisas, desenvolvidos ou em andamento entre 2015 e 2018. Projetos que não continham uma descrição mínima ou estavam fora do escopo, não foram considerados. Portanto, os dados sistematizados no quadro não esgotam o conjunto das temáticas, mas permite uma aproximação com os interesses que vêm mobilizando boa parte dos pesquisadores responsáveis pela formação das novas gerações e pela difusão do conhecimento na área.

⁶ Linha: Educação, Estado e Diversidade mudou para Educação e Diversidade entre outubro e novembro de 2018. Os estudos em políticas educacionais estão restritos a duas professoras colaboradoras.

TEMAS AGRUPADOS/TOTAL DE PROJETOS	IES E Nº DE PROJETOS POR TEMAS AGRUPADOS
Gestão, financiamento (34)	UFAL (3); UEFS (1); UESC (3); UFBa (1); UNEB SSA (5); UECE Fort (1); UFMA (2); UFPB (2); UFPE Rcf (6); UFRPE (2); UPE Nazaré (2); UFPI (1); UERN (2); UFRN (2); UFS (1)
Formação, carreira e remuneração docente (14)	UEFS (1); UESB (3); UFPB (1); UFPI (2); UFRN (4); IFRN (2 com UFRN e cia); UFS (1)
Ensino médio, Educ. profissional (11)	UFAL (1); UEFS (1); UECE Fort (1); UFMA (1); UFPE Rcf (2); UECE Fort (1); UFMA (1); UFPE (2); IFRN (1)
Educação Superior e Pós-graduação (11)	UFBA (3); UNEB (1); UFMA (1); UFPB (3); UERN (1); UFRN (2)
Avaliação externa, indicadores educacionais (10)	UFBa (1); UNEB SSA (2); UFCG (3); UERN (3); UFS (1)
Programas, projetos e implementação de políticas (5)	UESB e UESC (1); UNEB SSA (2); UECE Fort (2); UFRN (1)
Campo das políticas (4)	UFAL (1); UEFS (2); UFPI (1)
Educação do campo (3)	UEFS (2); UFCG (1)
EJA (3)	UFBA (1); IFRN (2)
Educação étnico-racial, cotas; (2)	UESB e UESC (1); UFPE Caruaru (1)

Quadro 4 - Temas das pesquisas coordenadas por professores permanentes, relacionados com políticas (2015-2018)

Fonte: Elaborado própria, com base em dados dos sites dos PGE e Lattes dos docentes.

Considerando a abrangência das temáticas, percebe-se uma tendência à prevalência dos estudos com foco na gestão-financiamento; formação de professores, carreira e remuneração. Outrossim, o ensino médio (e reformas), incluindo suas relações com o mundo do trabalho e a formação profissional, assim como os estudos relacionados com avaliação e indicadores educacionais, vêm figurando com grande potencial de mobilização dos pesquisadores, ao lado da Educação Superior e Pós-graduação. Em todos os casos não há como deixar de notar os entrecruzamentos de temas, a exemplo de: EJA e gestão ou educação profissional e jovens do campo.

Embora o vigor dos estudos em políticas educacionais nos programas de pós-graduação esteja estampado no quantitativo de linhas e projetos de pesquisas com enfoques diversos (Quadros 2, 3 e 4), as composições das linhas indicam algumas relações polimorficas dos pesquisadores com o campo de conhecimento, especialmente nos programas com menor número de professores. Dentre as instituições maiores e com grupos de pesquisas com trajetória consolidada na área destacaram-se a UFPE, a UFRN, a UFPB e a UFBA. Assim, se por um lado as linhas denotam flexibilidade em suas composições, por outro também revelam a pulverização de interesses, vez que alguns professores transitam entre temas

diversos, nem sempre articulados ao campo. Isto chama a pensar a relação entre as composições das LP e as afinidades de alguns profissionais com os objetos em políticas e suas implicações na construção de uma tradição de pesquisa (prática científica) no espaço disciplinar em questão. Mainardes e Stremel (2019) registram preocupação semelhante ao tratarem da caracterização híbrida das linhas, em balanço que procura aprender a realidade nacional. Em suas palavras,

[...] O fato de as LP caracterizarem-se por certo hibridismo e interdisciplinaridade as enriquecem, ampliando as possibilidades dos debates teórico-metodológicos. No entanto, aprofundar questões mais específicas da pesquisa da área da Política Educacional é também necessário para manter um vínculo com o campo específico (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 17).

