



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL

**A POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC NO PERÍODO DE 1997 a 2011**

FORTALEZA

2012

MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL

A POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC NO PERÍODO DE 1997 A 2011

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iorio Dias.

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A515p Amaral, Maria Gerlaine Belchior.

A política de socialização da produção científica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC no período de 1997 a 2011 / Maria Gerlaine Belchior Amaral. – 2012.
201 f. : il., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.

1. Pesquisa educacional – Avaliação – Fortaleza(CE) – 1997-2011. 2. Comunicação em ciência – Avaliação – Fortaleza(CE) – 1997-2011. 3. Ensino superior – Pesquisa – Avaliação – Fortaleza(CE) – 1997-2011. 4. Educação – Estudo e ensino (Superior) – Fortaleza(CE) – 1997-2011. 5. Escolas públicas. 6. Universidade Federal do Ceará. I. Título.

CDD 378.07118131

MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL

A POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC NO PERÍODO DE 1997 A 2011

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 31 / 10 / 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iorio Dias (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Peixoto Brandão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Betânia Leite Ramalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Nádia Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico aos 85,3% dos jovens brasileiros, que até a presente data, estão fora das universidades. Evidentemente, múltiplos fatores produziram essa exclusão, entretanto, muitos ficaram de fora por lhes terem sido negados conhecimentos e saberes, no âmbito da Educação Básica, o que lhe era de pleno direito.

AGRADECIMENTOS

À Deus, força espiritual que me sustenta, me ajuda a superar as barreiras quando elas parecem intransponíveis que por meio da comunidade católica Shalom, restaurou a minha fé, possibilitando assim concluir esse curso, pois verdadeiramente havia desistido dele.

À querida e estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iorio Dias, síntese de **competência e humanidade**, por sua orientação segura e sua presença sempre agradável. Verdadeira professora de linguagem, que sabe ler palavras e silêncios, presenças e ausências, risos e lágrimas...

À querida e estimada prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Peixoto Brandão, a quem carinhosamente chamamos de Lourdinha Brandão, um sincero agradecimento pelas valiosas palavras de incentivo e força durante toda caminhada, e ainda, o reconhecimento pela sua paixão e trabalho em prol da escola pública.

Ao professor Dr. Jacques Therrien e à Prof.^a Dr.^a Socorro Lucena, por suas valiosas contribuições, no momento da qualificação, em março de 2012.

À Prof.^a Dr.^a Betânia Ramalho e à Prof.^a Dr.^a Nadia Fialho, que se dispuseram a contribuir na finalização dessa caminhada, participando da banca examinadora.

À UFCG, que possibilitou a dedicação a este estudo. À Unidade Acadêmica de Educação, aos colegas de trabalho que muitas vezes se sobrecarregam em função de nossa liberação.

A todos os participantes desta pesquisa, pela solicitude com que se dispuseram contribuir, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Ao meu pai Danilo e à minha mãe Maria de Jesus, que plantaram em mim a semente do bem, dos valores verdadeiramente humanos.

Às minhas irmãs, a quem muito amo, Elaine, Solange, Diana e Rejane, pela união e fraternidade entre nós. Um sincero agradecimento por toda palavra de força, pelas orações, pela dor compartilhada, em razão do riso, cada telefonema, cada passo JUNTAS!

Às minhas filhas, a quem muito amo, Lorena e Fernanda, por tudo o que foi compartilhado nessa caminhada. Ao meu filho João Vitor, que chegou no momento da minha aprovação na seleção do doutorado, pela alegria que trouxe à minha vida.

Às minhas amigas Dina, Deusimar, Euzeliz, Lisiane, Hosana, Gracinha, Lourdes Campos e Jeanne, e ao amigo Amiraldo, sou grata pelo apoio constante e pela amizade sincera.

Muito Obrigada!

Até poderia ser, mas não é! Não é o Fluxo de capitais financeiros – especulativos e virtuais – no sistema econômico global que me preocupa. Como educadora brasileira, é o fluxo de nossas crianças pobres – sobreviventes e reais – no sistema educacional brasileiro que me tira o sono. Como educadora responsável que sou, é a responsabilidade da Pós-Graduação brasileira nesse fluxo humano que me desafia. Em nosso país, tão importante quanto a queda de juros, do dólar e da inflação é a queda do índice nacional de repetência, evasão e distorção idade-série na Escola Pública Fundamental. É neste setor que se encontra o *locus* básico do fracasso de nosso sistema educativo há décadas. É ali, na Escola Pública de Ensino Fundamental, que a educação brasileira dá um verdadeiro nó, complicado e difícil de desatar – “um nó górdio.” (CARVALHO, 2011, p. 1).

RESUMO

O fulcro desta investigação é a socialização dos achados da pesquisa realizada pela pós-graduação no campo da educação. Malgrado os avanços científicos e tecnológicos alcançados nos tempos hodiernos, os saberes produzidos pela universidade continuam restritos, via de regra, à segmentos privilegiados da população. A percepção desse problema levou a que realizasse esta investigação, que teve por objetivo analisar a política de socialização da produção científica, para com a escola pública, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no período de 1997 a 2011. Esta tese interrogou se as pesquisas desenvolvidas por esse Programa são socializadas junto aos professores da Educação Básica **que atuam na escola pública**. A investigação caracterizou-se como estudo de caso, que teve como *locus* a UFC – Programa anteriormente mencionado. Para obtenção de dados acerca deste, foram consultados documentos internos, e, para se obter informações acerca da política de socialização da produção científica, utilizou-se a entrevista como instrumento de coleta de dados. As que se aplicou foram do tipo semiestruturada. Nove sujeitos participaram desta pesquisa, dentre eles quatro coordenadores e ex-coordenadores do Programa e cinco coordenadoras de linha de pesquisa. A análise de dados pautou-se pelos princípios da abordagem qualitativa. Para fundamentar essa análise, realizou-se inicialmente uma procura bibliográfica utilizando-se de três diferentes fontes, a saber: teses e dissertações defendidas no Programa (1997-2011), livros e artigos de autores que abordam a temática em apreço e a consulta a WEB. O estudo realizado permitiu concluir que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no período que compreende os anos de 1997 a 2011, realizou pesquisas que trazem contribuições à escola pública. Quanto à política de socialização da produção científica efetivada, identificamos o fato de que esta alcança o público-alvo da academia, entretanto, a política de socialização da produção científica do Programa, para com os professores da escola pública, precisa ser institucionalmente repensada: necessita implementar ações concretas que façam chegar aos professores da escola pública os conhecimentos oriundos da pesquisa educacional que desenvolve.

Palavras-chave: Universidade. Pós-Graduação. Escola Pública. Socialização.

ABSTRACT

The essence of this investigation is the socialization of the findings of the research carried by the graduate school in pedagogic field. Despite the scientific and technological advances that we see nowadays, the knowledge produced by the university continues restricted to more privileged circles of our society. Realizing this issue took us to put this investigation into practice. Ultimately, it has the goal to analyze the policies of socialization of scientific production, concerning its applicability to public schools, of the UFC Graduate Program in Education, from 1997 to 2011. This thesis asked if the researches developed by the Program were being socialized among **active teachers of basic education**. The paper is characterized as a case study, its *locus* being the university itself and the Program previously mentioned. The data obtained here derived from internal documents, the other data, the one concerned with the policies of socialization, were collected through the use of semi-structured interviews. Nine subjects participated, including four, current and former, Program coordinators and other five coordinators of research lines. The analysis was based on the principles of qualitative approach. Initially, a bibliographical research was conducted, making use of three different sources, as follows: dissertations and thesis defended throughout the Program, books and articles directly related to the theme and web search. This study allowed us to conclude that the UFC Graduate Program in Education carried out researches that bring contributions to the public school. As to the policies of socialization of scientific production, it is perceived that it meets its target audience within the walls of academia. However its reach towards public school teachers needs to be reconsidered. Solid actions are required in order that the knowledge derived from academic research can reach the public school.

Keywords: University. Graduate school. Public school. Socialization.

RÉSUMÉ

Le noyau de cette recherche est la socialisation des résultats de la recherche menée par les études supérieures de deuxième et troisième cycles dans le domaine de l'éducation. Malgré les progrès scientifiques et technologiques réalisés dans les temps modernes, les savoirs produits par les universités restent limités, en règle générale, aux segments privilégiés de la population. La perception de ce problème nous a conduit à l'entreprise de cette recherche, qui a eu pour objectif d'analyser la politique de socialisation de la production scientifique, vers l'école publique, du Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (Programme d'Études Supérieures en Éducation de l'UFC) dans la période 1997-2011. Cette thèse a interrogé si les recherches développées par ce Programme sont socialisées auprès des enseignants de l'École Primaire **qui travaillent dans l'école publique**. La recherche s'est présentée comme une étude de cas, qui a eu comme *locus* l'UFC – programme mentionné ci-dessus. Pour l'obtention des données sur ce programme, des documents internes ont été consultés, et pour l'obtention des informations sur la politique de socialisation de la production scientifique, on a utilisé l'entretien comme instrument de collecte de données. Les entretiens appliqués étaient de type semi-structuré. Neuf sujets ont participé à cette recherche, dont quatre coordonnateurs et anciens coordonnateurs du Programme en question et cinq coordinatrices de parcours de recherche. L'analyse des données a été guidée par les principes de l'approche qualitative. Pour appuyer cette analyse, on a mené une recherche documentaire initiale en utilisant trois sources différentes, à savoir : des thèses et des mémoires défendues dans le Programme (1997-2011) ; des livres et d'articles d'auteurs ayant abordé le sujet en question ; et la consultation sur Internet. L'étude réalisée nous a permis de conclure que le Programme d'Études Supérieures en Éducation de l'UFC, au long de la période comprenant les années 1997 à 2011, a mené de recherches qui apportent des contributions à l'école publique. À ce qui concerne la politique de socialisation de la production scientifique effectuée, on a identifié le fait qu'elle atteint le public cible de l'académie. Cependant, la politique de socialisation de la production scientifique du Programme, pour les enseignants de l'école publique, doit être institutionnellement repensée: il faudrait mettre en œuvre des actions concrètes qui fassent atteindre les enseignants des écoles publiques les connaissances issues de la recherche éducationnelle qui est développée.

Mots-clés: Université. Études supérieures. École publique. Socialisation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFP	Centro de Formação de Professores
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSAD	Conselho Administrativo
CONSUNI	Conselho Universitário
CREDE	Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação da UFC
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDT	Instituto de Desenvolvimento do Trabalho
IEA	Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educativo
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INAF	Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NAE	Necessidade de Atendimento Especial
O S	Organização Social
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PG	Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PPG	Programa de Pós-Graduação
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (As Tendências Internacionais de Matemática e Estudo da Ciência)
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETIVOS	21
2.1	Geral	21
2.2	Específicos	21
3	PERCURSO METODOLÓGICO: AÇÕES DESENVOLVIDAS E OBSTÁCULOS	22
3.1	Pesquisa documental	23
3.2	Sujeitos da pesquisa	23
3.3	Instrumento de coleta de dados	24
3.4	Pesquisa bibliográfica	25
3.5	Participação em evento promovido pela Universidade	28
3.6	As pedras do caminho...	29
4	SOCIALIZAÇÃO DO SABER: DESAFIO CONTEMPORÂNEO	30
4.1	CAPES, CNPq e as emblemáticas questões da produção e socialização da pesquisa científica na contemporaneidade	37
4.2	A UFC e a socialização do saber	43
4.3	Os professores e o acesso aos meios de socialização do saber	45
5	A ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE AJUSTE NEOLIBERAL	47
5.1	A escola pública e as implicações das políticas neoliberais	47
5.2	A escola de Educação Básica no alvorecer do século XXI	51
5.3	As finalidades da escola de Educação Básica na contemporaneidade	59
6	A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O IMPACTO NA POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO ...	67
6.1	A universidade em tempos de reestruturação do capital	67
6.2	A missão institucional da universidade	85
6.3	O compromisso social da universidade	90
7	O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC	100
7.1	Estrutura do Programa	103
7.2	Publicação	109
7.3	A produção científica do Programa	111

8	A POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACED/UFC: ACHADOS DA PESQUISA	137
8.1	Os meios utilizados pelo Programa para socializar a produção científica	137
8.2	Público-alvo ao qual é dirigida a socialização dos achados das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC	154
8.3	O aperfeiçoamento da política de socialização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC	163
9	DIZERES CONCLUSIVOS	173
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO PROGRAMA E PARA OS COORDENADORES DAS LINHAS DE PESQUISA	195
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE BERLIM SOBRE ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS E HUMANIDADES	196
	ANEXO B – DECLARAÇÃO DE SALVADOR SOBRE ACESSO ABERTO: A PERSPECTIVA DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO	198
	ANEXO C – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. PORTARIA N.º13, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2006	200

1 INTRODUÇÃO

O fulcro desta investigação é a socialização dos achados da pesquisa em educação realizado pela Pós-Graduação. Propomo-nos investigar a política de socialização do saber produzido pela Pós-Graduação para com a escola pública. Na perspectiva de delimitar este universo, elegemos o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC, como *locus* de investigação. A escolha ocorreu em função de dois motivos, a saber: primeiro, porque a Faculdade de Educação da UFC é referência em pesquisa educacional no Estado do Ceará desde a década de 1970, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação, no Estado, a oferecer curso de Doutorado em Educação¹; segundo, pela familiaridade que temos com a Faculdade de Educação, onde exercemos a função de professora substituta durante quatro anos (1998-2002) e também onde cursamos o Mestrado em Educação Brasileira.

Esta tese interroga como o saber produzido pelos pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFC contribui, socializando conhecimentos na área da educação, junto aos professores que atuam na escola de Educação Básica, **na rede pública de ensino**, no contexto do Estado do Ceará, no Município de Fortaleza. Nessa empreitada, buscamos conhecer os meios pelos quais são socializados os achados das pesquisas² desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC, bem como o público-alvo a quem são direcionados referidos meios.

Para fins de contextualização da temática em apreço, registramos que o movimento pela socialização do saber oriundo da pesquisa é algo recente, historicamente datado entre os decênios de 1970 e 1980. As manifestações ocorridas nesse período, em caráter nacional e internacional, denunciavam a impossibilidade financeira de as universidades fazerem circular de forma impressa os achados das pesquisas ali desenvolvidas.

¹ Convém registrar que em setembro de 2012 a Universidade Estadual do Ceará (UECE) lançou edital para a formação da 1ª turma de Doutorado em Educação.

² O termo pesquisa utilizado neste trabalho está em consonância com a concepção expressa em Ludke *et al.* (2009, p. 101) de que “pesquisa se volta, se dedica, se define pela construção do conhecimento. Entretanto, é preciso atentar para a relevância que esse conhecimento tem para a área, para o domínio no qual se desenvolve o estudo, para a contribuição que seus “achados” podem oferecer no enfrentamento dos problemas vividos por alunos e professores de nossas escolas [...]”. E mais, o termo pesquisa aqui empregado é consoante com a proposta de produção de conhecimento científico de Santos (2004, p.18) quando diz “[...] o que distingue o debate moderno sobre o conhecimento dos debates anteriores é o fato de a ciência moderna ter assumido a sua inserção no mundo mais profundamente do que qualquer outra forma de conhecimento anterior ou contemporânea: propôs-se não apenas a compreender o mundo ou explicá-lo, mas também a transformá-lo.”

Passaram-se quatro décadas e atualmente vivenciamos outro quadro no âmbito das comunicações. O desenvolvimento tecnológico alcançado nos tempos hodiernos possibilitou a globalização da informação. As barreiras geográficas foram eliminadas. Dessa forma, o que era impensável, no que se refere à socialização do saber nas décadas de 1970/80, tornou-se realidade. Na contemporaneidade, quando os achados da pesquisa científica são integrados à rede mundial de computadores (internet), estes podem ser acessados em escala planetária, propiciando, de tal modo, a possibilidade de tornarem-se bens culturais de domínio público.

Ante ao exposto, consideramos pertinente registrar a ideia de que, não obstante aos extraordinários avanços proporcionados pela tecnologia no âmbito da comunicação, o acesso pelas camadas populares da sociedade aos achados da pesquisa desenvolvida na universidade, ainda permanece um desafio. Esta lacuna entre determinados segmentos da população e o saber oriundo da pesquisa acadêmica, é denunciada por Buarque (1999, p. 10) que diz,

Em que pesem esses avanços, os conhecimentos e os saberes gerados pela universidade continuam restritos, via de regra, aos segmentos mais privilegiados da população, não por culpa, mas, antes, devido aos modelos excludentes de desenvolvimento que sonham às camadas mais pobres a educação e os conhecimentos necessários à sua emancipação. Em decorrência disso, falta, ainda, para usar as palavras de Darcy Ribeiro, o norte orientador do roteiro de passos concretos, cada vez mais complexos, que nos levariam a criar uma universidade necessária ao desenvolvimento cultural autônomo do Brasil.

O problema da socialização dos resultados da pesquisa científica restrita a segmentos privilegiados da população, denunciado por Buarque (1999), é tema recorrente no âmbito da universidade. No campo educacional, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) já manifestou essa preocupação com os destinos conferidos aos achados da pesquisa em educação. No ano 2000, durante a Reunião Anual da ANPED, foi realizado um Colóquio Internacional, abordando a temática “Produção do conhecimento e responsabilidade social do pesquisador”. Parte das inquietações manifestadas nesse evento está registrada no livro *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*, lançado em 2001.

Na atualidade, esse cuidado com a socialização dos saberes oriundos da pesquisa realizada pela Pós-Graduação é reiterada no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que reafirma a necessidade de continuar ampliando a base científica – na perspectiva de acompanhar os desenvolvimentos científicos que estão acontecendo no mundo – e a

necessidade de “[...] fazer com que esses conhecimentos sejam colocados ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país [...]”. (BRASIL, 2010 p. 157).

Com esta tese, buscamos reacender o debate acerca da socialização do saber com origem na investigação da política de socialização da produção científica da Pós-Graduação para com os professores da escola pública. Na condição de docente do ensino superior, há 14 anos, no curso de Pedagogia, e trabalhando com a formação inicial dos professores da Educação Básica (sobretudo na condição de docente do Estágio Supervisionado), conhecemos de perto os dois contextos – o da academia e o da escola de Educação Básica. A familiaridade que temos com estas duas instituições nos leva a começar da hipótese de que os achados da pesquisa acadêmica continuam, por diferentes motivos, restritos ao âmbito acadêmico. É intenção desta pesquisa elucidar essas razões.

Desse modo, a problemática anunciada e desenvolvida por esta tese é a política de socialização dos saberes produzidos pela Pós-Graduação em Educação para com os professores atuantes na escola de Educação Básica, **na rede pública de ensino**³, os quais necessitam cotidianamente destes saberes como possibilidade de melhorarem suas práticas curriculares, e, conseqüentemente, maximizar o padrão de qualidade do ensino que oferecem aos filhos da classe trabalhadora estudantes da escola pública.

Esta investigação parte do princípio de que o acesso aos achados da pesquisa acadêmica é um direito dos professores da escola de pública e uma obrigação da universidade. Este dever da universidade de socializar o saber que produz está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 43, ao estabelecer que a Educação Superior tem por finalidade

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 17).

³ A Educação Básica compreende tanto a rede privada de ensino, quanto o sistema público. Cabe esclarecer que embora a expressão Educação Básica seja mencionada muitas vezes, este estudo se restringe apenas à rede pública de ensino. Nesta tese, optamos por investigar se os conhecimentos oriundos da pesquisa acadêmica são socializados com os professores da Educação Básica **que atuam na rede pública**, por dois motivos, a saber: primeiro porque 86,7% das matrículas da Educação Básica estão na escola pública; segundo por entendermos que a universidade pública, por ser custeada pelos impostos do povo brasileiro, deve ter um compromisso claro e efetivo com a escola pública.

Por este registro, vimos que a legislação impele a universidade a divulgar os saberes que produz à sociedade como um todo. Nessa investigação, delimitamos este universo, interrogando pela socialização dos achados da pesquisa educacional da Pós-Graduação para com os professores da Educação Básica atuantes no âmbito da rede pública de ensino.

Desse modo, esta investigação é balizada pelo questionamento central: os achados das pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC são socializados junto aos professores da escola pública?

Da questão central norteadora da pesquisa, decorrem outros questionamentos: de quais meios a Pós-Graduação em Educação da UFC se utiliza para comunicar o saber à sociedade? Estes meios são acessíveis aos professores da escola pública? Quem é o público-alvo a quem se direcionam os meios usados para socializar a produção científica do Programa?

Na condição de pesquisadora, no campo educacional, investigamos esta socialização dos achados de pesquisa para com os professores da escola pública na Educação Básica, em função da centralidade que esta modalidade de ensino ocupa no contexto brasileiro, haja vista que nas matrículas registradas pelo censo escolar em 2006: do total de pouco mais de 60 milhões em todos os níveis de ensino, **91% correspondem à Educação Básica e 86,7% dessas matrículas estão na escola pública** (BARRETO; GATTI, 2009).

O percentual de 91% confirma a centralidade e explicita o que representa a Educação Básica para o sistema de ensino brasileiro. Esta etapa de formação educacional é de assinalada relevância para o desenvolvimento das crianças e dos jovens de qualquer país. O relatório, para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, anuncia que “A Educação Básica é um indispensável ‘passaporte para a vida’ que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar da construção do futuro coletivo e continuar a aprender.” (DELORS, 2003, p. 125).⁴ Com efeito, a expressão ‘passaporte para a vida’ sintetiza o caráter estruturante da Educação Básica para a formação das pessoas. O preparo ocorrido na Educação Básica (de qualidade ou precária) pode favorecer ou inviabilizar as aprendizagens futuras. É imperioso reconhecer o fato de que

⁴ É pertinente destacar que o relatório da UNESCO é um Documento do Banco Mundial e que as Diretrizes dele emanadas são condizentes com as políticas neoliberais. Usamos, porém, seus dizeres ‘discursivos’ referentes à Educação Básica, por entendermos que essa expressão “passaporte para a vida” traduz a relevância da Educação Básica como etapa fundamental de escolarização. (DELORS, 2003, p. 125).

o mérito atribuído à Educação Básica reside nos conhecimentos e saberes que esta modalidade de ensino deve proporcionar às crianças e jovens.

Não obstante sua relevância para o desenvolvimento das crianças e jovens, em particular, e do país, em sua totalidade a escola de Educação Básica está fragilizada.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) reconhece a relevância da Educação Básica para o desenvolvimento do Brasil, de modo geral, e para o desenvolvimento dos cidadãos brasileiros, de forma particular. Além de reconhecer a relevância, admite também as fragilidades da Educação Básica. Com esse duplo reconhecimento, explicita a responsabilidade da Pós-Graduação:

O Brasil tem uma oportunidade real de se tornar a quinta potência econômica mundial na próxima década [...]. O único obstáculo colocado no caminho desse grande sucesso é a falta de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho.

Outro motivo, tão ou mais relevante que esse, para que nos preocupemos com a melhoria da qualidade da educação diz respeito ao desenvolvimento social do país [...] uma grande parte da população fica impedida de exercer plenamente a sua cidadania. (BRASIL, 2010, p. 157).

E conclui: “[...] por esses motivos, a Educação Básica se configura como um assunto estratégico e digno da atenção de todo o Sistema Nacional de Educação, inclusive do Sistema Nacional de Pós-Graduação.” (BRASIL, 2010, p.158).

O Sistema Nacional de Pós-Graduação inclui a Educação Básica como assunto estratégico para a o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) porque reconhece que, embora esta etapa educacional seja determinante para o desenvolvimento econômico e social do País, a Educação Básica está muito fragilizada. O quadro crítico no qual se encontra a Educação Básica (principalmente a parte composta pela escola pública), explicitado por via dos indicadores oficiais que avaliam a aprendizagem escolar, é a demonstração concreta de que a escola pública traz em seu âmago as marcas do processo histórico em que as decisões políticas, os determinantes estruturais da economia, as relações de poder presentes na sociedade e as questões culturais lhes conferiram um cenário caótico que hoje se traduz como baixo padrão de qualidade do ensino.

Convém registrar que a universalização do ensino fundamental brasileiro, algo positivo e almejado por todos, efetivou-se de forma precária e “[...] foi acompanhada de uma deterioração crescente desse nível de ensino, levando a uma situação que prejudica o desenvolvimento do país, corrói a democracia e gera um grande número de jovens com péssima formação.” (BRASIL, 2010, p. 159).

Essa precarização do ensino fundamental (que é parte significativa da Educação Básica) é comprovada facilmente por intermédio dos dados estatísticos. Registramos a seguir alguns indicadores estatísticos da escola pública cearense para servir de base a essa empreitada de pensar acerca das necessidades de melhoria da escola de Educação Básica do nosso País. Expomos alguns dados que comprovam essa necessidade,

Em 2007 [...], a taxa de analfabetismo, entre 10 e 15 anos, era uma das mais altas do país, ou seja, 13,4% do total de crianças e adolescentes nessa faixa de idade. Acima dos 15 anos, a mesma taxa subia para 26,54% também uma das mais altas entre os Estados brasileiros. O Estado abrigava ainda 30,7% de analfabetos funcionais.

O Ceará enfrenta um grande problema relativo à distorção idade/série no ensino fundamental, decorrente de altas taxas de reprovação. [...] O Ceará tem um percentual de distorção idade/série de 37,3%. O número referente a primeira série do ensino fundamental é de 25,9%, chegando a 52,3% na oitava série, depois de atingir o pico na sexta série, com 57,2% de distorção. Na verdade, os números relativos as quatro últimas séries são os mais dramáticos: 36,8%, 57,2%, 42,8% e 52,3%. [...] a taxa de abandono escolar no Ceará dobra nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, passando de 5,1% para 11,29%. O maior percentual ocorre na 8ª série, com 13,29%. Desse modo, embora os indicadores educacionais mais gerais do Ceará elevem o IDH do Estado, **há muito o que fazer, especialmente no que diz respeito a qualidade do ensino oferecido às crianças e aos jovens** e a manutenção de todos dentro da escola. (GREMAUD *et al.*, 2009, p. 9-10, grifo nosso).

Esta é a realidade frágil do ensino público do Estado do Ceará. Fortaleza a capital do Estado, com a segunda maior rede de ensino público do País, também expressa dados muito preocupantes. Em 2011, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com 4,2 pontos para o 5º ano e 3,5 pontos para o 9º ano, demonstram que a escola pública municipal de Fortaleza ainda precisa melhorar muito para propiciar ensino de qualidade aos 196 mil alunos matriculados na rede municipal (FORTALEZA, 2012).

O quadro do ensino público brasileiro – em particular, o ensino público efetivado no Estado do Ceará e na cidade de Fortaleza, que é o contexto onde se desenvolve essa pesquisa – nos instiga a refletir acerca do compromisso da pós-graduação em educação para com o desenvolvimento e melhoria da escola pública da região. A preocupação pessoal é consoante aos princípios que regem a Pós-Graduação na contemporaneidade cujos Programas devem estar atentos às demandas sociais. De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020),

Quando foi criado, na década de 1950, o SNPG tinha inicialmente a missão de qualificar os professores das universidades [...] nos últimos anos, a CAPES, cuja preocupação inicial se restringia à garantia das condições

acadêmicas para que os pesquisadores desenvolvessem as suas pesquisas com eficiência, passou a estimular o princípio de que os programas de pós-graduação tenham uma maior preocupação com as demandas da sociedade. (BRASIL, 2010, p.156).

A CAPES reconhece que a Educação Básica, hoje, é assunto estratégico para a pós-graduação brasileira. É, portanto na condição de pesquisadora e educadora comprometida com a escola pública do País que nos lançamos nesta investigação, na busca de conhecer o quanto avançamos e quais os entraves que ainda permanecem na interlocução dos saberes da cultura culta da academia com os professores da escola pública.

Essa investigação caracterizou-se como um estudo de caso, o qual teve por *locus* de pesquisa o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Realizamos também um estudo bibliográfico que nos possibilitou conhecer as pesquisas desenvolvidas pelo Programa (1997-2011) e, ainda, compreender melhor os determinantes estruturais econômicos e políticos contemporâneos que impactam a universidade, a escola pública e a política de socialização da produção científica da Pós-Graduação para com os professores da escola pública.

Delineamos a seguir a estrutura da tese: os capítulos 1, 2 e 3 cobrem a introdução, delineia os objetivos e exprime o percurso metodológico com as ações desenvolvidas e os obstáculos. No capítulo 4 discorremos sobre a socialização do saber. Nos itens 4.1 e 4.2 buscamos situar a CAPES, o CNPq e a UFC com suas respectivas ações no tocante à socialização do saber. Em 4.3, são registradas informações acerca do acesso dos professores da Educação Básica aos meios de socialização do saber.

No segmento 5, trazemos como objeto de reflexão a escola. Em 5.1 registramos o modo como as políticas neoliberais repercutem na escola pública, redesenhando-a. 5.2 traz o quadro do contexto escolar que desafia a todos nós – universidade, programas de pós-graduação em educação e pesquisadores na educação. Este capítulo é concluído com a mostra das finalidades da Educação Básica na contemporaneidade.

No módulo 6, situamos a universidade no contexto da reprodução do capital. Primeiramente, identificamos os impactos recebidos pela universidade decorrentes da crise estrutural do capital e sua repercussão na política de socialização da produção científica da academia. Na sequência, registramos a missão institucional da universidade e as finalidades do ensino superior. Finalizamos este capítulo, discutindo o compromisso social da universidade nos tempos hodiernos.

No capítulo 7, apontamos informações acerca do Programa. O primeiro item traz informações a respeito da criação dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFC, bem como dados quantitativos acerca da pesquisa realizada pelo Programa. No item seguinte, as informações concernem à estrutura do Programa (linhas de pesquisa e eixos temáticos). A segunda seção traz informações atinentes à produção científica do Programa. No terceiro item, incluímos uma relação das teses e dissertações defendidas no Programa (1997-2011), as quais abordam temáticas relacionadas com as práticas curriculares que a escola desenvolve.

O capítulo 8 registra os achados da pesquisa. Neste capítulo, analisamos a política de socialização, para com a escola pública, dos achados da pesquisa, que o Programa desenvolve. Esta análise é procedida com origem nas informações coletadas nas entrevistas realizadas com o coordenador do Programa e com os professores-coordenadores das linhas de pesquisa integrantes do Programa. A seção é concluída com a discussão acerca da perspectiva de aperfeiçoamento da política de socialização dos achados de pesquisa da Pós-Graduação para com os professores da escola pública.

Por fim – capítulo 9 – trazemos sob o título de Dizeres Conclusivos, as inferências e encaminhamentos possíveis com suporte nos indicadores apontados como consequência da investigação.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar a política de socialização da produção científica, junto aos professores da escola pública, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no período de 1997 a 2011.

2.2 Específicos

Discorrer sobre as temáticas investigadas pela Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC, no período de 1997 a 2011, buscando identificar a interface das referidas investigações com as práticas curriculares desenvolvidas na Educação Básica (tendo foco na rede pública de ensino).

Identificar e refletir sobre os veículos por meio dos quais o Programa sob exame socializa o saber científico oriundo das teses e dissertações.

Identificar e discutir sobre o público-alvo a quem se destina a forma de socialização do saber empreendida pelo Programa.

Refletir acerca das implicações da prática de socialização dessa produção científica para a escola pública.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: AÇÕES DESENVOLVIDAS E OBSTÁCULOS

O conhecimento científico obtido mediante a pesquisa difere do saber empírico em razão do rigor metodológico, aprofundamento criterioso e fundamentação científica dos resultados. Mesmo respeitando, porém, a seriedade metodológica inerente à pesquisa, Ludke *et al.* (2009, p. 34) advertem:

Há sempre uma distância entre o estudo planejado e o que foi realizado. Embora se procure prever o desenvolvimento de uma pesquisa, para tentar responder o mais aproximadamente possível às questões por ela propostas, sempre há acidentes de percurso e a própria evolução dos trabalhos vai oferecendo sugestões e levantando novas questões. Ao mesmo tempo, algumas das indagações iniciais, ao sofrer o impacto da realização dos trabalhos, acabam ficando limitadas ou redefinidas, ou mesmo suprimidas, frente aos obstáculos encontrados. Daí a importância de se relatar a “história natural da pesquisa”.

Na sequência, indicamos a “história natural” desta pesquisa. Como já adiantamos, o objeto de estudo desta investigação foi a socialização do saber produzido no âmbito da Pós-Graduação em Educação. Esta pesquisa caracterizou-se como estudo de caso – um procedimento metodológico usado há muitos anos e em diferentes áreas de conhecimento. A pesquisa educacional utiliza-se dessa perspectiva metodológica para conhecer, analisar e entender os fenômenos relacionados à área educacional.

Na visão de Bogdan e Biklen (1991, p. 89), o estudo de caso consiste “[...] na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Nesta tese, voltamos a perspectiva para o PPG/Educação/UFC com o intento de conhecer e analisar como este, de modo particular, conduz a socialização dos achados da pesquisa que desenvolve. Cabe destacar o fato de que, embora tencionando conhecer uma realidade específica, não podemos ignorar a complexidade da totalidade social. Nessa perspectiva, André (2005, p. 31) adverte para a noção de que o pesquisador deve estar atento “[...] ao contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.”

Rodrigues (2007, p. 126) assinala que “[...] estudar um fenômeno em um determinado lugar não é o mesmo que examiná-lo em qualquer parte. [...] os fenômenos histórico-sociais trazem a marca do lugar e da época em que ocorrem [...]”, justificando-se, desse modo, a relevância da escolha consciente do *locus* de pesquisa.

Ratificando a perspectiva de uma opção consciente André (2005) assevera que a escolha da unidade de estudo deve ocorrer por ela ser representativa do fenômeno estudado. Nesta investigação, essa escolha já está indicada.

3.1 Pesquisa documental

Para obtermos informações acerca do Programa recorreremos a fontes documentais. Como assinalam Matos e Vieira (2002, p. 41) [...] são considerados fontes documentais: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos adquiridos em escolas e instituições, associações, igrejas, hospitais, documentos oficiais, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, relatórios de empresa. Nesta tese consultamos os seguintes documentos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (1994a, 1996, 1997, 1999): Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação (1994); Programa de Pós-Graduação Educação (1996); Normas dos Cursos de Pós-Graduação em Educação (1997); Programa dos Núcleos Temáticos (1999).

3.2 Sujeitos da pesquisa

De acordo com Rodrigues (2007, p. 126), “Os sujeitos que, no curso da investigação, serão ouvidos ou observados constituem uma escolha do pesquisador. A exemplo de quase todas as decisões de uma pesquisa, esta não deve ser aleatória.” Concordando com o autor, a escolha dos sujeitos que participaram desta investigação não foi aleatória. Foram selecionados sujeitos que ocupam função estratégica no Programa e que dispunham de informações precisas e consistentes acerca da sua política de socialização da produção científica. Sob essa ótica, foram selecionados para participar como sujeitos da pesquisa o coordenador do Programa e os coordenadores das linhas de pesquisa, convindo esclarecer que o coordenador do Programa responde, simultaneamente, pela coordenação do Programa e pela coordenação de uma linha de pesquisa, e 16 pesquisadores⁵ que defenderam teses ou dissertações (Foram selecionados dois pesquisadores de cada linha de pesquisa, um que tivesse defendido tese e um que tivesse realizado defesa de dissertação – pesquisas que tivessem sido realizadas na escola pública).

⁵ Cabe esclarecer que o Programa em 2011 contava com nove linhas de pesquisa, mas, como uma linha havia sido criada recentemente, ainda não havia registrado defesas.

Buscávamos, com suporte nas informações fornecidas pelo coordenador do Programa, coordenadores das Linhas de Pesquisa e pesquisadores, conhecer e analisar a política de socialização da produção científica. Convém esclarecer que o contato com o coordenador do Programa e com os coordenadores das Linhas de Pesquisa ocorreu naturalmente, sem problemas. Muitas foram, porém, as dificuldades encontradas para que os 16 pesquisadores participassem. A primeira foi a greve de funcionários da Universidade, no período da coleta de dados. Não havia funcionário para informar dados sobre os pesquisadores egressos do Programa. Quando superada essa dificuldade, outras se sucederam. Alguns dos selecionados já haviam mudado de telefone e de *email* e não foram localizados. Um destes solicitou comprovante de matrícula no curso e uma síntese do Projeto de pesquisa e os critérios que levaram seu nome a ser selecionado. Embora tenha enviado tudo isso, o roteiro da entrevista contendo cinco perguntas nunca foi respondido. Outros se dispuseram a participar, mas também não responderam a entrevista por *email*. Concluindo, dos 16 pesquisadores selecionados, só conseguimos entrevistar pessoalmente dois. Ante o exposto, permaneceram como sujeitos da pesquisa apenas o coordenador do Programa e os coordenadores das linhas de pesquisa.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Para a obtenção das informações necessárias à elucidação das questões suscitadas por esta pesquisa, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados.

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados porque o número de informantes a ser ouvido era reduzido, e, ainda, porque, sendo essa técnica presencial, nos permitiu, além das informações prestadas oralmente, uma leitura das emoções manifestadas pelos sujeitos entrevistados ao abordar a temática. De acordo com Rodrigues (2007, p. 132),

A entrevista é um instrumento de coleta de informações. O vocábulo é empregado em diversos sentidos. A entrevista jornalística, ainda que seja sempre uma entrevista, difere, de certo modo, da entrevista do pesquisador. Este segue, ou propõe, um roteiro baseado em hipóteses que tenciona verificar; ou pode tentar dar uma ordem lógica na sucessão de tópicos abordados.

Nessa tese, as entrevistas abordaram tópicos que tencionavam alcançar os objetivos previamente definidos. Dessa forma, os tópicos que compunham o roteiro da entrevista estavam organizados de modo que obtivéssemos informações acerca dos meios

pelos quais o Programa socializa os achados de pesquisa e pudéssemos identificar o público-alvo a quem se destinavam os referidos meios. Nas entrevistas, buscamos, ainda, identificar a interface da pesquisa educacional realizada pelo Programa com as práticas curriculares desenvolvidas na escola.

Para identificar os meios empregados pelo Programa para socializar a produção científica, realizamos entrevistas do tipo semiestruturada, as quais foram aplicadas ao coordenador do Programa e aos coordenadores das linhas de pesquisa. Matos e Vieira (2002, p. 63) assinalam que,

Nessa modalidade de entrevista, o entrevistado fala sobre tópicos relacionados a um tema específico, definido previamente pelo pesquisador [...] essa é uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada.

De posse das informações oriundas das entrevistas, realizamos a análise dos dados, pautada por uma abordagem qualitativa. Na perspectiva de Rodrigues (2007, p.38), “Qualitativa é a pesquisa que – predominantemente – [...] pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos [...]”. Para o autor supracitado, “[...] qualitativa é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva [...]”. Para dar sustentação teórica à análise procedida, dialogamos com diferentes autores. No estudo teórico, consultamos variadas fontes bibliográficas, conforme detalhado a seguir.

3.4 Pesquisa bibliográfica

Sobre esta modalidade de pesquisa, Matos e Vieira (2002, p. 40) asseveram que “A pesquisa bibliográfica se realiza a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer.”

A pesquisa bibliográfica que deu suporte teórico à análise registrada e documentada nesta tese utilizou-se de três diferentes fontes bibliográficas: teses e dissertações defendidas no Programa, livros e artigos de autores que abordam assuntos correlatos à temática investigada e a consulta a sítios da WEB.

A parte inicial da pesquisa bibliográfica constou da realização de um estudo exploratório sobre as teses e dissertações defendidas no Programa. Como assinalam Ludke *et al.* (2009), a evolução dos trabalhos vai possibilitando sugestões e levantando novas questões.

Podemos dizer que este estudo exploratório é algo decorrente da evolução dos trabalhos. Nesta tese, por investigarmos a socialização da produção científica do Programa, junto aos professores da escola pública, consideramos pertinente registrar (como uma informação complementar) as temáticas pesquisadas que se vinculam às práticas curriculares desenvolvidas na escola.

Para realizar este estudo exploratório, delimitamos o período que compreende os anos de 1997 a 2011. 1997 foi escolhido como marco inicial da pesquisa, porque foi realizada a primeira defesa de tese. 2011 foi pensado para ser o ano-limite porque tencionávamos conhecer as temáticas investigadas até a atualidade e foi o ano em que se encerrou a coleta de dados desta investigação.