Não obstante, percebe-se que os estudos na área vêm crescendo na direção de mais aproximação com as questões atinentes à educação básica, desafio que há muito vinha sendo sinalizado, como apontado por Ludke e Cruz (2005) e pelo PNPGE 2011-2020 (BRASIL, 2010). Além da integração com os problemas da educação básica, os dados indicam também a diversificação dos interesses e a sua amplitude, abrangendo preocupações com as especificidades dos níveis e modalidades que organizam a educação, assim como aspectos relacionados à conformação das políticas e suas implicações.

Muitos estudos são desenvolvidos em rede, por meio de relações interinstitucionais nacionais, intra-regional e internacionais. Embora as informações sobre as redes e parcerias nem sempre estejam detalhadas nos sites dos programas, é significativa a referência a experiências com instituições estrangeiras tanto para estágios de pós-doutorado, como sanduiches e parcerias de pesquisas propriamente.

A prática de parcerias e intercâmbios, essenciais à formação de redes, mesmo tendo suas origens pelos idos da década de 1930, como relatado por Magalhães (2014) em relação ao projeto Columbia, só na década de 1980 teve uma ação mais incisiva na pós-graduação em educação, com o Programa de Intercâmbio (1981-1992), como informa Gatti (2005). Em todas as etapas da implementação do programa, relatadas por Gatti (2005), observa-se a presença de universidades de todas as regiões do país, além da ANPEd. Os frutos dessas experiências parecem repercutir no *modus operandi* das pós-graduações e emergem pela propagação de novas redes de cooperação, com o protagonismo dos próprios grupos de pesquisas, ainda que as ações dos órgãos de fomento se apresentem como um diferencial, seja por meio do fornecimento de bolsas ou do financiamento de ações de cooperação mais

específicas, como o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), referido pela UERN, UFAL, UFMA e UFRN. Assim, em maior ou menor grau, observou-se que todas as instituições mantêm ações de cooperação, evidenciando movimentos de reciprocidade na pesquisa, especialmente quando se observa os interesses comuns entre as instituições, como indicado no Quadro 4.

A maioria dos professores têm entre 5 e 10 anos de experiência em pesquisa, desde a obtenção do grau de Doutorado em programas, majoritariamente, da área de Educação e em instituições brasileiras.

Os dados reunidos não nos autorizam a tecer considerações sobre a qualidade do trabalho realizado e a superação de lacunas no plano teórico-metodológico na formação das novas gerações de pesquisadores, o que exigiria um estudo mais específico, sobretudo da produção intelectual. Não obstante, cabe dizer que esta não é uma questão recente no debate sobre a pós-graduação nacional. Para Brandão (1986) quando a lógica credencialista se intensificou, seguida pela redução da duração dos cursos, fizeram-se sentir os prejuízos com a qualidade da formação⁷. Citando Durmeval T. Mendes, questiona a prática de governantes que operam a expansão acompanhada do esvaziamento da formação propriamente:

a arma de que se valem os administradores para dissimular a miséria da educação é multiplicá-la. A expansão é usada como sinônimo de dinamismo, quando na verdade não se está multiplicando nada... Expansão é a multiplicação da mesma substância e não sua deterioração (MENDES *apud* BRANDÃO, 1986, p. 25).