No período de 1997 a 2011, foram realizadas 704 defesas, das quais 412 dissertações de mestrado e 292 teses de doutorado. O estudo exploratório efetivou-se com base na leitura dos resumos das teses e dissertações. Mediante a leitura dos referidos resumos, buscamos conhecer as temáticas investigadas. Com essa leitura identificamos na produção científica do Programa as temáticas pesquisadas que se relacionam com as práticas curriculares desenvolvidas na escola de Educação Básica.

Mencionado estudo, deu-se como descrito a seguir. Ainda no ano de 2010, concomitante à realização das disciplinas, com o propósito de conhecer a produção científica na área de Educação da Pós-Graduação da FAGED/UFC iniciamos a pesquisa bibliográfica na biblioteca do Centro de Humanidades, no *campus* do Benfica, onde estão disponibilizadas, de forma impressa, as teses e dissertações. De posse da relação das teses e dissertações, separadas por linhas de pesquisa, fornecida pela Secretaria, realizamos o estudo exploratório. Fizemos esse estudo por etapas, por linha de pesquisa.

Na segunda parte da pesquisa bibliográfica, voltamos nosso olhar para o contexto social amplo no qual estão inseridas a universidade e a escola, para melhor situá-las na contemporaneidade. Buscamos apreender os determinantes estruturais que impactam hoje essas instituições. Com efeito, dialogamos com autores que propiciassem consistência teórica aos argumentos por nós empreendidos no decorrer da tese. Buscamos, ainda, um aprofundamento teórico que contribuísse para elucidar as questões desta investigação. Os autores com os quais dialogamos nos permitiram aprofundar conhecimentos acerca das categorias universidade, escola de Educação Básica e socialização do saber.

Com vistas a conhecer os impactos suportados pela universidade decorrentes da reestruturação do capital e sua repercussão na política de socialização da produção científica da Universidade buscamos aporte teórico nos seguintes autores: Marx (1996a, 1996b),

Mészáros (2000, 2005), Meneleu (1996), Neves e Martins (2002), Leher (2003), Lyotard (2004), Chauí (1999, 2003), Coggiola (2001), Lima (2006), Santos (2004, 2005), Soares (2007), Sousa (2008), Narvai (2009), Buarque (1999), Goergen (2006), Rocha (2009), Silva JR. (2002, 2003, 2005, 2011), Sguissardi e Silva JR. (2009), Taffarel (2011) e Barsotti (2012). Para melhor compreender o papel da universidade hoje, consultamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9394/96 a qual estabelece finalidades para o ensino superior. Com base no documento *Declaração Mundial Sobre Ensino Superior no Século XXI: visão e ação*, buscamos conhecer a missão institucional da universidade. Dedicamos especial atenção ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) uma vez que tal documento traz como um princípio para a Pós-Graduação brasileira contribuir com a melhoria de Educação Básica nacional.

Quanto à escola de Educação Básica, os dados estatísticos foram registrados com origem na base de dados do IBGE, INEP e INAF, e, ainda, tendo como referência o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012). As finalidades da Educação Básica na contemporaneidade foram registradas com arrimo no que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96. Os autores que deram aporte teórico à discussão sobre essa categoria foram: Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), Delors (2003), Freire (1999), Carvalho (2011) e Haddad (2007).

As considerações tecidas acerca da socialização do saber tiveram fundamentação teórica nos seguintes documentos: *Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades*; *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento*; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006 e o Plano Anual de Pós-Graduação (2011-2020). Contamos ainda com a contribuição teórica de Marcondes et. al.(2006), Garcia (2001), Carvalho (2004), Loiola (1991) e Sousa (2008).

A terceira parte que compôs a pesquisa bibliográfica foi a consulta a diversos sítios da WEB, por meio dos quais obtivemos informações necessárias à fundamentação teórica desta investigação. Sobre essa ferramenta de pesquisa contemporânea, Marcondes (2006, p. 55) argumenta:

A Web é hoje considerada o maior repositório de informações dos mais variados domínios de conhecimento, tendo apresentado desenvolvimento vertiginoso desde sua criação. Suas características de liberdade de publicação, autonomia das fontes e controle descentralizado fizeram com que grande diversidade de recursos fosse crescentemente disponibilizada,

mudando significativamente o comportamento de seus usuários e ampliando o perfil de sua utilização.

Utilizar a internet como instrumento de pesquisa é algo que não oferece contestação. A pesquisa nessa rede representou aporte fundamental na obtenção de dados estatísticos referentes aos indicadores educacionais. São disponibilizados via WEB dados estatísticos oficiais em âmbito local, nacional e internacional. Nesta pesquisa, consultamos informações sobre o PISA, IDEB e PNAD.

Foi também por via da internet que obtivemos informações sobre órgãos e instituições. Nessa investigação, registramos informações oriundas da internet a sobre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Programa de Pós-Graduação em Educação, sobre a Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações (BDTD) e também sobre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

De igual forma, a internet foi relevante para a localização de documentos legais, de que destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução nº 13 da CAPES, *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento*, *Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades*, *Declaração Mundial Sobre Ensino Superior no Século XXI: visão e ação* e o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020).

Da pesquisa realizada via internet, destacamos, ainda, o documentário da UNESCO intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios*.

3.5 Participação em evento promovido pela Universidade

Nos dias 28 e 29 de setembro do ano 2009, no auditório da biblioteca do Centro de Humanidades participamos da *III Maratona do Conhecimento*. Este evento foi promovido pela Coordenação da Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, destinado alunos de graduação, pós-graduação, pesquisadores, professores e funcionários da Universidade Federal do Ceará.

A *III Maratona do Conhecimento* teve por objetivo difundir fontes de informação acadêmica, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e da prática da pesquisa na UFC.

A participação no referido evento foi relevante para essa investigação porque nele obtivemos informações acerca dos meios funcionais mediante os quais a universidade pública socializa os resultados da pesquisa acadêmica que desenvolve. Fazemos destaque para as informações difundidas sobre a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – informações que estão registradas no capítulo 4.

3.6 As pedras do caminho...

As pedras no caminho também existiram, mas não foram muitas. No que diz respeito às teses e dissertações, as dificuldades encontradas foram: uma pesquisa que está *online*, mas protegida por senha de acesso; teses e dissertações em que havia diferença entre o título fornecido pelo Programa e o título final da tese ou dissertação; duas pesquisas que não foram encontradas na biblioteca; cinco estudos cuja versão final ainda não haviam sido entregues à Universidade. A greve de funcionários da Universidade ocorrida durante o período de coleta de dados do Programa também dificultou as operações.

Entre as dificuldades encontradas, destacamos, também, a impossibilidade de entrevistar os 16 pesquisadores que defenderam tese ou dissertação no Programa, os quais realizaram pesquisas na escola pública (conforme descrito no item sujeitos da pesquisa).

4 SOCIALIZAÇÃO DO SABER: DESAFIO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, incluímos um panorama geral do núcleo central desta investigação, que é a socialização do saber. Ensejando fazer uma contextualização do objeto de pesquisa, particularizamos inicialmente algumas questões sobre a socialização do saber em escala nacional e internacional. Na sequência, registramos ações da CAPES e do CNPq voltadas para a produção e a socialização do saber. Posteriormente, aprofundamos a discussão acerca da temática em apreço no âmbito da Pós-Graduação da UFC. Este capítulo é concluído com um breve registro acerca do acesso, pelos professores da escola de Educação Básica, à internet.

O movimento pela socialização do saber científico, em escala mundial, é algo recente. Remonta aos decênios de 1970 e 1980. O alto valor financeiro para custear de forma impressa a publicação das pesquisas desenvolvidas no interior da universidade desencadeou um movimento em diversos países, denominado crise dos periódicos. Esse movimento refletia a inquietação daqueles que entendiam que os achados da pesquisa científica deviam se tornar um bem de domínio público. Tal movimento espalhou-se por diversos países, inclusive pelo Brasil.

No que diz respeito à socialização do saber, o Brasil avança além das manifestações, chegando ao plano da ação. Na perspectiva de viabilizar a concretude do acesso massivo ao conhecimento científico o Poder público, por meio do Ministério da Ciência e Tecnologia, criou um órgão que é referência nacional nesta área. Este órgão é o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a função precípua de promover o acesso livre ao conhecimento. O IBICT foi

Fundado no dia 04 de março de 1954 a partir do antigo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), o IbiCT é um órgão público federal da administração direta pertencente à estrutura de unidades de pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). [...] Hoje, o IbiCT tornou-se referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento. (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 1).

Cabe registrar o fato de que o IBICT tem por missão promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico-tecnológico.

É oportuno destacar a grande relevância desse órgão no campo da socialização do saber, por ser um organismo federal criado com a função explícita de, entre outras coisas, socializar o conhecimento científico.

Convém lembrar que o IBICT foi criado em 1954, entretanto, deste período até os dias atuais a sociedade passou por transformações profundas em diferentes áreas. A este trabalho interessa destacar as transformações ocorridas no campo das comunicações, pois a socialização do saber está diretamente ligada a ele. Com efeito, é imperioso destacar que o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado nos tempos hodiernos mudou de forma absolutamente radical a maneira de o mundo moderno se comunicar.

A tecnologia objetivada na informatização criou diversificadas possibilidades de comunicação intercontinental que revolucionou todo o desenho societal contemporâneo. A manifestação mais expressiva deste novo cenário comunicacional é a internet. Este extraordinário meio de comunicação consiste numa “Rede de computadores de abrangência mundial que interliga os mais diferentes sistemas computacionais e redes e que possibilita [...] a troca de dados entre eles.” (MARCONDES, 2006, p. 19).

A potencialidade comunicativa dessa rede mundial de computadores interligados não conhece fronteiras. A internet elimina as barreiras geográficas e permite que uma mesma informação seja disponibilizada simultaneamente em todas as partes do mundo onde a tecnologia computacional se faça presente. Essa é uma revolução no âmbito comunicacional tão extraordinária que era impensada aos sujeitos que nas décadas de 1970/80 desencadearam o movimento denominado “crise dos periódicos”. Tal revolução, entretanto, é uma realidade. Esse novo contexto, de uso, em larga escala, da microeletrônica, microinformática e comunicação via satélite, e, mais recente, a nanotecnologia, permite que novas formas de acessibilidade à informação científica possam ser pensadas e viabilizadas.

Essas inovações tecnológicas presentes no mundo contemporâneo são incorporadas pelo IBICT. Desse modo, no ano de 1995, o Ministério da Ciência e Tecnologia inaugurou o portal eletrônico do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Este portal é um meio deveras eficaz de potencializar a socialização do saber. Podemos assegurar que esta forma de socialização do saber via internet é um empreendimento de uma magnitude tão extraordinária, no âmbito da comunicação rápida e abrangente, que não pode ser comparado a qualquer outro precedente na história das sociedades.

Ressaltamos mais uma vez que o empenho em mobilizar esforços e investimentos para comunicar à sociedade o saber científico não é uma ação isolada da nação brasileira, ao contrário, as ações em âmbito nacional, eram (e são ainda hoje) parte de um movimento em

escala mundial. No início do século XXI, o movimento surgido no meio social em prol da socialização do saber científico são os chamados *open archives*. O marco inicial de ingresso do Brasil nesse processo abrangente de socialização do saber científico é a instalação, pelo IBICT, do projeto de arquivos abertos, que aconteceu em novembro de 2001, o qual tinha por objetivo “[...] oferecer à comunidade científica uma alternativa de comunicação de textos acadêmicos, científicos e tecnológicos via ambiente web.” (MARCONDES, 2006, p. 34).

Segundo Marcondes (2006, p. 34), a iniciativa de *open archives* constitui um marco na história do desenvolvimento da comunicação científica. Para esse autor,

O arquivo aberto do Ibiict, denominado Diálogo Científico(Dici), [...] representa o anseio da comunidade científica em formar um fórum aberto para aprimorar o desempenho do atual modelo de comunicação científica. Ele também objetiva formar um repositório de informações que disponibilize na web, de forma pública e gratuita, as contribuições submetidas diretamente pelos autores. **Pretende-se, assim, acelerar o processo da divulgação dos resultados das pesquisas.** (MARCONDES, 2006, p. 34, grifo nosso).

Como é de domínio público, a velocidade própria da tecnologia faz com que muitas inovações sejam superadas rapidamente. No âmbito da socialização do saber científico isso aconteceu no IBICT que, neste cenário contemporâneo de novas tecnologias de comunicação e informação, inaugurou em 2001 um portal aberto à comunidade científica e, no ano seguinte, inaugurou algo bem mais abrangente, uma Biblioteca Virtual de domínio público. Trata-se da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um instrumento funcional do IBICT para democratizar o saber produzido nas universidades brasileiras. Este acervo eletrônico tem por objetivo

Integrar, em um só portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, assim como disponibilizar em todo o mundo, via Internet, o catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, também acessível via Networked Digital Library of Theses and Dissertation (NDLTD). O portal tem como proposta, além de disponibilizar gradativamente, para consulta ou *download*, a produção nacional de teses e dissertações, oferecer aos usuários produtos e serviços integrados capazes de proporcionar aumento significativo ao impacto de suas pesquisas. (UAB ITAMARAJU, 2009).

Um dado para nós é gratificante: o Brasil ocupa posição privilegiada no campo da socialização do saber científico, possuindo a 2ª maior Biblioteca Digital do mundo, e é a 5ª nação mundial em número de repositório.

Conforme mencionado anteriormente, a socialização do saber é uma temática contemporânea presente no debate acadêmico em âmbito local, nacional e internacional.

Convém registrar o fato de que, no ano de 2003, diversos países se reuniram num evento internacional, em Berlim, promovendo um diálogo aberto acerca dessa temática. Desse evento, resultou um documento oficial do qual o Brasil é signatário.

Trata-se da *Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades*⁶, a qual foi assinada em 22/10/2003. De acordo com esse documento,

A Internet transformou radicalmente as realidades práticas e económicas da difusão do conhecimento científico e do património cultural. Pela primeira vez na história, a Internet oferece-nos a possibilidade de constituir uma representação global e interactiva do conhecimento humano, incluindo o património cultural, e a garantia de acesso mundial. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003 p. 1).

Ante essa nova realidade possibilitada pelo avanço tecnológico, desencadeada pela internet, diversos países, dentre eles o Brasil, registraram nesse documento suas intenções e posicionamentos em relação à socialização do saber científico,

Nós, os signatários, sentimo-nos obrigados a responder aos desafios da Internet como o meio funcional emergente de difusão do conhecimento. De acordo com o espírito da *Declaration of the Budapest Open Access Initiative*, da *ECHO Charter* e da *Bethesda Statement on Open Access Publishing*, redigimos esta Declaração para promover a Internet como o instrumento funcional a serviço de uma base de conhecimento científico global e do pensamento humano. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003, p. 1).

Do referido evento, foram elaborados e documentados os seguintes encaminhamentos:

- a nossa missão de disseminar o conhecimento estará incompleta se a informação não for tornada rapidamente acessível e em larga escala à sociedade. Novas possibilidades de difusão do conhecimento, não apenas através do método clássico, mas também, e cada vez mais, através do paradigma do acesso livre via Internet devem ser apoiadas. Nós definimos o acesso livre como uma fonte universal do conhecimento humano e do património cultural que foi aprovada pela comunidade científica.
- para concretizar esta visão de uma representação global e acessível do conhecimento, a Web do futuro tem de ser sustentável, interactiva e transparente. Conteúdos e ferramentas de software devem ser livremente acessíveis e compatíveis. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003, p. 1).

⁶ Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades, ver Anexo A.

Ressaltamos que todos os fatos históricos são datados trazendo em seu cerne os traços da sociedade na qual está imerso, no tempo e no espaço em que ocorrem. Com efeito, a leitura social da Declaração de Berlim traz explícita a nova era vivida pela humanidade no que diz respeito à socialização do saber científico. Na leitura da referida Declaração, é possível identificar o incontestável avanço dos meios convencionais de socialização do saber, e, conforme escrito textualmente, “[...] vislumbrar a internet como o instrumento funcional a serviço de uma base de conhecimento científico global.”

Dando prosseguimento ao debate acerca da socialização do saber foi realizado mais um evento, desta vez sediado no Brasil. Este, de caráter internacional, aconteceu em setembro de 2005 na cidade de Salvador. Foi denominado *International Seminar on Open Access* e ratifica a concepção da imperiosa necessidade de acesso democrático ao saber científico. Neste, foi assinada a *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento*. Esse documento estabelece que

O Acesso Aberto significa acesso e uso irrestrito da informação científica.

O Acesso Aberto promove a equidade.

Historicamente, a circulação da informação científica nos países em desenvolvimento tem sido limitada por inúmeras barreiras incluindo modelos econômicos, infraestrutura, políticas, idioma e cultura. (DECLARAÇÃO DE SALVADOR, 2005, p.1).

Mediante esse entendimento de que o acesso aberto é um princípio necessário à equidade, este passa a ser defendido como um direito universal. Vejamos o que registra esse trecho da Declaração de Salvador (2005, p.1),

Consequentemente, NÓS, os participantes do *International Seminar on Open Access* concordamos que:

1. A pesquisa científica e tecnológica é essencial para o desenvolvimento social e econômico.
3. Em uma perspectiva mais ampla, o Acesso Aberto favorece a educação e o uso da informação científica pelo público.
4. Em um mundo crescentemente globalizado, no qual a ciência proclama ser universal, a exclusão do acesso à informação é inaceitável. É importante que o acesso seja considerado um direito universal, independente de qualquer região geográfica.

Além de explicitar formalmente e justificar a relevância social do Acesso Aberto à informação científica ao público em geral, o documento propõe ações governamentais, que deverão ser efetivadas mediante as políticas públicas de pesquisas, conforme descrito a seguir:

Instamos que os governos dêem alta prioridade ao Acesso Aberto nas políticas científicas incluindo:

- a exigência de que a pesquisa financiada com recursos públicos seja disponibilizada através de Acesso Aberto;
- a inclusão do custo da publicação como parte do custo de pesquisa;
- o fortalecimento dos periódicos nacionais de Acesso Aberto, de repositórios e de outras iniciativas pertinentes;
- a promoção da integração da informação científica dos países em desenvolvimento no escopo mundial do conhecimento.

Conclamamos a todos os parceiros da comunidade internacional para conjuntamente assegurar que a informação científica seja de livre acesso e disponível para todos e para sempre. (DECLARAÇÃO DE SALVADOR, 2005, p. 1).⁷

As recomendações oriundas desse documento repercutiram nas exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos Programas de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – no tocante à política de socialização do saber científico (conforme abordado no item 4.1).

Outrossim, essas preocupações acerca do Acesso Aberto à informação científica perpassam as diversas áreas do conhecimento. Esta investigação pretende aprofundar a reflexão sobre como tal inquietação está presente entre os pesquisadores no âmbito da educação.

A Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) já manifestou preocupação com o destino das produções acadêmicas na área educacional. Parte dessas preocupações está registrada no livro *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*.

Durante as sistemáticas reuniões anuais da ANPED, realizam-se colóquios internacionais, objetivando discutir temas em comum. Consoante Garcia (2001) informa, nesses colóquios, pesquisadores em educação se reúnem promovendo um diálogo aberto e profundo para discutir o sentido e o destino da pesquisa acadêmica. A autora expõe os objetivos almejados,

Neles tentamos fazer discussões que pretendem ir sempre além de mera denúncia [...]. Os Colóquios CLACSO/ANPED são uma oportunidade para pensar nossa prática de pesquisa, nossos temas em comum e, assim, avançar na formulação de idéias e alternativas que nos ajude a pensar e construir uma escola e uma sociedade onde o direito à educação seja mais que uma formal promessa. (GARCIA, 2001, p. 9).

⁷ Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento, ver Anexo B.

Conforme expresso pela autora, a discussão acerca da prática da pesquisa pretende ultrapassar o campo da análise e avançar para outro patamar, que é a busca de alternativas. A expectativa expressa em seus escritos é de melhoria do processo de escolarização.

A preocupação evidenciada por Garcia (2001), de que o direito à educação seja mais do que uma formal promessa, nos instiga a unir esforços em prol da construção de uma escola que ofereça um ensino com melhor padrão de qualidade aos filhos da classe trabalhadora. Por outras palavras, é uma luta pela transformação das práticas pedagógicas de “ocupação dos educandos” em práticas pedagógicas norteadas pelo princípio da qualidade, conforme estabelece a LDB em seu Art. 3º, Inciso IX.

Ainda se referindo aos objetivos dos colóquios, vejamos o que diz a autora,

[...] Nesses colóquios têm-se procurado mostrar, através de experiências localizadas, que uma outra escola, em todos os seus níveis, é possível. E que essa escola está em construção, tanto nas propostas de governos locais democráticos e populares, quanto nas lutas dos movimentos sociais, e na atuação de instituições ou grupos de pesquisadores e pesquisadoras que não se subordinam à cultura do desencanto. (GARCIA, 2001, p. 9).

Esse objetivo está em consonância com as preocupações manifestas nesta investigação. A primeira delas é a afirmação de que “outra escola é possível”. A constituição dessa “outra escola” passa necessariamente pela adoção de medidas de cunho político, econômico e pedagógico. Ressalte-se, porém, que, nas medidas de cunho pedagógico, uma questão fundamental é o conhecimento científico de como encaminhar e/ou resolver os desafios manifestos na sala de aula.

Outro elemento presente na fala da autora, e que merece destaque, é o fato de “que essa escola está em construção”. Esse caráter de inacabamento, de processo, de construção justifica que o debate em torno da melhoria do ensino na escola pública permaneça e se fortaleça em todos os âmbitos, quer seja pelo desenvolvimento da pesquisa acadêmica, quer seja pela busca de mais financiamento, pela elaboração de leis e também por meio de mudanças nas práticas pedagógicas.

O último elemento a ser comentado é a “[...] atuação de instituições ou grupos de pesquisadores e pesquisadoras que não se subordinam à cultura do desencanto”. Esta investigação é expressão concreta de inquietações pessoais, como pesquisadora e profissional que trabalha com a formação de professores e que reconhece os desafios inerentes à escola, mas acredita na ação transformadora daqueles que não se curvam às investidas do sistema capitalista.

Reiteramos a noção de que a realização desta pesquisa que busca fortalecer a religação do saber científico ao saber de experiência dos docentes que atuam na escola pública é uma ação somada a outras na constante busca de aprimoramento do trabalho docente na Educação Básica; aprimoramento que tem no conhecimento um fator preponderante. Referindo-se ao conhecimento no mundo contemporâneo, Carvalho (2004, p. 104-105, grifo nosso) argumenta ser algo que

[...] se acumula, cresce e fermenta, se altera e se estraga, funde e bifurca em uma rede mista, impura, fervente [...], **o conhecimento vem sendo apontado como o recurso estratégico do mundo contemporâneo**. Essa configuração trouxe à tona, a partir da segunda metade do século XX, um novo padrão social, técnico e econômico, no qual as atividades humanas passaram a estar centradas e organizadas em torno de atividades que envolvem a produção, recuperação e uso da informação e do conhecimento [...].

Ante o exposto, é possível inferir que o conhecimento é o recurso estratégico para a sociedade contemporânea de modo geral; de forma particular, para a educação também. Sendo assim, entendemos que o conhecimento científico produzido pela pesquisa na Pós-Graduação em educação é também um recurso que pode vir a contribuir para melhorar as práticas curriculares desenvolvidas na escola de Educação Básica.

4.1 CAPES, CNPq e as emblemáticas questões da produção e socialização da pesquisa científica na contemporaneidade

Iniciamos esse item conhecendo alguns momentos históricos vividos pela CAPES em sua trajetória. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (a atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo inicial 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." (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006a, p. 1).

Como não poderia ser diferente, ao longo da história, a CAPES foi passando por alterações e intervenções decorrentes da política adotada pelo Estado brasileiro. Tal situação é muito transparente quando, no ano de 1961, a CAPES ficou subordinada diretamente à Presidência da República.

No ano de 1970, foram instituídos os centros regionais de pós-graduação. A criação destes centros vai fortalecer a CAPES que, em julho de 1974, tem sua estrutura alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira. Ainda na década de 1970 a política nacional de pós-graduação ganha força e com isso, a CAPES é cada vez mais fortalecida. No ano de 1981, é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* por via do Decreto nº 86.791. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Tais atribuições lhe conferiram novo *status* junto à universidade.

Como já mencionado, a CAPES acompanha o movimento próprio da política vigente no País. Um fato que retratou isso foi a sua extinção pelo governo Collor por via da Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Este fato desencadeou intensa mobilização social. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizaram a opinião acadêmica e científica. Tal mobilização teve grande repercussão nacional, conseguindo inclusive, o apoio do Ministério da Educação. Desse modo, conseguiram reverter a Medida Provisória, pois ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional. Em 12 de abril de 1990, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028.

Com a nova mudança de governo, em 1995, a CAPES passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros. Nesse processo, é relevante reconhecer o papel desempenhado pela instituição na consolidação da pós-graduação brasileira.

No despontar do século XXI, as exigências sociais contemporâneas induzem a mudanças na Capes. A Lei nº 11.502/2007 cria a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, a qual tem nova missão,

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006a, p. 1).

Na perspectiva de cumprir a missão que lhe é conferida na atualidade, a CAPES desenvolve um conjunto de atividades que podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no País e no Exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos formatos presencial e a distância. Particularmente, no que se refere à avaliação da Pós-Graduação, a CAPES entende que

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006a, p. 1).

Trazemos a seguir ações desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2006a, p. 1) no que concerne ao processo de socialização da produção científica, haja vista ser este o núcleo central desta pesquisa:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é o órgão do Ministério da Educação responsável pela avaliação dos programas brasileiros de pós-graduação. Sua primeira iniciativa na área da informação digital foi a criação, em novembro de 2000, do portal da Capes [URL: <http://www.periodicos.capes.gov.br>], que oferece acesso a diversos sistemas europeus e norte-americanos de periódicos eletrônicos.

E ainda,

Como parte de suas atividades na área de pós-graduação, a Capes, ao longo dos anos, acumulou uma base de dados sobre teses e dissertações. Essa base de dados, disponibilizada em linha em junho de 2002 [URL: <http://www.capes.gov.br/Scripts/index.idc?pagina=/servicos/indicadores/TesesDissertacoes.htm>], contém 185.000 registros de teses defendidas no Brasil a partir de 1987. É uma base de dados que não inclui acesso ao texto completo, informando, porém, o endereço das bibliotecas depositárias onde o documento está disponível. (MARCONDES, 2006, p. 37-38).

Em meados de 2004, a CAPES modificou significativamente sua forma de disponibilizar os textos científicos. A base de dados que oferecia apenas a informação de onde estavam depositadas as teses e dissertações passou a oferecer o acesso ao texto completo de

teses e dissertações, inicialmente na área de História. Posteriormente, ampliou esse acesso para outras áreas, vindo a abranger todas as áreas no ano de 2006.

É relevante destacar o fato de que, no período que antecede o ano de 2006, havia, por parte da CAPES, apenas um processo de sensibilização aos alunos de pós-graduação que disponibilizassem por via eletrônica os conhecimentos oriundos da pesquisa científica produzidos nos cursos de mestrado e doutorado.

Conforme o item anterior, o documento denominado *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento* incitava os gestores das universidades públicas na ideia de que a pesquisa científica, uma vez financiada com recursos públicos, fosse disponibilizada por meio de acesso aberto. As discussões no âmbito acadêmico e as orientações da Declaração de Salvador promovem modificações nas ações da CAPES, no que se refere à socialização do saber científico.

Avançando para outro patamar, além das estratégias de sensibilização, a CAPES instituiu a obrigatoriedade da inserção, na íntegra, das teses e dissertações defendidas pelos programas de pós-graduação, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal normatização foi estabelecida na Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006.⁸

A medida adotada pela CAPES, no plano da legalidade, exprime o rigor dessa imperiosa necessidade de socialização do saber oriundo da pesquisa científica. Para garantir que todas as pesquisas realizadas pela pós-graduação fossem de fato disponibilizadas via internet, a CAPES vinculou o reconhecimento dos programas de mestrado e doutorado à devolução, à sociedade, do saber produzido nas universidades. Vejamos, então, o que determina o Artigo 1º, da Portaria nº 13,

Art. 1º Para fins do acompanhamento e avaliação destinados à renovação periódica do reconhecimento, os programas de mestrado e doutorado deverão instalar e manter, até 31 de dezembro de 2006, arquivos digitais, acessíveis ao público por meio da Internet, para divulgação das dissertações e teses de final de curso. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006b, p. 1).

Ainda em seu Art. 1º §2º, referida Portaria determina que *Os arquivos digitais disponibilizarão obrigatoriamente as teses e dissertações defendidas a partir de março de 2006.*

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006, ver Anexo C.

Ratificando ainda mais o critério da acessibilidade, o Artigo 3º, da mesma Portaria, estabelece que, “no acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação serão ponderados o volume e a qualidade das teses e dissertações publicadas, além de dados confiáveis sobre a acessibilidade e possibilidade de download.”

Essa determinação legal de obrigatoriedade de socialização do saber científico oriundo da pesquisa é reforçada no Art. 5º, o qual se dirigiu àqueles que de alguma forma obtiveram subsídios com verba pública. O dispositivo estabelece que

O financiamento de trabalho com verba pública, sob forma de bolsa de estudo ou auxílio de qualquer natureza concedido ao Programa, induz à obrigação do mestre ou doutor apresentá-lo à sociedade que custeou a realização, aplicando-se a ele as disposições desta Portaria. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006b, p. 2).

Essa Portaria da CAPES responde operacionalmente ao que fora proposto na Carta de Berlim, ao tornar acessível ao público em geral o conteúdo das teses e dissertações. De igual forma, atende ao proposto na Carta de Salvador de que trabalhos financiados com verba pública sejam dispostos à sociedade que os custeou.

No ano de 2010 esse cuidado com a socialização do saber é atualizado pela CAPES que, por meio do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), expressa a necessidade “[...] de fazer com que esses conhecimentos sejam colocados ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país” [...]. (BRASIL, 2010, p.157). Esses conhecimentos a que o documento faz referência são os achados das pesquisas desenvolvidas pela pós-graduação brasileira.

Cabe registrar o fato de que a CAPES não é a única agência de fomento que se sobressai na política de pesquisa na atualidade. Papel de grande relevância é desempenhado, também, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como veremos a seguir.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência de fomento à pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Foi criado no ano de 1951. Ficou inicialmente subordinado à Presidência da República. Conforme consta em seus registros históricos, o então Conselho Nacional de Pesquisas foi criado para promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Desse modo, referido colegiado tem por atribuições primordiais fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação

de pesquisadores no contexto brasileiro. Convém ressaltar que a atuação dessa agência de fomento contribui de maneira significativa para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional.

Na década de 1990, o CNPq passou por uma fase de reestruturação, quando algumas de suas funções foram repassadas a outros órgãos. Desse modo, foi possível intensificar os esforços na atividade de fomento científico e tecnológico. Sua principal função nesse período era promover o desenvolvimento científico e tecnológico e executar pesquisas necessárias ao progresso social, econômico e cultural do País. É nesse contexto de reestruturação, ainda na década de 1990, que o CNPq cria instrumentos fundamentais para as atividades de fomento à pesquisa. Estes instrumentos são a Plataforma Lattes e o Diretório dos Grupos de Pesquisa. Com papel central na avaliação, acompanhamento e direcionamento para políticas e diretrizes de incentivo à pesquisa.

Na perspectiva do CNPq, a criação da Plataforma Lattes estabeleceu a adoção de um padrão nacional de currículos e resultou em maior transparência e mais confiabilidade às atividades de fomento da Agência. Em razão do grau de abrangência, as informações constantes da Plataforma Lattes podem ser utilizadas tanto no apoio às atividades da gestão, como no apoio à formulação de políticas para a área de Ciência e Tecnologia.

Já os Diretórios dos Grupos de Pesquisa constituem-se em base de dados (censitárias e correntes) que contêm informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País. Tem três finalidades principais: instrumento para o intercâmbio e a troca de informações; caráter censitário no auxílio de planejamento estratégico ao fomento; e, por fim, fazer base de dados importante papel na preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil.

O CNPq, atualmente, é uma Fundação, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), com a finalidade de apoiar e estimular a pesquisa brasileira, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de pesquisas em áreas estratégicas e para a formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas em diversas áreas de conhecimento). O CNPq é, desde sua criação até hoje, uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à ciência, tecnologia e inovação (CT&I) dos países em desenvolvimento. De acordo com seu Regimento, o CNPq tem por missão “Fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional.” (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2012, p. 1).

Os investimentos feitos pelo CNPq são direcionados tanto para a formação e absorção de recursos humanos quanto para financiamento de projetos de pesquisa – que funcionam por meio de demanda espontânea (dos próprios pesquisadores) ou de demanda induzida (com financiamentos destinados via edital)⁹ – que contribuem para o aumento da produção de conhecimento e da geração de oportunidades de crescimento para o País.

Ao concluir esse registro de informações acerca da CAPES e do CNPq, é imperativo registrar o fato de que tais agências de fomento à pesquisa, nesse momento histórico, estão submergidas no limite às pressões das políticas neoliberais, que são políticas explícitas de apoio ao processo de reestruturação do capital. Assim sendo, é possível antever, que não obstante a contribuição dessas agências à consolidação da Pós-Graduação brasileira, sua identidade (e atribuições) é impactada na contemporaneidade, como é também a própria universidade. Vejamos a seguir como a socialização do saber é conduzida no âmbito da Universidade Federal do Ceará.

4.2 A UFC e a socialização do saber

A investigação intitulada *Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: o caso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará* elegeu como objeto de estudo o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC. Referida pesquisa foi realizada no período de julho de 1989 a dezembro de 1990 e foi desenvolvida pelo pesquisador Francisco Antônio Loiola que, à época, era um dos alunos vinculados ao Programa.

Para discorrer acerca da socialização do saber no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, tomamos esta pesquisa realizada por Loiola (1991) como parâmetro, ensejando identificar avanços e retrocessos no tocante a essa política.

Loiola (1991, p. 39) assim descreve sua pesquisa:

Trata-se de um estudo sobre a pesquisa e a Pós-Graduação em educação no Brasil, delimitando como “estudo de Caso” a análise da práxis pedagógico-científica do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, tentando identificar e analisar sua natureza e amplitude, considerando os desafios educacionais postos pela realidade mais imediata, no caso o contexto do Estado do Ceará.

⁹Este financiamento via edital merece muita atenção, posto que é através dessa demanda induzida que se reflete a política da agência financiadora da pesquisa em dado momento histórico.

Da investigação em apreço, destacamos as inferências do autor no que concerne à socialização do saber na área da Educação. Nesse trabalho investigativo, Loiola (1991, p. 171) chegou às seguintes conclusões,

A taxa anual de dissertações do Mestrado, pode ser considerada satisfatória em relação à realidade nacional.

Em que pese o impacto positivo desta constatação, a disseminação e a reapropriação dos resultados destes trabalhos deixa muito a desejar, mesmo considerando que “nem todas as pesquisas se destinam ao grande público ou amplas camadas da população” e que “a relevância da pesquisa que não se mede apenas pelo número de pessoas atingidas”. [...] de fato a socialização mais ampla, extrapolando os muros da Faculdade de Educação da UFC é duvidosa.

Esse pesquisador ratifica a constatação de que a produção científica do Mestrado em Educação não é socializada satisfatoriamente no meio social. Segundo Loiola (1991, p. 171),

Do ponto de vista da disseminação e reapropriação da produção científica do mestrado, seu efeito é evidentemente muito limitado. Ao acervo da Faculdade de Educação incorporam-se a cada ano, em média 6 dissertações. São estes títulos que constituem, supostamente, o que há de mais recente na bibliografia cearense no campo da educação; certamente que parte dessa produção alimenta os anais de congressos, encontros, seminários, etc.

Destacamos, inicialmente, o fato de que esse quadro expresso por Loiola foi totalmente transformado com a chegada das novas tecnologias da informação e da comunicação. O desenvolvimento tecnológico alcançado na contemporaneidade mudou radicalmente o cenário mundial, do ponto de vista do intercâmbio de informações. A universidade revolucionou a forma de comunicar ao mundo suas pesquisas. Nos tempos hodiernos, a academia socializa os resultados das pesquisas que desenvolve via internet. Estas, uma vez integradas à rede mundial de computadores, podem ser acessadas instantaneamente por qualquer pessoal em âmbito local, nacional e internacional.

Esse novo desenho comunicacional demonstra a superação radical do que fora constatado na pesquisa desenvolvida por Loiola (1991, p. 172) quando anota:

Do ponto de vista da disseminação e reapropriação da produção científica do Mestrado, seu efeito é evidentemente muito limitado [...] No entanto não existe pelo menos a luz da visibilidade pública outras iniciativas que se incorpora ao desafio de transformar esta situação.

As palavras do autor nos fazem pensar na revolução tecnológica que presenciamos na atualidade. Vejamos que só passaram 20 anos de quando ele escreveu “não existe pelo menos a luz da visibilidade pública outras iniciativas que se incorpora ao desafio de transformar esta situação”, isso porque, como os recursos para a publicação impressa eram escassos, não se podia vislumbrar outras formas para disseminação dos achados das pesquisas realizadas pelo Programa.

No contexto atual, o instrumento funcional de comunicação social da pesquisa acadêmica, não só do Programa da UFC, mas também de toda a pós-graduação brasileira, conforme já mencionado, é a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual, por determinação legal, todas as teses e dissertações defendidas em instituições públicas devem ser postadas.

A Universidade Federal do Ceará é pioneira na incorporação desse novo desenho de acessibilidade à informação científica. Integrou-se ao projeto-piloto da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) em maio de 2003.

No ano de 2012, essa Universidade conta com 63 programas de pós-graduação (são ofertados 98 cursos nas modalidades de Mestrado acadêmico, Mestrado profissional e Doutorado), que contribuem, de forma significativa, com suas pesquisas, para alimentar este eficiente sistema de informação, pesquisa e conhecimento, que é a Biblioteca Digital.

4.3 Os professores e o acesso aos meios de socialização do saber

Conforme anunciado na introdução, da questão central decorrem outras indagações igualmente relevantes à elucidação dos elementos desta investigação. Para nortear esta reflexão, retomamos os seguintes questionamentos: que meios a Universidade utiliza para socializar os achados da pesquisa da Pós-Graduação em Educação? Esses meios são acessíveis aos professores que atuam na escola de Educação Básica, na rede pública de ensino?

Quanto à primeira pergunta, as informações descritas anteriormente revelam que, institucionalmente, a Universidade socializa o conhecimento científico oriundo das pesquisas através da internet. Cabe-nos, agora, buscar elementos que respondam ao segundo questionamento.

Na dissertação de Mestrado intitulada *O trabalho docente no contexto das relações capitalistas de produção*, Sousa (2008), reportando-se ao Relatório Retratos da

Escola III, registra que 48,3 dos professores não tinham acesso ao computador, assim como apenas 19% desses profissionais têm acesso à internet em casa.

Esse dado nos permite inferir o distanciamento que está evidente entre o meio oficial que a Universidade utiliza para socializar os achados da pesquisa que desenvolve e os professores atuantes na escola pública. Identificamos assim um fosso entre a Universidade e a escola. De um lado, está a Universidade como instituição que, corretamente, se apropria instantaneamente dos avanços tecnológicos disponíveis socialmente. Do outro lado, estão os professores da escola pública que, submergidos nas questões econômicas, políticas e culturais, são expropriados de muitos bens sociais e culturais, dentre eles os saberes oriundos da pesquisa acadêmica, necessários ao aperfeiçoamento de suas práticas curriculares cotidianas.

No capítulo seguinte, registramos informações acerca da escola de Educação Básica. A leitura das informações que seguem justifica que empreendamos todos os esforços para que os conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica sejam, de fato, socializados com os professores da Educação Básica, sobretudo os que atuam na rede pública de ensino.

5 A ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE AJUSTE NEOLIBERAL

Neste capítulo direcionamos a perspectiva para a escola pública. Primeiramente, discutimos as implicações na escola pública. Na sequência, trazemos o cenário atual da escola de Educação Básica registrando os números preocupantes do contexto educacional contemporâneo que desafia políticos, gestores, educadores e pesquisadores em educação. Esse capítulo é concluído com a reflexão acerca das finalidades da escola de Educação Básica nos tempos hodiernos.