Assim, embora não seja possível comentar a realidade dos cursos nessa dimensão, a preocupação com a formação é, certamente, estruturante de todo debate sobre o sentido da pós-graduação e de sua expansão, em íntima relação com os direcionamentos ético-políticos que referenciam nossas práticas cognitivas. O papel dos intelectuais na crítica e atuação dentro do sistema é fundamental, sobretudo quando o discurso oficial tornou mais agudo o credencialismo, por meio da produção em série e da supervalorização dos *rankings*, o que tem evoluído como ameaças constantes à formação e ao trabalho intelectual.

⁷ Para Brandão (1986, p. 26) o credencialismo refere-se à supervalorização do objetivo de obter/conceder títulos de pós-graduação para assegurar “o selo de distinção que a graduação conferia há décadas atrás”. Atualmente abrange a expansão de espaços de atuação do mercado educacional e o controle da distribuição de recursos.

Tais questões remetem-nos ao duplo desafio de, entre pares: zelar por uma produção acadêmica socialmente relevante, sem nos deixarmos contaminar pelo *ilusão* da ciência desinteressada e as pulsões destrutivas que ela encerra, como nos fala Bourdieu (2004). A problematização do campo, nesse contexto, longe de pretender fechar fronteiras para os diálogos interdisciplinares, apresenta-se como uma reflexão a ser assumida na experiência de fazer ciência, guiada pela aposta de que

Quanto mais um campo é heterônimo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas. Ao contrário, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mais a censura é puramente científica e exclui a intervenção de forças puramente sociais (argumento de autoridade, sanções de carreira etc.) e as pressões sociais assumem a forma de pressões lógicas, e reciprocamente: para se fazer valer aí, é preciso valer razões; para aí triunfar, é preciso fazer triunfar argumentos, demonstrações e refutações (BOURDIEU, 2004, p. 32).

A pesquisa em política educacional como parte e expressão das lutas por hegemonia que atravessam as visões de ciência e as práticas sociais de educadores/pesquisadores, em suas relações com os mundos que habita (acadêmico e não acadêmico), é atravessada pelos dilemas do fazer-se como campo autônomo, sem desprezo às leis sociais exteriores, mas sem sucumbir a elas.

A formação de pesquisadores entendida como um processo de aprendizagem que envolve o desenvolvimento da sensibilidade estética, a ética e o domínio dos códigos do jogo investigativo propriamente (problematizar, construir, operar dados e criticá-los em face da produção já existente, por exemplo), exige um tempo mais flexível e, portanto, livre das amarras do imediatismo e das pressões por resultados, sobretudo quando isto remete à rankings e punições aos que estão tecendo a política científica na ponta, em condições adversas, como o acesso restrito a recursos e a pressão do cronômetro.

Aprender a pesquisar pesquisando, como sinaliza Brandão (1986), exige a construção de habilidades de decantação das informações, essenciais ao que Mazzotti (2001) nomeou de transferibilidade do conhecimento e objetividade, isto é, que os conhecimentos produzidos possam ser aplicados a outras realidades e divulgados, em íntima conexão com sua noção de construção coletiva. Por certo isto requer respeito ao

tempo da produção do conhecimento, incluindo o tempo do diálogo entre os pares e atenção às pressões das forças puramente sociais.

Contornar o credencialismo e as pressões originadas pelas forças puramente sociais, porém, não são tarefas para andorinhas sozinhas e, certamente, espaços como o da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e do GT 05 (Estado e Política Educacional) da Anped foram e são centrais à resistência às lógicas que vem predominando na política científica, com implicações na constituição do campo.

Considerações finais

O estudo demonstrou que a política científica no Brasil foi direcionada para espaços específicos, notadamente as capitais, indicando que, embora fosse anunciada em nome do interesse nacional, teve endereço prioritário, segundo a lógica globalista que deixa “escapar” as especificidades. São flagrantes nesse processo a timidez da reação às assimetrias regionais e o seu descompasso interestadual, pois mesmo entre as Unidades da Federação com maior concentração de cursos, a interiorização da pós-graduação em educação ainda não se apresenta como um objetivo estratégico em ação, especialmente no que tange à parca presença de cursos de doutorado, estes inexistentes nas cidades do interior do Nordeste.