5.1 A escola pública e as implicações das políticas neoliberais

Discutir a escola pública na contemporaneidade pressupõe situá-la no plano mais amplo das relações sociais. Efetivamente, é preciso reconhecer que produzimos uma forma de sociabilidade cujo projeto societal hegemônico é subserviente aos ditames do capital. Decorre de tal situação que os interesses mercantis se sobrepõem aos interesses humanos. O que presenciamos atualmente, em planos micro e macro, é que esta forma de sociabilidade destroi o meio ambiente, banaliza a vida humana, precariza as relações de trabalho e, muitas vezes, negligencia princípios éticos de sua missão social tendo como questão precípua a reprodução do capital.

Esse projeto societário hegemônico que elegeu o mercado como a mola propulsora do seu desenvolvimento influencia e, na maioria das vezes, determina o projeto educacional brasileiro, uma vez que estes estão organicamente imbricados, ou seja, operacionalmente, não há como desvincular projeto social de projeto educacional. Acerca dessas implicações do projeto social na escola, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 100) asseveram “[...] a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar porque dizem respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta, [...]”. Podemos, então, depreender que, no seu desenvolvimento, a escola enfrenta desafios oriundos da forma de organização social que construímos.

Um desses problemas, a que os autores se referiram – que ultrapassa o âmbito nacional e o escolar diretamente ligado à reprodução econômica – é a questão relacionada às verbas destinadas à educação. Para entendermos a dimensão desse problema, precisamos considerar que, no contexto social contemporâneo, a política que dá sustentação ao projeto societário hegemônico é o neoliberalismo, aporte político que dá suporte à reprodução do

capital. O problema é que os interesses do capital são antagônicos aos interesses sociais. Essas políticas, ao tempo em que protegem o capital, comprometem a área social. No campo educacional, isso tem repercussão imediata.

No âmbito nacional exemplo clássico desse antagonismo entre as áreas econômica e social foram os vetos¹⁰ do presidente Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação (PNE). Esse Presidente justificou que os vetos foram orientados pela área econômica do Governo. Na realidade, funciona assim, pois na óptica neoliberal a minimização do Estado para a área social é um imperativo. Não há dinheiro para a educação pública, os recursos são reduzidos ao limite. Em contrapartida, se há uma instituição financeira na iminência de falir (como foi o caso do banco BANESPA, do BEC e de tantos outros), tal episódio passa a ser prioridade do Governo.

Na vigência das políticas neoliberais, a contradição é notória, pois de um lado, a educação, em particular a escola pública, que precisa cada vez mais de recursos financeiros para melhorar o padrão de qualidade do ensino brasileiro; do outro lado o Estado, que se minimiza no tocante aos gastos sociais. Nessa minimização do Estado, um dos aspectos que se manifestou de forma bastante intensificada na década de 1990, no governo de FHC, foram as privatizações. Acerca desse aspecto, Frigotto e Ciavata (2003, p. 106) advertem:

O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

Essa política neoliberal que privatiza ‘os serviços que são direitos’ vai ‘dar prosseguimento’ ao funcionamento do ensino básico de forma precária. Quando dizemos dar prosseguimento referimo-nos ao fato de que as problemáticas inerentes à educação brasileira têm raízes históricas, políticas, econômicas e culturais. É necessário evidenciar, entretanto, que as políticas neoliberais, adotadas pelos governos brasileiros desde a década de 1970 até os dias atuais, são políticas de desmonte dos direitos sociais, e que, portanto, intensificam o quadro de precarização do ensino. As políticas neoliberais são explícitas para fazer funcionar o sistema capitalista priorizando a área econômica em detrimento da social. Retomando as palavras dos autores retrocitados, é um ideário político que esteriliza “a possibilidade do Estado de fazer política econômica e social”.

¹⁰Os vetos presidenciais foram comunicados ao Parlamento pela mensagem nº 9, de janeiro de 2001.

No Brasil, na década de 1990, as políticas neoliberais se manifestaram com radicalidade no governo FHC. Nesse âmbito, as privatizações foram características marcantes do referido governo que, apoiado num discurso de que o Estado precisava se modernizar para se desenvolver, vendeu inúmeras estatais brasileiras em nome de um futuro “próspero e feliz” que nunca chegou, como explicitam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 113):

A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de “cidadania”. São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres.

Essa falsa promessa de benefícios à população menos favorecida não é nova. Se relembarmos os discursos e as ações dos governos brasileiros nas décadas de 1970, 1980 e 1990, veremos que há uma uniformidade quanto ao discurso do desenvolvimento do País. Na época do regime militar, foi criado inclusive um jargão que dizia que “era preciso fazer o bolo crescer para depois repartir”. Desse modo, justificavam muitas ações perversas no plano político e econômico, que, segundo os governantes, iriam fazer o País crescer, desenvolver-se.

Na década de 1990, o governo FHC renovou o discurso desenvolvimentista, adotando escancaradamente as políticas neoliberais. Na visão desse governo, para o País desenvolver-se, o Estado precisava ser forte como ordenador de uma política econômica nacional e mínimo no tocante às suas responsabilidades no âmbito social. Desse modo, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108, grifo nosso) assinalam que

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o **desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis.**

Esta opinião traduz com bastante lucidez os impactos do ideário neoliberal à educação pública. O cerne da política neoliberal é a reprodução econômica, daí que paralelamente ocorre a ausência de uma política pública, com investimentos no âmbito social. Não é leviano dizer que os malefícios da adoção de tais políticas transpõem o que se possa imaginar, uma vez que é impossível quantificar a degradação social decorrente dessa forma de sociabilidade capitalista, que tem como um de seus suportes as políticas neoliberais.

São muito fortes as palavras dos autores retrocitados quando dizem que as políticas adotadas no contexto brasileiro vão “[...] conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento¹¹ da educação pública [...]”. É inimaginável o prejuízo social para um país onde a educação pública vai sendo estruturalmente “desmantelada”. Do ponto de vista da educação pública, na contextura da Educação Básica, esse prejuízo é agravado se considerarmos que esta etapa da educação é a base para aprendizagens posteriores, entendida como “passaporte para a vida”.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 112) ainda advertem para a noção de que

As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país.

Fazendo uma “leitura de mundo,” como disse Paulo Freire, podemos exprimir que o Brasil deu largos passos naquilo que os governantes chamam de desenvolvimento do País.¹² Incontáveis avanços comprovam isso (na tecnologia, nas comunicações, no turismo, inúmeras empresas atraídas para o Brasil, crescimento do PIB etc.). Esse desenvolvimento, entretanto, perceptível em tantas áreas, não se configurou na mesma proporção no setor social. Como decorrência direta das políticas neoliberais, a área social foi, nas décadas passadas (e ainda é no presente), brutalmente apenada. Nesta tese, denunciamos o descaso governamental para com a escola pública. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 113) alertam para a noção de que “O projeto da sociedade brasileira reivindicava e continua a reivindicar o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional.” Os autores sintetizam os

¹¹Cabe ainda destacar que, no contexto das políticas neoliberais, o fracasso da escola pública é útil para alimentar a ideologia de que o Estado é incapaz de administrar a escola pública e que a iniciativa privada é a melhor opção. Acerca desta filosofia mesquinha, Libâneo; Oliveira e Toschi (2008, p. 101) esclarecem: “No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social”.

¹²É interessante aclarar a ideia de que o desenvolvimento do Brasil, sobretudo o econômico, não é um fato isolado, este desenvolvimento está integrado aos fatos e circunstâncias que aconteceram em escala planetária. Cabe, então, destacar que “A riqueza mundial cresceu consideravelmente a partir de 1950 sob os efeitos conjugados da segunda revolução industrial, do aumento da produtividade e do progresso tecnológico. O produto interno bruto mundial passou de quatro trilhões para vinte e três trilhões de dólares e o rendimento médio por habitante mais do que triplicou durante este período.” (DELORS, 2003, p. 69).

efeitos das políticas neoliberais na escola de Educação Básica (lembrando que 86,7% das matrículas da Educação Básica estão na escola pública), na década de 1990 da seguinte forma:

Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

O século XXI inicia-se, portanto, tendo à frente o desafio de enfrentar as fragilidades da escola produzidas nos períodos passados. Um desses desafios que se manifesta com grande visibilidade social é o baixo padrão de qualidade do ensino público, porquanto as ações governamentais implementadas aumentaram as estatísticas de acesso à escola, o que é um dado positivo a ser considerado. A grande preocupação, entretanto, em apenas alterar dados estatísticos degradou as condições de democratização do conhecimento no âmbito da Educação Básica, sobretudo na rede pública de ensino. Apresentamos a seguir um quadro panorâmico dessa realidade.

5.2 A escola de Educação Básica no alvorecer do século XXI

Apresentar a escola de Educação Básica contemporânea e tecer comentários a seu respeito obriga-nos, antes lembrar que a instituição escola é parte de um tecido social abrangente e complexo, e, como tal, influencia e é influenciada pelas questões que dizem respeito à totalidade social. Convém salientar que, na atualidade, a escola de Educação Básica se desenvolve subordinada às condições materiais (suporte financeiro, formação de professores, legislação, diretrizes curriculares, avaliação etc.) propiciadas por uma sociedade onde o imperativo é a minimização do Estado e os direitos sociais estão relegados a segundo plano.

Na falácia dos políticos brasileiros, a educação é apontada como direito social subjetivo, o qual é a base para a aquisição dos demais direitos sociais, e, ainda, entendida como requisito fundamental à equidade. Na forma como se organiza a sociedade contemporânea a escola é o espaço social institucionalizado com a função de propiciar educação às novas gerações. As ações políticas dos que governam, no entanto, são contrárias

a esse discurso. Na realidade não é disponibilizado à escola de Educação Básica o aporte político-financeiro-pedagógico de que necessita para se desenvolver com qualidade.

Embora devamos reconhecer que alguns avanços foram obtidos nos últimos anos, pois parte dos desafios no tocante ao acesso à escola foram vencidos. Entretanto, o mesmo não pode ser dito em relação à qualidade do ensino. Referindo-se à degradação do ponto de vista do acesso ao conhecimento, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 115) expressam a ideia de que

[...] a concepção organizativa e pedagógica do projeto educativo do Governo Cardoso funda-se nos critérios mercantilistas, economicistas e, portanto, num caráter instrumental. O dogma de não comprometer o ajuste fiscal não poupou a prioridade do ensino fundamental. O governo aumentou as estatísticas de acesso, o que é um dado positivo, mas insuficiente, pois degradou as condições de democratização do conhecimento.

Estas condições de degradação do acesso ao conhecimento podem ser identificadas nos dados estatísticos oficiais, reveladores de que a escola pública brasileira, em particular a cearense que é objeto de estudo desta investigação, carece de transformações radicais em sua estrutura e funcionamento.

Em relação às situações objetivas em que se encontra a educação escolar brasileira, em particular, àquela propiciada pela escola pública – é a esta que a população das camadas populares tem acesso, os dados estatísticos revelam um quadro demonstrativo da urgência de ações que venham redesenhar este espaço. Referindo-se à escola pública fundamental, Carvalho (2011, p. 1) se manifesta dessa maneira:

Até poderia ser, mas não é! Não é o Fluxo de capitais financeiros – especulativos e virtuais – no sistema econômico global que me preocupa. Como educadora brasileira, é o fluxo de nossas crianças pobres – sobreviventes e reais – no sistema educacional brasileiro que me tira o sono. Como educadora responsável que sou, é a responsabilidade da Pós-Graduação brasileira nesse fluxo humano que me desafia. Em nosso país, tão importante quanto a queda de juros, do dólar e da inflação é a queda do índice nacional de repetência, evasão e distorção idade-série na Escola Pública Fundamental. É neste setor que se encontra o *locus* básico do fracasso de nosso sistema educativo há décadas. É ali, na Escola Pública de Ensino Fundamental, que a educação brasileira dá um verdadeiro nó, complicado e difícil de desatar – “um nó górdio”. [...] Garantiu-se o acesso de inúmeras crianças a esse tipo de escola, mas nunca se assegurou a elas a possibilidade de permanência e de sucesso, uma vez dentro dessa instituição.

Esse desafio apontado pela autora revela-se objetivamente pelos dados estatísticos oficiais, os quais, resumidamente, são mostrados a seguir.

No âmbito internacional, o Brasil participa de vários sistemas de avaliações, tais como: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educativo (IEA) e a Avaliação do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (Orealc/UNESCO). Nessas avaliações, o Brasil sempre ocupa posições que demonstram baixo rendimento escolar. Por exemplo, de acordo com a base de dados do PISA (2000), o Brasil se encontrava ocupando a última posição. Desde o ano 2001 até 2009 ocupa sempre as últimas posições.

O Ministério da Educação (MEC) mantém um sistema interno permanente de avaliação. A partir do ano de 1990, o Brasil avalia, os resultados dos alunos do Ensino Fundamental por meio do SAEB. Tal avaliação é realizada a cada dois anos, com amostras representativa dos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Nestas avaliações os resultados também não são satisfatórios. No ano de 2001, os dados do SAEB revelaram que cerca de 55% dos alunos na 4ª série estavam em estado crítico ou muito crítico em Língua Portuguesa, e, em Matemática este percentual chegava a 51,6%. A avaliação do Ensino Médio é feita pelo ENEM. O ENEM (2001) revelou baixo desempenho também dos alunos no Ensino Médio, onde 42,1% encontravam-se no estágio crítico ou muito crítico.

Esses dados, preocupantes e desafiadores, também estão registrados nas teses e dissertações defendidas no Programa. Na tese de doutorado defendida pela pesquisadora Adriana Eufrásio Braga Sobral, estão registrados os seguintes dados acerca do ensino de Matemática, no contexto brasileiro:

O Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, na pessoa do então ministro, possui uma grande preocupação quanto ao ensino de Ciências e Matemática, pois em notícia datada de 8 de julho de 2003, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pela UNESCO e da organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) em que o Brasil ocupa a 42ª posição no quesito de aprendizagem de Ciências e Matemática. Os estudantes brasileiros do ensino básico obtiveram o pior desempenho nessas disciplinas ficando a frente apenas do Peru. (SOBRAL, 2006, p. 42).

A dissertação de mestrado intitulada *Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades*, defendida pela pesquisadora Eliene Vieira de Figueredo, traz o registro de que “Em 2004 o SAEB publicou que de cada 10 crianças que terminam a 4ª série do ensino fundamental no Ceará, mais de 7 delas tem gravíssima dificuldade de leitura.” (FIGUEREDO, 2008, p. 37).

No ano de 2007, o Ministério da Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) um novo indicador para ‘medir’ a qualidade do ensino. De acordo com o MEC, esse instrumento,

Foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022.

A média nacional do IDEB em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2.

Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC), mostra as condições de ensino no Brasil.

No dia 30 de julho deste ano, foi completada a inscrição de 100% dos municípios brasileiros. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 1).

No ano de 2009 os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental atingiram 4,6. Os dos anos finais do ensino fundamental 4,0. Já o ensino médio só chegou a 3,6 demonstrando, assim, o gigantesco desafio que é a educação básica no contexto brasileiro.

Registramos ainda, os dados de uma pesquisa realizada por solicitação da *Save the Children* à Ação Educativa, intitulada *Educação e Exclusão no Brasil* (HADDAD, 2007, p. 32). Os achados dessa pesquisa revelam que,

Se é verdade que a oferta pública da educação no Brasil ao longo do século passado cresceu consideravelmente, é também certo que ainda não conseguiu atingir um patamar de qualidade, reproduzindo dessa forma padrões de desigualdades e iniquidades.

E mais,

[...] a entrada da população em idade escolar no Ensino Fundamental ocorrida nas últimas décadas não foi acompanhada pela garantia de qualidade e acabou produzindo um novo tipo de exclusão: não mais pela ausência de vagas, mas pela precária inserção dos alunos e alunas nos sistemas de ensino. Este tipo de exclusão é hoje o principal foco do debate sobre políticas de educação básica no Brasil (HADDAD, 2007, p. 32).

A pesquisa citada anteriormente ainda alerta para o fato de que

A falta de qualidade do ensino básico é uma das principais causas dos problemas educacionais no Brasil e do baixo nível de escolaridade da população. O ensino sem qualidade induz ao aumento na taxa de reprovação dos alunos, bem como um incremento na taxa de evasão escolar. O atraso

escolar é fator de maior impacto no rendimento¹³ dos alunos. (HADDAD, 2007, p. 32).

A falta de qualidade do ensino básico manifesta-se com muita gravidade logo nos anos iniciais do ensino fundamental. O INEP, em parceria com outros institutos (IBOPE/CESGRANRIO/Todos pela Educação), aplicou pela primeira vez, no ano de 2011, a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização, conhecida como Prova ABC que avaliou a qualidade da alfabetização das crianças concludentes do 3o ano (2a série). As provas foram aplicadas no primeiro semestre de 2011 a cerca de seis mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do País. E os resultados só ratificam um cenário que é de todos conhecido:

Do ponto de vista da aprendizagem, a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) – divulgada em 2011 – mostrou que 51 em cada 100 crianças da rede pública não aprenderam o adequado em relação à leitura para o 3o ano do Ensino Fundamental, no Brasil. (ANUÁRIO..., 2012).

Ora, se a alfabetização é o eixo estruturante para o sucesso nas aprendizagens escolares subsequentes, mediante o dado de que 51% das crianças não aprenderam o adequado em relação à leitura, é de se esperar as consequências disso nas etapas posteriores. O resultado imediato é “[...] que um terço dos alunos que deveriam estar no Ensino Médio permanecem no Fundamental.” (ANUÁRIO..., 2012, p. 12).

Como não poderia ser diferente, tais problemas reaparecem quando chega o Ensino Médio:

Concluída a Educação Básica, menos de 30% dos estudantes dominam o conteúdo esperado em Língua Portuguesa. Em Matemática, esse percentual é de apenas 11%. Desestimulados com a falta de perspectiva pós-Médio, acumulando lacunas de aprendizagem que dificultam o aproveitamento escolar, saturados por um currículo inchado e pouco ligado às suas problemáticas reais, parte dos jovens deixa a escola precocemente. É um quadro que se mostra muito grave em todo o país, e ainda pior no Norte e no Nordeste brasileiro. Mais uma vez, também as desigualdades dos contextos socioeconômicos regionais influenciam os resultados negativos. (ANUÁRIO..., 2012, p. 17).

¹³Referida pesquisa sugere que, para analisar com profundidade o desempenho dos alunos no processo educativo, devem ser consideradas variáveis externas (condições socioeconômicas das famílias, subnutrição, precária condição de saúde dos alunos, a necessidade de a criança ingressar no mercado de trabalho e a falta de suporte educativo dos pais, por exemplo) e variáveis internas ao sistema (como a formação e a capacitação de professores, a remuneração dos profissionais da educação, as formas de avaliação e a infraestrutura escolar).

O Brasil é a terra dos belos discursos e da incipiente ação. Os políticos, os intelectuais, os que estão na mídia, todos defendem de forma veemente o pobre, o negro, o índio, a mulher, a criança, o adolescente, o meio ambiente, A EDUCAÇÃO! Na prática as ações são paliativos que apenas empurram a sujeira para debaixo do tapete e todos fingem que o problema não existe, “não é responsabilidade minha” e o que é mais fácil: joga a culpa no governo.

No campo educacional, na década de 1890, Rui Barbosa já denunciava o problema do analfabetismo no Brasil. Já passou mais de um século e o problema do analfabetismo não foi resolvido. O Brasil ainda tem hoje dados preocupantes “Embora a taxa de analfabetismo do país tenha caído de 10% para 9,7% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, entre 2008 e 2009, esse percentual ainda representa 14,1 milhões de pessoa;” (ANUÁRIO..., 2012, p. 23), isso sem considerarmos o analfabetismo funcional que, de acordo com o INAF/2012, somente 38% dos universitários têm domínio da Língua escrita compatível com o grau universitário.

Não é objetivo desta tese analisar ou discutir as situações econômicas, políticas, históricas ou culturais que produziram o quadro atual. Nossa intenção é evidenciar a situação do modo como está hoje.

Os indicadores demonstram a fragilidade histórica do sistema de ensino em todos os âmbitos (municipal, estadual, distrital e federal). Estes dados expressam oficialmente o que podemos observar empiricamente em nosso entorno, ou seja, alunos da escola pública concluem o ensino fundamental e até mesmo o ensino médio, e não sabem usar o código escrito com a competência compatível com o nível de escolaridade a que tiveram acesso. A leitura deste contexto nos remete a refletir na advertência feita há quase dois séculos por Karl Marx, quando afirmou que a realidade pode ser refutada ou transformada, porém, jamais negada. No caso do cenário vivido pela escola pública, precisamos admitir a realidade para, desde esse reconhecimento, pensar sua transformação.

O panorama desafiador no qual se encontra a escola pública brasileira nos instiga a refletir como está dividida a sociedade contemporânea. Martin e Schumann (1999) a designam como “sociedade 20 por 80”. Com essa expressão os autores sintetizam as relações desumanas que produzimos historicamente. Por outros termos, 80% da população mundial produzem riquezas apropriadas por 20%, que usufruem de todo tipo de privilégio. Em contrapartida, os que produziram a riqueza não podem sequer aproximar-se dela. Essa realidade de desigualdade social, de todos conhecida e naturalizada por muitos, também é traduzida pela música popular brasileira,

Tá vendo aquele edifício moço? Ajudei a levantar
 Foi um tempo de aflição eram quatro condução
 duas pra ir, duas pra voltar
 Hoje depois dele pronto, olho pra cima e fico tonto
 mas me chega um cidadão e me diz desconfiado
 tu tá aí admirado, ou tá querendo roubar?
 (Música *O Cidadão* / Zé Geraldo).

Ser explorado e acostumar-se com a situação de miséria parece ‘ser a lei natural da vida’. O que nos inquieta nesse contexto (fragilidade da escola pública/desigualdade social) é quando pensamos na perpetuação do fosso entre os que já dispõem de tudo e os que vivem de paliativos, de arranjos sociais. Isso porque a população que busca a escola pública é exatamente essa parte que se apropria das riquezas socialmente produzidas de forma marginal. Sobre essa parcela marginalizada da população, Carvalho (2011, p. 7) esclarece:

[...] a população que procura a escola pública de ensino fundamental é a população de baixa renda. São as camadas populares que vêm nela, talvez sua única esperança de acesso a conteúdos, habilidades e códigos valorizados socialmente, e de cuja apropriação provavelmente dependerá sua capacidade de competir, com sucesso, por espaço no mercado de trabalho. Mais doloroso este “nó” se torna no mundo de hoje, quando a educação passa a ser um bem estratégico, uma espécie de moeda corrente, capaz de transformar excluídos em profissionais consumidores, em seres humanos com direitos garantidos, integrados à sociedade e ao mercado de trabalho e de consumo nacional/globalizado.

O cenário de desigualdades educacionais, aqui exposto, demonstra a imperiosa necessidade de que a sociedade como um todo tome consciência da dimensão desse desafio, e que não naturalize tal situação. Ante a constatação dessa realidade, somos instigada a olhar para esse cenário, assumindo como nossas as palavras de Freire (1999), quando diz que o homem é o sujeito da história, é um sujeito transformador.

Esta imperiosa necessidade de tomada de consciência da realidade e assunção desta na condição de sujeito não constitui discurso vazio e utópico de algum educador sonhador. Ao contrário, enfrentar o insucesso escolar é uma atitude política daqueles que reconhecem o fato de que uma escola pública, onde 51% dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental já estão com a aprendizagem comprometida, pouco contribuir para o desenvolvimento humano, para o exercício da cidadania a fim de reduzir as desigualdades sociais gritantes no âmbito brasileiro.

A citação de Delors (2003, p. 53) é extensa, mas pertinente a esta reflexão porque é elucidativa quanto aos prejuízos sociais decorrentes de um ensino de baixo padrão de qualidade. Para o autor:

[...] é necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão [...]. Então, o insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, frequentemente, à marginalização e à exclusão sociais. Muitos países, sobretudo entre os países desenvolvidos, sofrem atualmente de um fenômeno que desorienta as políticas educativas: o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava muitas vezes a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e/ou em situação de insucesso escolar. Mesmo nos países que mais gastam com a educação, o insucesso e o abandono escolares afetam um grande número de alunos. Dividem os jovens em duas categorias, situação tanto mais grave quanto se prolonga pelo mundo do trabalho. **Os não diplomados se apresentam aos recrutadores das empresas com uma desvantagem quase insuperável. Alguns deles, considerados pelas empresas sem capacidades para o emprego, ficam definitivamente excluídos do mundo do trabalho e privados de qualquer possibilidade de inserção social. Gerador de exclusão, o insucesso escolar está, pois, em muitos casos, na origem de certas formas de violência e de desvios individuais. Estes processos que destroem o tecido social fazem com que a escola seja acusada de ser fator de exclusão social** e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição-chave para a integração ou reintegração. Os problemas que esta situação cria às políticas educativas são particularmente difíceis: **a luta contra o insucesso escolar deve, antes de mais nada, ser considerada como um imperativo social.** (DELORS, 2003, p. 53, grifos nossos).

Os dados aqui registrados refletem a situação de insucesso escolar da escola de Educação Básica, no contexto brasileiro. A leitura desses dados nos obriga no mínimo a refletir sobre os danos sociais de uma escola pública fragilizada.

Reiteramos a noção de que a exposição dos dados aqui registrados NÃO tem a intenção de alimentar uma visão pessimista da escola pública. Ao contrário, por termos sido aluna da escola pública em todas as etapas da vida educacional, não obstante a sua fragilização, acreditamos ainda no seu papel social e lutamos por sua melhoria. Ao apontar esses dados, fazemos nossas as palavras de Merise Carvalho (2011, p. 1), registradas na epígrafe desta tese, quando diz: “Como educadora responsável que sou, é a responsabilidade da Pós-Graduação brasileira nesse fluxo humano que me desafia.”

Consideramos que, na luta contra o insucesso escolar, a universidade, em particular a pós-graduação, como espaço privilegiado para desenvolver pesquisa educacional, muito tem a contribuir com a escola pública.

Insistimos em esclarecer que não esperamos da universidade uma “ação redentora” da escola pública, Não é isso. Reconhecemos, como esclarece Mészáros (2005), que uma significativa mudança na educação não pode ocorrer sem uma correspondente mudança no quadro social. O que evidenciamos, entretanto, de modo enfático é que a construção de um sistema educacional democrático, justo e equitativo é uma tarefa gigantesca

que reclama o envolvimento e a contribuição efetiva de muitos sujeitos, instituições e segmentos sociais. Para ser coerente com o objeto de estudo desta tese, destacamos ser um elemento que também pode vir a contribuir na construção do sistema de ensino, o qual nos referimos anteriormente, o acesso aos resultados da pesquisa no campo educacional pelos professores da escola pública.

A luta contra o insucesso escolar na escola de Educação Básica deve ser considerada como um imperativo social porque a Educação Básica tem papel relevante no desenvolvimento das pessoas e do País, como veremos a seguir.

5.3 As finalidades da escola de Educação Básica na contemporaneidade

Esse item objetiva refletir acerca das finalidades da Educação Básica nos tempos hodiernos. Evidenciamos o papel da escola na contemporaneidade porque é aí que a Educação Básica se efetiva. É na escola que os objetivos da Educação Básica serão alcançados.

Convém destacar, primeiramente, que a finalidade precípua da escola de Educação Básica é contribuir no processo educativo das novas gerações. Frigotto e Ciavatta (2003) sintetizam a relevância enorme que a educação tem para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Para os autores citados, a educação não constitui elemento que contribui para o desenvolvimento, é algo muito mais amplo e significativo. Consoante Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), a educação é determinante de tal desenvolvimento. Expressam seu pensamento nos seguintes termos:

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

Esses argumentos dos autores são consistentes o bastante para que governos, universidades e a sociedade civil inteira empreendam desmedidos esforços para melhorar a educação de forma geral, no contexto brasileiro.

Esta tese evidencia a Educação Básica, suas problemáticas, desafios, necessidades de aperfeiçoamento. Dentre as múltiplas formas que podem levar à melhoria do trabalho pedagógico na escola, destacamos a necessidade de que o professor da escola de Educação Básica tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica como

possibilidade de aperfeiçoar as práticas curriculares que desenvolve no cotidiano escolar. Esse aperfeiçoamento justifica-se porque

A educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. (DELORS, 2003, p. 125).

As palavras de Delors (2003) traduzem com exatidão o que representa a Educação Básica na vida das pessoas. Podemos usar a metáfora da escada: como chegar aos últimos degraus se faltarem os primeiros? Obviamente, sem os primeiros degraus, fica impossibilitado o acesso aos patamares mais elevados. É isso que representa a Educação Básica no processo educativo de qualquer um. Consideramos muito adequada a expressão usada por Delors (2003), – passaporte para a vida – porque o acesso ao mercado de trabalho, à universidade, às novas tecnologias como promoção de desenvolvimento, à outras linguagens sociais, à ampliação do senso crítico, tudo fica comprometido se o sujeito não teve acesso à Educação Básica ou se esta etapa da vida escolar foi realizada de forma precária.

As finalidades da Educação Básica estão expressas formalmente na legislação que rege a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, em seu Art. 22, estabelece que “A educação básica 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.” (BRASIL, 1996, p. 7).

Ao observarmos o que preconiza a legislação, vem-nos o seguinte questionamento: quem porá em prática o que estabelece a Lei? Nesse sentido, são bem vindas as contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 296), quando esclarecem que a escola está entre o sistema de ensino e a sala de aula. Para esses autores,

A organização do sistema de ensino de um país pode ser considerada em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, as escolas, as salas de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula. A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem.

Quanto à instituição escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 296-297) assim a descreve:

A escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos.

Conforme ressaltam os autores, a escola é afetada pelas questões econômicas, políticas e sociais. Com efeito, é pertinente lembrar que no contexto social contemporâneo, já ocorreram transformações profundas em função da reprodução do capital e também em virtude do desenvolvimento tecnológico alcançado nas últimas décadas e muitas transformações ainda estão em curso. O que importa à nossa discussão é destacar que essas inúmeras transformações ocorridas em todos os âmbitos da sociedade hodierna tiveram (e ainda têm no momento atual) impactos sobre a Educação Básica em diferentes aspectos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 298) demonstram que os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras:

- a) Exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) Levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) Modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.

Pela exposição dos elementos expressos pelos autores, é possível depreender o grau de impacto que as macroquestões do sistema têm sobre a escola. Como a escola está organicamente ligada à sociedade, os seus objetivos decorrem dos objetivos sociais. Conforme é de domínio público, o capitalismo estabelece para a escola finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado.

Estas finalidades da escola, condizentes com o mercado, devem ser reconhecidas e apenas parcialmente aceitas. Nosso entendimento é o de que o desenvolvimento humano precede a qualificação preparatória para o mercado de trabalho. Por isso, dizemos

parcialmente. Acerca dos objetivos da escola de Educação Básica na contemporaneidade, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 300, grifo nosso) asseveram que

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. **O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente [...].**

Relacionando o que dizem os autores com os dados expressos no item anterior desta tese, fica evidente a necessidade de que as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola pública sejam aperfeiçoadas para que, assim, a escola, cumprindo seu objetivo primordial, que “o ensino e a aprendizagem”, e dessa forma possa de fato contribuir para que os alunos a que a ela tenham acesso possam efetivamente se tornar cidadãos partícipes da sociedade onde vivem.

Efetivamente, é possível assegurar que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da escola de Educação Básica, quando realizado de forma significativa, pode então contribuir efetivamente para o desenvolvimento social do País.

Em obra intitulada *Adeus Professor? Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*, Libâneo (2007) argumenta que a escola de Educação Básica se mantém como necessária à democratização da sociedade. Consoante o autor,

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, **por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária a democratização da sociedade.** (LIBÂNEO, 2007, p. 3, grifo nosso).

A escola mantém-se como necessária à sociedade porque desempenha um papel formativo fundamental na construção social dos sujeitos, influenciando-os de maneira objetiva e subjetiva. Entendemos que, em função desta especificidade da escola, referida instituição não pode e nem deve estar apenas a serviço de uma forma de sociabilidade que sobrepõe os interesses capitalistas aos proveitos humanos. Ao contrário, deve ser fortalecida como espaço propício da reflexão crítica do existente e conseqüente criação do novo. Nesse sentido, Freire (1999, p. 60) adverte dizendo que “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito.’” Nesse momento histórico em

que o mercado transfere seus objetivos à escola, é tarefa nossa contribuir na “reescrita” de um espaço escolar que verdadeiramente desenvolva as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos.

Esta não é uma tarefa simples, nem fácil, mas necessária, e que, portanto desafia os profissionais da educação, pesquisadores e programas de pós-graduação em Educação a contribuírem no processo de construção e reconstrução permanente da escola pública.

É oportuno lembrar que, nesta permanente reescrita do “espaço pedagógico” o conhecimento acerca do trabalho pedagógico desempenha papel ímpar, porquanto o conhecimento traz em si a potencialidade de subsidiar/instrumentalizar a prática pedagógica dos professores. Entendemos que colocar o conhecimento científico a serviço da escola é contribuir para que, de maneira processual, esta instituição reduza sua ação como instituto que ajuda a manter o privilégio das classes hegemônicas e se desenhe como instituição a serviço de um projeto social mais humano, ético e ambientalmente sustentável.

É preciso considerar também que a ação política da escola, ante o jogo de interesses das classes sociais hegemônicas é apenas um dentre os muitos papéis desempenhados por esta instituição na sociedade.

Assim, convém destacar o fato de que a escola que tem verdadeiramente a possibilidade de contribuir para responder às necessidades contemporâneas, auxiliar na construção de um País soberano e na formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é uma instituição na qual as práticas pedagógicas que lá se efetivam estão para além do ensino. É a serviço dessa escola que educadores, pesquisadores e instituições (universidades) devem estar. A citação de Libâneo (2007), embora extensa, traduz o desenho de escola a qual a pesquisa acadêmica deve contribuir para consolidar,

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana.

E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola - transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças,

solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de interação e síntese. (LIBÂNEO, 2007, p. 3).

A escola, além de se ocupar primordialmente com os processos de ensinar e aprender, tem ainda, a função de responder às necessidades da sociedade inerentes a cada momento histórico.

Sobre a importância das escolas na contemporaneidade, o autor exprime que,

[...] elas assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para a leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2007, p. 3).

Além desses argumentos de Libâneo (2007) acerca das finalidades da escola de Educação Básica, ele chama a atenção para os valores. Tal observação é procedente, considerando-se que a subjetividade coletiva está intensivamente marcada pela cultura do mercado, da coisificação, do descartável, do consumismo exacerbado e abandono dos valores morais e éticos. Acerca desse contexto contemporâneo, o autor adverte:

Diante da crise de princípios e valores, resultante da reificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas (LIBÂNEO, 2007, p. 3).

Conforme voltamos a reiterar, a escola que precisamos ajudar a construir realmente precisa estar além do ensino e incorporar ao seu currículo valores humanos tão esquecidos na sociedade hodierna. Exemplo dessa necessidade é que a mídia veiculou nos últimos dias que estamos vivenciando uma epidemia de violência. A banalização da vida humana é uma triste característica da forma de organização societal contemporânea. Decorre desse contexto o fato de que a educação passa a ser entendida como crucial para uma formação integral humanística.

As finalidades da escola de Educação Básica, entretanto, não se esgotam na questão valorativa, pois ela também perpassa a formação do ser social. Por outras palavras, também é finalidade da escola despertar e instrumentalizar os sujeitos para a superação da

cultura do individualismo e compreensão da força subjacente à ação coletiva. Sobre essa demanda social à escola, Libâneo (2007, p. 3) assinala:

A escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial. Como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.

Por fim, referindo-se ao diálogo entre Ciência e o cotidiano dos estudantes, o autor argumenta:

A escola tem, pois o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade. Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. Este é o desafio que se põe à educação escolar neste final de século (LIBÂNEO, 2007, p. 4).

As situações explicitadas por Libâneo (2007) demonstram como são desafiadoras, complexas e abrangentes as múltiplas finalidades da escola de Educação Básica neste momento histórico. É oportuno lembrar que tudo no campo da Política, da Economia, da Educação, da História como um todo, ocorre de maneira processual. Isto é óbvio, mas, destacamos, mesmo assim, para dizer que esse conjunto de atribuições da escola apontado por Libâneo (2007) permanece vigente os dias atuais.

Assim expresso, e com base nos elementos expostos (desafios e finalidades da escola de Educação Básica) concluímos este item, reiterando a imperiosa necessidade de que escola e a universidade se alimentem mutuamente, que compartilhem seus saberes¹⁴ (de experiência e científico), tendo como finalidade última um retorno social concreto que traspasse as falácias e discursos vazios; retorno social que se reflita nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de Educação Básica, na rede pública de ensino, e que, desse modo, atinja os 95 milhões de brasileiros que precisam sobreviver com a pífia quantia de 12 reais por

¹⁴Este assunto pode ser aprofundado em Therrien (2006) e Therrien e Damasceno (2000).

dia, conforme divulgado pelo censo do IBGE de 2010, e que têm na escola pública sua única esperança.

Ressaltamos que esse contexto político, social e econômico que subjuga a escola de Educação Básica, obrigando mais da metade da população brasileira a viver em condições subhumanas, é o mesmo contexto no qual está inserida a universidade. É nesse contexto de reestruturação do capital e vigência das políticas neoliberais que a universidade precisa desenvolver suas atividades ‘conformando-se’ e ‘resistindo’ permanentemente. Os impactos do processo de reestruturação do capital na universidade é o que trazemos no módulo seguinte.

6 A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O IMPACTO NA POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO

Situamos, inicialmente, a universidade no contexto da crise e reestruturação do capital. Buscamos estabelecer uma visão de totalidade, por entendermos que o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC, nosso *locus* de pesquisa, está inserido num plano mais abrangente que é o contexto universitário. Dedicamos especial atenção a essa contextualização, por entendermos que os impactos da crise do capital à universidade, nesse momento histórico, são extensivos à pós-graduação brasileira, e, em particular, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC. Na sequência, trazemos informações acerca da missão institucional da universidade, partindo do entendimento que as ações da pós-graduação decorrem da missão da universidade. Concluímos essa parte, abordando o compromisso social da universidade, notadamente na sua articulação com a Educação Básica.

6.1 A universidade em tempos de reestruturação do capital

Semelhante às demais instituições sociais, a universidade se constitui e se afirma num espaço e num tempo histórico socialmente determinados. Analisar a política de socialização da produção científica implementada pela universidade, no início do século XXI, nos obriga, no primeiro momento, a tecer comentários acerca das relações sociais estabelecidas num plano macro, para, enfim, entender a repercussão de tais relações, no plano concreto das ações que são vivenciadas no cotidiano da academia, em particular no que se refere à política de socialização do saber científico adotada pela pós-graduação.

No âmbito das macrorrelações sociais, o primeiro aspecto a ser considerado é que a forma de sociabilidade contemporânea se organiza e estrutura sob a égide do capital¹⁵. Decorre dessa forma de organização que os interesses do capital se sobrepõem, na maioria das vezes, aos demais proveitos sociais (AMARAL, 2003). O segundo aspecto a ser considerado é que o capital, a mola mestra do sistema capitalista, é imbuído de um caráter absolutamente contraditório, a este inerente, obrigando-o, inexoravelmente, a permanecer em sucessivas crises, em que as estratégias e mediações usadas pelos capitalistas para sair de uma crise gesta a próxima, tendo por fim a reprodução do capital, que busca a qualquer custo recompor sua

¹⁵Estudos sobre as determinações estruturais do capital poderão ser aprofundados em Marx e Engels. A ideologia Alemã, (1989), Marx, K. O capital. Crítica da economia política (1996a). Marx, K. Para a crítica da economia política (1996b).

base de acumulação. Por outras palavras, se num determinado momento histórico o capital se utilizou de um mecanismo para superar manifestações de uma crise estrutural, em outra ocasião, esses mesmos mecanismos preparam crises mais extensas e destrutivas.