À vista das 29 linhas ou áreas de concentração com referência à política educacional no Nordeste, no ano de 2018, nem todos os programas indicaram a existência de grupos de pesquisa com relação orgânica com a temática. Certamente que a própria complexidade do objeto é parte constitutiva dos desafios que se apresentam ao delineamento do campo, dada a própria fragmentação organizacional das comunidades científicas que estão em torno das políticas públicas, como adverte Melo (1999).

No caso dos estudos identificados no Nordeste, percebeu-se que, em alguns casos, a relação do pesquisador com o objeto é transitória, o que favorece à proliferação de estudos mais vinculados à dimensão operacional das políticas. Contudo, há sinais de construção de relações orgânicas com os objetos em políticas educacionais, sobretudo nos cursos mais antigos e naqueles em que a articulação interinstitucional é uma prática corrente. Este é um espaço potencial a ser explorado mais fortemente e algumas pistas estão dadas a partir dos interesses comuns de pesquisas que vem mobilizando os docentes.

O desafio de seguirmos tecendo um caminho comprometido com as regras e padrões da prática científica, a despeito das diferenças epistemológicas que nos definem, permanece, no entanto, como uma pauta necessária. Neste limiar, novamente Bourdieu (2004) ajuda no entendimento das relações entre os “concorrentes” nos jogos no interior do campo. Portanto,

[...] longe de conduzir, como se poderia crer (e como se quer, frequentemente, fazer crer), a um relativismo que não dá razão a nenhum dos concorrentes à verdade, a construção do campo permite estabelecer a verdade das diferentes posições e os limites de validade da diferentes tomadas de posição (pretendentes ou não à verdade) cujos defensores, tacitamente, concordam, como já indiquei, a fim de mobilizar os mais potentes instrumentos de prova ou de refutação que lhes assegurem as aquisições coletivas de sua ciência. Ela permite assim romper com as semi-objetivações eruditas que, só pela pretensão, diferem daquelas que os agentes sociais produzem, na vida cotidiana, apoiando-se sobre o conhecimento interessado (e às vezes, muito bem informado) que eles podem ter de seus concorrentes (BOURDIEU, 2004, p. 45).

Nesse front, vale lembrar que mesmo num contexto de disparidades regionais, a pós-graduação no Nordeste vem se consolidando como um dos espaços fundamentais para formação crítica e autônoma dos sujeitos, tão necessária a um Brasil a ser reinventado em coerência com uma leitura crítica do passado, atento aos desafios do presente, planteando o futuro. A ação acadêmica em todos os graus apresenta-se como uma responsabilidade das mais nobres de profissionais da educação, ainda que sob as tensões e nuances contraditórias que envolvem esses agentes.

No cenário de adversidades e de disputas acirradas quanto aos destinos do país, e que alcança também a vida acadêmica, resistir e anunciar os horizontes, mais do que necessário, é o nosso dever de ofício. E resistência, aqui, não conhece apenas uma forma, mas abrange as dimensões institucionais e profissionais, o que inclui a proposição de ações coerentes com os designios da universidade como instituição pluridisciplinar, democrática e comprometida com o enfrentamento de grandes questões que afetam a vida de pessoas que fazem a roda girar e tecem a produção da existência humana, com suor e sonhos. Ademais, não faltam evidências de que, para chegarmos onde estamos, as lutas pela educação como uma questão de Estado foram/são centrais, pois o mercado não tem outros interesses senão os seus próprios, sem concessões à solidariedade e aos temas sociais.