Exemplo clássico desse processo permanente de sucessivas crises do capital é que as estratégias encontradas para conter a violenta “grande depressão” de 1929 transformaram-se nos embriões da crise dos anos de 1970/1980¹⁶. Noutros termos, a terrível recessão que assolou o sistema capitalista no penúltimo ano dos 1920, que culminou com a quebra da Bolsa de Nova York, foi contida, dentre outras medidas, pela reestruturação da economia, quando à época foi implantado o modo de produção de mercadorias denominado taylorismo/fordismo, e pelo favorecimento do consumo. Uma das estratégias usadas pelos capitalistas foi elevar o poder de compra dos trabalhadores, concedendo-lhes os direitos trabalhistas.

Confirmando o caráter contraditório do sistema capitalista a estratégia encontrada para recomposição da base de acumulação do capital nos anos de 1970/1980 foi a flexibilização da economia¹⁷ e a implementação de formas diferentes de desestabilizar a classe trabalhadora, destituindo-a de muitas das suas conquistas históricas. Na prática, significou exatamente a retirada do que fora concedido aos trabalhadores nos anos de 1930/1940.

Detalhando um pouco mais tal situação podemos dizer que o quadro crítico delineado desde os anos de 1970 expressou a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, como manifestação da crise estrutural do capital, requerendo com urgência a implementação de uma reestruturação produtiva que recuperasse o ciclo reprodutivo do capital, repondo seu projeto de dominação societária, então abalado. Ante esse contexto, os capitalistas efetivaram transformações na base técnica do sistema produtivo com suporte na implantação das formas flexíveis de acumulação.

É necessário dizer, porém, que apenas a modificação no âmbito da economia não é suficiente para garantir o ciclo reprodutivo do capital. Transformações no plano macro também são requeridas na contextura da política. Desse modo, é imperativo reconhecer que

¹⁶Sobre esta crise, Mészáros (2000, p. 11) assevera: “[...] vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta pela primeira vez em toda a história o conjunto da humanidade [...]. O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital [...]. A crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos [...].”

¹⁷Estudos sobre taylorismo/fordismo e flexibilização da economia podem ser aprofundados em Ricardo Antunes (1995).

se, na esfera da economia, a medida adotada foi a flexibilização da produção, no âmbito da política, foi o neoliberalismo que deu aporte à reestruturação do capital. Para melhor esclarecer esse aporte político neoliberal, recorreremos às contribuições de Meneleu (1996, p. 83, grifo nosso):

Para que o sistema siga funcionando são necessárias certas condições de que o mercado não dispõe. **A ação do Estado é uma delas.** Mesmo eliminando as externalidades da acumulação primitiva, o processo de acumulação capitalista em escala ampliada requer certas condições sociais para manter a reprodução dos pressupostos do sistema.

A esta pesquisa interessa discutir a ação do Estado, porque, no contexto atual da reprodução do capital, foi exatamente a Reforma do Estado a estratégia capitalista que teve maior impacto no sistema educacional, de forma geral, e no funcionamento da universidade, em caráter particular. Consoante a leitura de Rocha (2009, p. 18), "[...] o reordenamento do processo produtivo, aliado ao ajuste do papel do Estado com base nos princípios do ‘neoliberalismo’, surge como resposta do capital para a crise, trazendo implicações diretas para a esfera educacional."

Vejamos, então, o que diz Sousa (2009, p. 113-114) acerca do processo de reestruturação da economia e do Estado.

As transformações ocorridas na educação superior no Brasil, semelhantes às que enfrentam a maioria dos países subdesenvolvidos do mundo globalizado e mesmo dos países centrais, decorrem das mudanças na produção, da crise do Estado Desenvolvimentista e, especialmente, das fórmulas apresentadas como inexoráveis para a solução da crise do capital.

As implicações dessas políticas no campo universitário merecem atenção, pois o impacto dos processos de reestruturação neoliberal nas instituições de ensino superior ameaça a autonomia universitária; sinaliza para a privatização; incentiva o denominado “capitalismo acadêmico”; leva à americanização das reformas universitárias e à precarização das condições de trabalho.

Da afirmação da autora, é possível proceder a muitas inferências, entretanto focalizamos as que se relacionam ao nosso objeto de estudo. A primeira indução, é reconhecer que a reestruturação do Estado em conformidade com o ideário neoliberal tem como consequência a imediata assunção, pelo Estado brasileiro, de uma política de resultados, ou, melhor exprimindo, seguindo a lógica do mercado, a implementação de uma política balizada pela relação custo/benefício. Como é de domínio público, a efetivação de tais políticas teve, e ainda tem hoje, repercussão direta e imediata no campo educacional.

Desse modo, podemos dizer que o início do século XXI é marcado pelos efeitos nefastos das políticas neoliberais implementadas desde os anos de 1980/1990 pelos governos brasileiros. É danoso porque a condição precípua do neoliberalismo é a minimização do Estado, ou seja, o Estado tende a se desobrigar de muitas das suas atribuições (as privatizações constituem expressão concreta desse processo, inclusive a privatização do ensino superior) e a reduzir drasticamente seus gastos na área social. Obviamente, nesse corte de verbas da área social, está a educação. Assim todo o sistema educacional é afetado, incluindo-se também nessa redução de custos os gastos com a universidade, com a pós-graduação e, conseqüentemente, redução de verbas para a produção científica dos docentes e para sua socialização.

A situação de escassez de financiamento para socializar a produção científica conduz os docentes da universidade a buscar formas alternativas para socializar as pesquisas que desenvolvem. Na contemporaneidade, identificamos como situação corriqueira a publicação de estudos e pesquisas sob a forma de coletâneas, onde os próprios autores rateiam entre si o custo da publicação. No caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC, encontramos esta modalidade de publicação nas nove linhas de pesquisa que integram o Programa; ou, ainda, os docentes/pesquisadores, de maneira particular, custeiam a publicação de seus estudos, experiências e achados de pesquisas, inclusive editados na própria Universidade e sob pagamento.

Da afirmação de Sousa (2009), destacamos, ainda, a alusão que faz às precárias condições de trabalho na Universidade. As inferências sob esse aspecto refletem a nossa visão pessoal de docente do ensino superior, que vivencia com os pares da academia os limites e possibilidades de fazer acontecer a educação superior no País. Refletem, também, argumentos que ouvimos dos professores-coordenadores das linhas de pesquisa do Programa no momento das entrevistas. Inicialmente consideramos pertinente registrar o fato de que as precárias condições de trabalho na universidade apresentam-se de formas diferentes, a saber: falta de espaços adequados às diferentes atividades da academia, falta de laboratórios, precariedade assustadora das bibliotecas, inexistência ou obsolescência dos recursos de informática, falta de infraestrutura para realização de atividades práticas (no caso da educação, no curso de Pedagogia é deveras complicado o trabalho com as metodologias de ensino), faltam funcionários e bolsistas para dar suporte a projetos que muitos docentes desenvolvem – vários docentes trabalham com bolsistas voluntários.

No caso do Programa pesquisado, a falta de um funcionário, ou mesmo de um bolsista, dificulta o trabalho de socialização, via internet, de estudos e pesquisas.

Transcrevemos aqui o relato de um professor-coordenador sobre esta limitação com a qual se depara em seu cotidiano,

A própria universidade tem que oferecer mais condições de fazer publicação, a gente ter mais recursos mesmo! Nós temos dificuldades para produção. A publicação que a gente faz, geralmente é a gente que paga. A revista ela é *online* a gente trabalha, a gente que faz tudo, desde mandar os avisos, chamar para os aceites, tudo! Não tem uma secretaria da revista, não tem recursos. Então, eu acho que de fato a gente precisaria ter mais recursos mesmo! Mais apoio estrutural pra fazer isso. Se a gente tivesse mais condições financeiras, a gente poderia fazer mais de uma edição por semestre, geralmente não tem condições. (Professor-coordenador 03).

A fala do professor-coordenador explicita como as transformações do mundo da Economia e da Política afetam o trabalho cotidiano dos professores em vários aspectos, dentre os quais a socialização do saber.

Essa ligação orgânica entre Economia, Política e Educação é abordada por diferentes autores. Sousa (2009, p. 113) esclarece como a Reforma do Estado impacta a educação:

Em nosso país, a Reforma do Estado, cujo objetivo é modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefiniu e enquadrou a educação como “serviços não exclusivos do Estado”, ou seja, podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. Nesses serviços, estão incluídas, além da educação, a saúde e a cultura, que passam a ser “Organizações Sociais”: prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado.

As palavras de Sousa (2009) explicitam o que acontece de fato com a universidade brasileira nesse novo cenário. Na prática a universidade se transmuta de uma instituição social para uma organização social. Para favorecer o entendimento dessa metamorfose, vejamos o que diz Chauí (1999, p. 217-218),

Que significa, então, passar da condição de instituição social à de organização social? Ou, para usarmos o vocabulário preciso da Escola de Frankfurt, que significa passar da condição de instituição social à de entidade administrada? O movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado e por isso mesmo conduz um sistema universal de equivalências [...] Uma sociedade de mercado produz e troca equivalentes e suas instituições são, por isso mesmo, equivalentes também.

Analisar a universidade na condição de prestadora de serviços, ou, ainda, na circunstância de mercadoria em que ela mesma se torna “um equivalente” para troca no

mercado, é algo muito sério. Isso porque altera, na essência, a razão de ser da universidade, e, conseqüentemente, modifica a qualidade dos serviços que oferece à sociedade brasileira. Nesse novo quadro, os serviços prestados pela universidade (ensino, pesquisa, extensão, produção e socialização do saber) serão impactados pela lógica mercantil. Esse impacto é transparente porque, no contexto da “universidade-mercadoria”, o **valor** dos serviços prestados fala mais alto do que o seu retorno social.

Essa análise, para ser coerente com uma atitude crítica, própria da academia, precisa considerar o fato de que a universidade se converte em prestadora de serviço a um Estado que “[...] se reestrutura em conformidade com o ideário neoliberal, cujas palavras-chave são: agilidade, eficiência e eficácia.” (SOUSA, 2009, p. 87).

Com efeito, é imperativo fazermos uma leitura crítica de tal realidade, porque o ideário neoliberal da agilidade, da eficácia e da eficiência vai adentrar os muros da universidade, ora de maneira muito cruel explícita, ora de modo muito sutil, implícito. O jeito cruel se manifesta, sobretudo, no corte de gastos, na carência de pessoal, na falta de recursos para publicação, nos baixos salários pagos aos docentes, na redução do tempo dos cursos (mestrado e doutorado) etc. A maneira sutil de essa razão mercantil adentrar a universidade se esconde, sobretudo, no discurso da Modernidade.

Para Sousa (2009), muitas dessas transformações se mostram, se revelam, no vocabulário neoliberal, aparentemente modernizador, que passa a ser a diretriz a nortear o conjunto de serviços que a universidade presta ao povo brasileiro. Este ideário neoliberal transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária”, “flexibilização da universidade” e “autonomia universitária”.

É importante salientar que esses termos, quando apropriados pelo ideário neoliberal, assumem necessariamente os princípios da lógica mercantil. Desse modo, é imperativo esclarecer que se de um lado o movimento estudantil ou um ato organizado de professores estiver lutando por qualidade universitária ou autonomia universitária e, por outro, o Estado esteja cobrando ou incentivando qualidade universitária e autonomia universitária, as expressões são as mesmas, entretanto, os significados sociais são muito diferentes. Chauí (1999) nos ajuda a entender o que significa o vocábulo qualidade no contexto da reestruturação do capital e da Reforma do Estado.

A “qualidade”, por sua vez, é definida como competência e excelência cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são

quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade (CHAUI, 1999, p. 216-217).

A apropriação desses conceitos pelo Estado neoliberal revela a forma sutil como os interesses do mercado estão adentrando o espaço acadêmico. É necessário compreender tais conceitos porque estes revelam a ligação orgânica entre o movimento de reestruturação do capital, a Reforma do Estado e a universidade.

É relevante destacar neste âmbito a ideia de que as reformas econômica e política se materializam em toda sua concretude no trabalho cotidiano do professor universitário. De modo particular, ressaltamos a estreita ligação entre as macrodeterminações do capital e a produção científica na academia (que nesse contexto tem implicações no que produz, na finalidade do que faz e na socialização dessa produção).

A este estudo é conveniente evidenciar o fato de que, no desenho societário contemporâneo, onde a universidade se encontra, a qualidade é medida pela produtividade. Na condição de docente do ensino superior, identificamos cotidianamente como esse determinante estrutural altera o funcionamento da universidade.

Detalhando um pouco mais tal situação, registramos nossa participação em um Conselho Universitário¹⁸ que aprovou a criação de cursos. Ressaltamos que esta não foi uma situação isolada do Centro de Formação de Professores no qual trabalhamos. Pelo contrário, foi apenas uma expressão concreta de um amplo processo de expansão da universidade, no plano nacional, onde se verificou a criação de *campi* universitários, instituição de cursos e o crescimento vertiginoso da oferta de vagas no ensino superior.¹⁹

Noutras palavras, é o imperativo da quantidade mostrando sua força, onde a universidade, assumindo a condição de prestadora de serviço do Estado, busca uma suposta "excelência" orientada pelos critérios empresariais de agilidade, eficácia e eficiência. Na contemporaneidade, a universidade pública está sujeita à contratos de gestão e seu funcionamento é regido por uma razão "invisível" que a interroga diuturnamente pelo que ela produz, em quanto tempo e qual o custo do produto. Nesse quadro vivido pela academia, os

¹⁸O Conselho do qual participamos foi o Conselho Administrativo (CONSAD) vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nos anos de 2006 a 2008.

¹⁹Nesse contexto de expansão do ensino superior, é imperioso denunciar a expansão que se efetivou via privatização do ensino. Acerca desse processo de privatização, Leher (2003, p. 81) informa "Em apenas três anos, 50 centros universitários foram criados, 49 deles privados." Entre universidades (85), Faculdades integradas (88) e isoladas (782), o país possui 1004 instituições privadas.

critérios da produtividade definirão os contratos da gestão. Na contemporaneidade, o recebimento de verbas do Governo Federal condicionado à adesão, pelas universidades, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁰, constitui retrato fidedigno da relação orgânica entre Economia, Política e Universidade. Nesse sentido, Rocha (2009, p. 75) adverte:

O atrelamento dos recursos que as instituições recebem ao critério da excelência merece cautela quando se define o que ela representa, pois, sob os interesses do capital, o conceito de excelência se converte à lógica do fazer sempre mais, com o menor recurso possível.

Sobre o Programa REUNI, a ANDES/Sindicato Nacional divulgou, em nota datada de 10 de maio de 2007, que esse Programa do governo se mostrou como “[...] uma ação de coerção” que “[...] pode resultar no redesenho completo da função das universidades públicas federais”, isso porque as universidades federais ampliariam suas verbas em até 20%, embora seja exigida a ampliação da oferta de vagas de até 100%. Esta nova relação custo-serviço prestado estaria “[...] de acordo com o novo modelo que cabe às universidades dentro do projeto de inserção subalterna do país no contexto mundial da dita globalização.” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2007, p. 11).

O jogo operado pelo capital é muito sutil, digno de aplausos, se consideradas a criatividade e a perspicácia dos capitalistas em se apropriarem de uma luta histórica dos trabalhadores, que é o acesso ao ensino superior, e transformá-la em prática pela expansão da oferta de vagas. Na perspectiva de elucidar esse jogo sutil, é que recorreremos às contribuições de Rocha (2009, p. 90), que esclarece: "O REUNI recobra, portanto, outras tentativas do Estado 'neoliberal' brasileiro de massificar a educação superior, inflando as universidades públicas de vagas, sem garantir, sequer minimamente, a qualidade acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão." A autora complementa sua análise, alertando para a noção de que a massificação do ensino superior alcança passos largos com a adoção do REUNI, apresentado à sociedade como política de democratização e acesso à educação superior.

E o mais grave nesse contexto é que a expansão da oferta de vagas no ensino superior se efetivou minimamente com a reestruturação da universidade pública. O que houve

²⁰O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Tem como objetivo principal o acesso e permanência no ensino superior. Desde o início da expansão, foram criadas 14 universidades e cerca de 100 *campi* que possibilitaram a ampliação das vagas e a criação de cursos de graduação. (BRASIL, 2012.)

de fato foi a entrega escancarada da educação superior ao mercado, à exploração voraz da iniciativa privada (De acordo com o Censo da Educação Superior 2010/INEP, 74,2% das matrículas no ensino superior se concentram nas instituições privadas). Assim, cabe denunciar o fato de que a expansão de vagas no ensino superior efetivada sob a óptica do Estado neoliberal, pela iniciativa privada, tem consequências de cunho social para os sujeitos que recebem uma formação de cunho duvidosa²¹. A esse respeito, Georgen (2006, p. 75):

Ao longo das últimas décadas, vivemos momentos ora promissores, ora decepcionantes no que se refere ao ensino superior. Promissora foi a expansão quantitativa; decepcionante o fato de tal expansão ter-se dado com base na privatização [...]. A ausência do Estado abriu espaço para a ação da privatização neoliberal, de orientação fortemente calcada no modelo econômico, alheia aos requisitos de qualidade e responsabilidade social.

Desse modo, evidenciamos o fato de que esse tipo de expansão pela via da privatização não pode ser aceita apenas como perspectiva de conquista do acesso da população brasileira à educação superior, pois, como bem adverte Coggiola (2001), a qualidade do ensino é duvidosa.

Este jogo sutil, a que nos referimos, causa repugnância aos que conhecem os processos internos/implícitos que subjagam a universidade, a pós-graduação e a produção científica às razões mercantis.

Elucidar alguns desses processos internos é fundamental a todos os que fazemos o ensino superior. Para esta tese, importa esclarecer que o critério da produtividade se manifesta em diferentes aspectos quantificáveis: número de *campi*, quantitativo de cursos, total de faculdades, volume de centros, quantidade de alunos etc., mas, isso não é tudo... No âmbito da produção científica, este preceito neoliberal da produtividade tem implicações diretas operando uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade que, em última instância, altera a **natureza** e os **fins** da produção científica. Tal situação foi denunciada por Chauí (1999), ao ressaltar que “a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz”.

A materialidade desse preceito é observável com base na excessiva cobrança de produção científica aos docentes do ensino superior. Essa cobrança se efetiva concretamente por via dos mecanismos de avaliação dos programas de pós-graduação. A avaliação dos

²¹Falamos com propriedade da área da Educação, onde atuamos, é vergonhoso ver a venda de diplomas de graduação e até de especialistas em educação a pessoas cujo desempenho na escrita é inferior aos conhecimentos exigidos a alunos do Ensino Fundamental.

programas tem vinculação direta ao sistema Qualis²², que afere a qualidade da produção científica dos docentes. Os programas recebem classificação em forma de conceitos (os conceitos variam do A ao E). Teoricamente, diz-se que vários são os critérios de avaliação dos programas e que a produção científica é apenas um deles. Na prática, quem não tem a produção exigida é rebaixado, podendo inclusive ser descredenciado.

Decorrência dessa forma de avaliação da pós-graduação brasileira é a competitividade. Esta maneira de avaliar, que classifica uns como bons e outros como ruins, alimenta o espírito competitivo, próprio do sistema capitalista, entre os programas. Segundo Narvai (2009, p. 53), este espírito competitivo se manifesta pelo ranqueamento dos programas.

[...] predomina uma orientação geral focada no ranqueamento dos programas, com vistas a fixar periodicamente, em cada área, quem é o primeiro, o segundo, o terceiro [...] o último. As alterações no Qualis Periódicos têm essa única e exclusiva finalidade: discriminar melhor.

No contexto atual, quem produz mais e com caráter mais global é considerado melhor. Quem não acompanha esse ritmo é rebaixado no conceito. Assistimos na atualidade à consolidação de um processo em que a universidade pública acata e implementa o projeto neoliberal de universidade. Nesse sentido, é imperioso lembrar que o princípio da competitividade na universidade que foi defendido abertamente na reforma do ensino superior iniciada no governo de FHC, a que foi dada continuidade no governo Lula. À época, o ministro Bresser Pereira²³ fazia apologia às universidades dos EUA, apresentando-as como as melhores do mundo, e reiterava ser a competição uma característica capaz de fazer funcionar bem a universidade pública. Expõe esse pressuposto nos seguintes termos,

As universidades norte-americanas, através de seus departamentos, são incrivelmente competitivas. É a competição entre elas, e não exigência formal de concursos que garante a excelência de ensino e da pesquisa. De acordo com o princípio básico de uma administração moderna, o controle se realiza não através da exigência de processos rígidos, mas da avaliação dos resultados. (PEREIRA, 1995, p. 4).