Nesse cenário, o exorcismo do passado preconizado pelos idealizadores do Brasil moderno, referido por Ianni (1994), se apresenta hoje como uma grande caricatura de setores da classe dominante nacional que resistem à possibilidade de novas relações de poder e insistem na tentativa de “esquecimento” das lutas e resistência dos que teceram e tecem o presente. Como rememorou Ianni (1994, p. 68) a burguesia nacional

Não avançou nem avança para um projeto político alternativo para a sociedade nacional. Não vai além da própria visão de setor de classe, corporação. Joga com as outras classes sociais, compreendendo as médias, o operariado e o campesinato, de modo tímido, pouco elaborado. Teme a força política dessas classes, principalmente o risco de ter de compartilhar o poder. Assusta-se com a ideia de reformas sociais, compreendendo a agrária, habitacional, educacional, bancária e outras. Não tem compromisso com a democracia reivindicada nas lutas das classes assalariadas. Não construiu nem constrói um projeto de cunho hegemônico, porque não interpreta os interesses das outras classes e muito menos da sociedade como um todo. Apenas defende os próprios interesses corporativos. Quando se sente ameaçada pelo imperialismo, apela às “massas”. E quando é desafiada pelos setores assalariados e camponeses, organizados e ativos, corre aos quartéis e às embaixadas das nações imperialistas.

Na tessitura do campo, pois, não nos é dado o direito de omissão quanto às relações de poder e os conflitos que os objetos nesse viés encerram. Nesse desafio, “estabelecer a verdade das diferentes posições e os limites de validade das diferentes tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 45) se apresentam como parte da tarefa de construção de uma ciência, simultaneamente, auto exigente e implicada com a noção de construção coletiva.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). **Memória**. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/a-instituicao/memoria/historia/>>. Acesso em: 21 out 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul.2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

AZEVEDO, Janete M^a Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. O GT 05 – Estado e Política Educacional no contexto do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: um

olhar sobre a sua produção. In: GOMES, A. M.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Pesquisa em educação nas Regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Editora UFPE, 2014.

_____. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas – SP, v. 14, n. 30, p. 534-550, set/dez, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Edunesp, 2004.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, p. 25-30, jul./set. 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Criação**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://cnpq.br/a-criacao/#void>>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. **História e Missão**. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 18 out 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. **GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES**. Brasília, 2018c. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. **Relatório de avaliação 2013-2016: Quadriênio 2017**. Brasília: CAPES, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

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

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan/abr. 2009.

CASASSUS, Juan. Una conversacion acerca de las relaciones escuela/mercado y sus efectos en la desigualdad. **Educación & Sociedade**, Campinas - SP, v. 24, n. 84, p. 997-1017, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas - SP, v. 11 n. 31, jan/abr, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas - SP, n. 30, p. 7-20, set./out./nov./dez. 2005. Especial sobre os 40 anos da pós-graduação em Educação.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul./2001.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília – DF, v. 55, n. 122, p. 209–241, abr./jun. 1971.

IANNI, Otávio. **A ideia de Brasil moderno**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KRAWCZYK, Nora. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 8-14, nov. 2015.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. O projeto Columbia na Bahia: confluências convergentes e complementares ao seu contexto nacional/internacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas – SP, v. 14, n. 56, p. 66-74, mai. 2014.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v.40, e0203826, p. 1-20, abr. 2019.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)**, Arizona - EUA, v. 24, n. 75, p. 1-13, 2016.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 90-106, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1479/1328>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

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

NEVES, Rosa Maria Correa das. **A presença da pesquisa no processo de implantação da pós-graduação em educação no Brasil (1960-1980)**. 196f. 2007. Tese, (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido: classe e identidade de classe na Bahia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

SILVA, Antonia Almeida. Pesquisa e pós-graduação em educação no Nordeste: entre os enlaces do passado e a construção de novos simbólicos nacional/regional. In: CARVALHO, Maria Vilani C. de; CARVALHÊDO, Josânia L. P. (Orgs.). **Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina – PI: EDUFPI, 2016.

SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana. UEFS Editora, 2016.

SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elisângela da Silva; JACOMINI, Márcia A. Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas - SP, v. 16, n. 67, p. 254-273, mar, 2016.

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

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, mai. 1990.

Submetido em 21/05/2019

Aprovado em 25/09/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)