²²Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2013, p. 1).

²³A adoção de uma "nova" Administração pública auferiu maior evidência na década de 1990, com a criação do MARE e do Plano Diretor da Reforma do Estado pelo presidente FHC. O mais importante mentor do ajuste do Estado brasileiro foi Bresser Pereira. (ROCHA, 2009, p. 51).

É relevante esse olhar retroativo para entendermos que, na contemporaneidade, o princípio da competitividade toma forma por via do sistema Qualis. Nesse decurso o que é danoso à universidade, de modo geral, e à pós-graduação, de modo particular, e que portanto carece de análise crítica o fato de que o sistema Qualis de maneira concreta vai propiciar uma inversão dos sentidos da avaliação na pós-graduação brasileira. Essa inversão de sentido é traduzida nas palavras de Narvai (2009, p. 53), que assevera:

[...] a avaliação, entendida sobretudo como autoavaliação para corrigir rumos em cada PPG, se perdeu no vendaval do “*publicar ou perecer!*”, com todo mundo, o tempo todo, de olho no sistema Qualis, quase sacralizado em nome da produtividade, nos processos avaliativos.

É o critério da produtividade determinando, no âmbito da pós-graduação, os sentidos da avaliação, que, no contexto atual se encontra deformada, pois tem a função precípua de quantificar a produção científica, servindo desse modo para legitimar o preceito neoliberal de que a qualidade se mede pela quantidade. Na óptica atual que rege a pós-graduação, a eficiência da universidade é mensurada pelo número de publicações. Desse modo, a avaliação não pode ser entendida como mecanismo do SNPG na busca do seu aperfeiçoamento, ao contrário, representa um retrocesso, porque deforma simultaneamente o sentido da avaliação e o sentido da publicação.

A lógica da avaliação, vigente na pós-graduação atualmente, precisa ser combatida porque se trata de uma lógica tradutora dos interesses do mercado. Assim, cabe destacar o fato de que o pronto atendimento aos interesses do mercado implica uma minimização do atendimento dos interesses intrínsecos à universidade. Sobre essa forma de avaliar tendo como pressuposto o controle de qualidade Lima (2006, p. 163) adverte:

A avaliação promovida por agências do governo tem-se exercido, em grande parte, como uma tecnologia do poder, isto é, um mecanismo de controle, fiscalização, regulação, ou mesmo de intervenção do Estado sobre as instituições ou sistemas. Segundo essa lógica reguladora, a avaliação é o controle de qualidade. Mas, segundo essa mesma lógica derivada do mercado, a qualidade é algo que se mede segundo indicadores de produtividade e eficiência e tem sua expressão na quantificação do produto.

O mais grave nesse contexto é a forma como essa lógica é naturalizada e implementada por parte de cada IES. Na perspectiva de alcançar esta eficiência cobrada pelas agências de fomento, a qual é medida pelo número de publicações, cada Programa vai “produzir”, ao passo que se prepara para ser avaliado.

Essa razão mercantil parece invadir nosso cotidiano e nos anestesiar as mentes. O que vemos na academia hoje é que cada docente, ao seu modo, vai procurando atender ao critério da produtividade exigido pela avaliação institucional. Na prática, os docentes do ensino superior mal terminam de escrever um artigo, já estão pensando no próximo. O mesmo acontece com a produção de livros. Às vezes nem termina um, recebe um convite para escrever um capítulo noutra e já aceita tal convite porque não pode “perder a chance de publicar”. O mesmo acontece, ainda, em relação à participação nos eventos científicos, nos quais, muitas vezes, o docente se inscreve apenas com o intuito, ou melhor exprimindo, com a obrigação de apresentar trabalho.

Tal situação é amplamente denunciada pelos sindicatos argumentando o quanto a exigência de produtividade prejudica a saúde dos docentes. Parece, no entanto, que nem isso mais faz sentido. No cotidiano da academia, a realidade com a qual nos defrontamos é que noites diante do computador são cada vez mais frequentes. O professor Narvai, na condição de coordenador de programa de pós-graduação²⁴, expressa sua percepção dessa realidade nos seguintes termos [...] assola-nos uma espécie de *furor publicandi*, também traduzida como “indústria de *papers*”, que tem gerado uma profusão de publicações decorrente da lógica perversa de que “o que importa é publicar” (2009, p. 53).

Nessa mesma perspectiva de denúncia, Taffarel (2011, p. 8) adverte para a noção de que o docente do ensino superior “[...] vê-se compelido à ideologia do produtivismo acadêmico, produzida pela burocracia estatal e, hoje, um dos pilares centrais da cultura da instituição universitária”. Para a referida autora, o docente do ensino superior é forçado a “[...] produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros e livros, [...]” (TAFFAREL, 2011, p. 8).

Nesse contexto – onde o que importa é publicar para ser avaliado – a busca para que os programas não sejam rebaixos em seus conceitos passa a ser uma meta dos programas de pós-graduação. Todos lutam para que se mantenham ou se elevem os conceitos dos programas nos quais estão vinculados. Subjugados pela política da eficácia, eficiência e produtividade, muitos até se opõem, denunciam como podem, mas, se deixam de publicar, enfrentam dificuldades internas no Programa, pois a primeira coisa que acontece é que também deixam de orientar, uma vez que o volume de produções recentes dos professores orientadores tem impacto direto na produtividade do Programa. Há coordenadores de

²⁴Paulo Capel Narvai é professor titular da Faculdade de Saúde Pública da USP. No ano de 2009, coordenava o Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública.

programas que optam pela redução do número de orientadores, selecionando, obviamente, os que tem mais produção científica, para que o Programa que coordena não seja apenas no momento da avaliação.

Ante essa realidade que desafia a pós-graduação brasileira, é prudente refletir criticamente sobre o que diz Narvai (2009), acerca do cumprimento do preceito da produtividade e das consequências diretas inerentes à forma de avaliação atual do SNPG. Para o autor,

O temor ao “rebaixamento” torna todos conservadores, zelosos em manter e se possível melhorar “a nota” do PPG que dirigem. Não estão mais preocupados com que seu PPG produza os conhecimentos que o país precisa para “compreender e enfrentar seus problemas”, não estão mais preocupados em serem socialmente úteis, em contribuir para impulsionar o desenvolvimento loco-regional, em formar bons mestres e doutores, estão preocupados “com a nota” (NARVAI, 2009, p. 54).

Essa prática avaliativa da pós-graduação brasileira fere a natureza da produção científica. As consequências dessa política de avaliação é que os docentes irão produzir academicamente, tendo como fim o preenchimento de relatórios, ou melhor dizendo, irão produzir para atender as necessidades avaliativas do Programa a que estão vinculados. Dessa forma, muitos docentes irão orientar sua produção científica balizada pelo critério “onde pretendo publicar”, e, dessa forma, pensando primeiro em que veículo vão publicar, passam, então, a selecionar o conteúdo, a linguagem, o referencial teórico, o estilo da escrita etc.

É evidente o prejuízo que essa política da avaliação da pós-graduação traz à produção científica, deformando-a em sua essência, pois o critério “o que” vou produzir e “para quem vou produzir” é determinado, muitas vezes, não por escolhas/concepções verdadeiramente pessoais, mas por circunstâncias das exigências avaliativas dos programas.

Reiteramos o fato de que é na perspectiva de responder à avaliação determinada pelo Ministério da Educação, por meio das agências de fomento CAPES e CNPq, que a produção científica docente tem sua natureza alterada. Quando dizemos que a ideologia neoliberal – que vincula qualidade a quantidade – altera a natureza da produção científica, referimo-nos ao ato de produzir academicamente para ser avaliado. Os mecanismos de avaliação usados na contemporaneidade induzem os programas e, conseqüentemente, os docentes que integram seus quadros a correrem em busca de uma produção científica que, muitas vezes, se extingue no próprio ato de produzi-la. Isso acontece porque, no contexto da reestruturação do capital, a avaliação dos programas de pós-graduação assume o caráter de mecanismo do sistema orientada pelo critério da produtividade/quantidade.

Essa forma de avaliar balizada pela ideologia neoliberal destitui a avaliação de seu real sentido, ou seja, reorientar as ações do programa com vistas ao seu aperfeiçoamento. Nos moldes atuais a forma de avaliação implementada, no lugar de contribuir para uma produção científica consoante às demandas sociais cruciais do Brasil, favorece a coisificação dessa produção. A lógica avaliativa imposta na contemporaneidade parece não ver a avaliação do SNPG como recurso para melhorar a qualidade de cada programa de pós-graduação, na perspectiva de identificar os entraves e reorientar sua ação segundo seus objetivos particulares e os objetivos gerais do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O sistema Qualis, ao supervalorizar a internacionalização da publicação parece ignorar que o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) recomenda "[...] o princípio de que os programas de pós-graduação tenham uma maior preocupação com as demandas da sociedade." (BRASIL, 2010, p. 156).

Decorre daí nossa insistência em dizer que a forma de avaliar a pós-graduação contemporânea, regida pela razão produtivista, precisa ser resistida e combatida. Uma das formas possíveis de resistir é produzir e publicar tendo como fim a solução de problemas sociais. Santos (2005) é incisivo quanto à democratização do bem público universitário. Para ele, "A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisas, de formação, de extensão e de organização que apontem para o contributo específico da universidade na solução coletiva dos problemas sociais [...]" (SANTOS, 2005, p. 167).

Cabe ainda destacar o fato de que a forma de avaliação empreendida pela CAPES, no momento atual, não favorece a reflexão acerca do efetivo contributo da produção científica da pós-graduação às demandas sociais locais. Ao contrário, se configura um mecanismo do sistema que "empurra" a produção científica para a chamada internacionalização da produção. Ante a essa constatação, parece-nos relevante destacar e trazer para a discussão no âmbito acadêmico esse caráter de considerar legítimo o que é de "interesse global", o incentivo à internacionalização da produção científica, em que muitas publicações são produzidas com fins de socialização em veículos de circulação internacional, estes classificados como A1. Esta internacionalização da produção científica traz *status* e privilégios aos programas.

No outro extremo, estão os veículos de circulação local, que, pela aferição de qualidade do sistema Qualis, tem classificação C, peso zero, de nada valem no âmbito da avaliação dos programas. Essa disparidade de uma supervalorização para os veículos de socialização em âmbito internacional, em detrimento de atribuição de peso zero a veículos de socialização em contexto local, explicita com muita transparência o quanto essa política de avaliação da pós-graduação brasileira, implementada pela CAPES, neste momento histórico, é

consoante à política de eficácia e eficiência do Estado e o quanto destoa do anunciado compromisso social da universidade, que, no caso dos programas de pós-graduação, deveriam (e devem) efetivamente contribuir para o desenvolvimento das pessoas e da região onde estão instalados.

No caso brasileiro, esse princípio de subvalorização da realidade local traz prejuízos de proporções gigantescas ao campo educacional (nossa área de estudo), que, como é de domínio público, não resolveu ainda, sequer, o problema do analfabetismo.

E os problemas educacionais vão muito além do analfabetismo. Insistimos em que a problemática da ausência de um padrão de qualidade no sistema público de ensino brasileiro, em particular, no âmbito da Educação Básica (conforme apresentamos no capítulo 5 desta tese), constitui uma das mazelas da qual a produção de conhecimentos na academia não pode desviar o sentido. Neste trabalho de tese, reafirmamos que “São muito graves e urgentes os problemas e iniquidades do Brasil, nas várias áreas de conhecimento, e em todas as macrorregiões, para que a PG brasileira possa se dar ao luxo de operar de outro modo.” (NARVAI, 2009).

Instaura-se, então, um verdadeiro impasse para os intelectuais. Por um lado a demanda por uma produção com excelência científica de interesse global. De outra parte, a demanda social de cada região com todos os desafios inerentes ao contexto brasileiro. No caso da educação, por exemplo, não há como conciliar o fato de que a mesma produção científica seja simultaneamente dirigida aos professores que atuam na escola de Educação Básica e a um periódico para circulação internacional. O mesmo pode ser dito em relação aos livros publicados, pois o critério “a quem” (professores da Educação Básica) ou “para que” (publicações para ajudar a compor “a nota” do Programa) se destina tal publicação é que define, dentre outras coisas, o conteúdo, a linguagem utilizada, a densidade do material, a tiragem, o valor etc. Essa discussão é digna de toda a atenção por nós docentes do ensino superior porque esse impasse guarda relação direta com a identidade da instituição onde trabalhamos e que devemos ter o compromisso ético de ajudar a construir, lembrando o que diz Taffarel (2011, p. 9): “[...] todas as principais medidas que estão conduzindo à mudança da identidade institucional das IES, no país, têm implicações e se efetivam com a participação e/ou resistência do corpo docente.”

Outrossim, é necessário dizer-se que na indústria do *papers* a socialização do saber também vem norteadada pela política da ciência que sinaliza a quem deve ser dirigido o produto do “*furor publicandi*”. Essa sinalização advém da forma como o sistema Qualis qualifica o veículo de publicação da produção científica.

A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos e anais de eventos. A classificação de periódicos e eventos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2009, p. 1).

É relevante observar como é composta a "nota" do programa. Conforme demonstrado anteriormente, a “nota” para o programa no quesito produção científica decorre do veículo utilizado para socializar a produção científica dos docentes e discentes a ele vinculado. A classificação dos periódicos sinaliza onde devemos procurar publicar para atender ao sistema Qualis e, assim, “não prejudicar” o programa. Obviamente, a preferência é em periódicos bem qualificados, publicados fora do País. Convém salientar que essa estratificação classificatória dos periódicos é movida pelo princípio de que o que é de interesse global é legitimado internacionalmente e, portanto, deve ser reconhecido e valorizado. O que é de interesse local, regional, nada vale – veículos com circulação local têm peso zero.

Esta sinalização de onde deve ser socializado o saber, e que na prática se transforma em “status e benefícios” para o programa, tem repercussão em todas as áreas do conhecimento. Nesta tese, analisamos a repercussão dessa política de socialização do saber decorrente do sistema Qualis para com o campo educacional, mais especificamente para com a escola pública.

Primeiramente, destacamos que a aferição de peso zero, pelo sistema Qualis, aos veículos de circulação local mostra-se como ação expressa na contramão do que se propõe a pós-graduação – para o período de 2011 a 2020 – em relação aos saberes que produz. Um desafio ao Sistema Nacional de Pós-Graduação é “[...] fazer com que esses conhecimentos sejam colocados ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país [...]” (BRASIL, 2010, p. 157). É imperativo destacar o fato de que a atribuição de peso zero aos veículos de circulação local reduz também a zero o esforço de qualquer docente do ensino superior para socializar o saber em âmbito local. Portanto, fazer o conhecimento oriundo da pós-graduação chegar a todos os brasileiros dos mais distantes recantos do País é uma boa intenção que só será viabilizada se a forma de avaliar a pós-graduação brasileira for revista.

Com uma visão mais acurada sobre a estratificação dos veículos de circulação da produção científica estipulada pelo Qualis, podemos dizer que a política de socialização do

saber induzida pelo sistema Qualis é contraditória. Ao supervalorizar os veículos de circulação internacional essa classificação põe a nu o fosso entre o discurso e a prática no que tange à socialização do saber.

Ora, a CAPES em sua Portaria nº. 13, no Art. 3º atrela a permanência e funcionamento dos programas de pós-graduação à acessibilidade pública do saber produzido no âmbito da pós-graduação e registrado nas teses e dissertações. O Artigo 3º estabelece que *no acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação serão ponderados o volume e a qualidade das teses e dissertações publicadas, além de dados confiáveis sobre a acessibilidade e possibilidade de download* já o Art. 5º da mesma Portaria preconiza que *O financiamento de trabalho com verba pública, sob forma de bolsa de estudo ou auxílio de qualquer natureza concedido ao Programa, induz à obrigação do mestre ou doutor apresentá-lo à sociedade que custeou a realização*. Eis um discurso que precisa ser desmistificado. Na universidade pública, os estudos são financiados com verbas do povo, dinheiro oriundo dos impostos pagos pela sociedade local, regional e nacional. É, portanto, para este público local, regional e nacional que devem retornar os benefícios dos saberes produzidos na pós-graduação.

Consideramos pertinente esclarecer que a CAPES considera tornar público o ato de inserir as teses e dissertações na internet. Este, sem dúvidas, constitui avanço inquestionável. É necessário retomar, entretanto, a informação, já registrada, de que, no âmbito da Educação Básica, “48,3 dos professores não tinham acesso ao computador, assim como apenas 19% desses profissionais têm acesso a internet em casa”. Isso não é tudo, porém. A questão central a ser considerada é que os professores atuantes na escola de Educação Básica, independentemente do percentual dos que têm acesso à internet, não têm a informação de que a produção científica da universidade está disponível a eles, e como localizá-la na WEB.²⁵

Aprofundando essa análise, é possível perceber o que há nas entrelinhas da política nacional de socialização do saber científico. Por um lado, a CAPES institui que o saber produzido na universidade deve ser devolvido à sociedade que o custeou. Os programas cumprem tal determinação, disponibilizando teses e dissertações na internet, que é um meio prático E SEM CUSTOS. Com isso, dar uma satisfação à sociedade que financia a universidade pública e sutilmente atende ao critério do mercado – menor custo. Reiteramos,

²⁵Nesse caso é recomendado que pesquisas sejam desenvolvidas com os professores da Educação Básica para registrar, desde o ponto de vista dos professores, o seu acesso aos achados da pesquisa realizada pela pós-graduação.

de modo enfático, que não somos contra a disponibilização dessa produção científica na internet e que a consideramos fundamental para a socialização do saber, porém, denunciemos é que esta **política de socialização do saber** não é suficiente para alcançar os professores da escola pública.

Quando dizemos política e não apenas meio/ instrumento, é porque consideramos o conjunto, ou seja, a internet como meio funcional de acesso ao saber, a publicação em periódicos cuja maior pontuação para o Programa é para os veículos de circulação internacional e os eventos científicos, os quais os mais valorizados do ponto de vista da avaliação dos Programas também são os de caráter internacional.

Cabe, então, a denúncia de que o princípio estipulado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) de "[...] que os Programas de Pós-Graduação tenham uma maior preocupação com as demandas da sociedade" (BRASIL, 2010, p.156), está sendo negligenciado no campo educacional. Isso porque a forma como está sendo avaliada a pós-graduação brasileira não favorece que os programas de pós-graduação em Educação voltem seus olhares para a escola pública (a qual abriga 86,7% das matrículas da Educação Básica) que está no seu entorno, tanto com vistas a ampliar pesquisas nessa área, quanto para socializar os saberes já registrados em teses e dissertações, os quais são necessários/úteis à escola.

A negligência desse princípio de considerar as demandas sociais e a "obediência" ao produtivismo acadêmico são o reflexo de um cenário de subsunção aos ditames do capital hoje vivido pela universidade, refletido, dentre outras coisas, na produção científica docente. Essa universidade cumpridora da burocracia estatal é descrita como uma *universidade operacional*. Sobre essa classificação Chauí (1999, p. 220) esclarece:

[...] A universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como, veremos, isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégia e programas de eficácia organizacional.

É interessante destacar o fato de que o princípio da produtividade que permeia o âmbito acadêmico é decorrente da tríade agilidade, eficácia e eficiência. No âmbito da produção científica, a implantação do sistema Qualis revela a adesão do Brasil às diretrizes

emanadas das agências multilaterais que dão sustentação ao projeto de reestruturação do capital. Sobre essa adesão, Sousa (2009, p. 128, grifos do autor) declara:

As reformas em curso no Brasil, que vão da **legislação** (LDB, decretos, portarias ministeriais, propostas de emendas constitucionais, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao **financiamento** (montantes e percentuais sobre o PIB, aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da **natureza** da IES, demonstram a inevitável associação às diretrizes e recomendações do Banco Mundial.

A explicitação dessa realidade, na qual a universidade e, conseqüentemente, a pós-graduação brasileira estão inseridas, tem a função de elucidar este quadro. Não de aceitá-lo. Nosso entendimento, é de que à medida que o conhecemos melhor, mais chances temos de não agir no calor da euforia coletiva que assola nosso ambiente de trabalho. Consideramos pertinente ainda, destacar o fato de que não somos contra a avaliação na universidade, a qual historicamente ajudou a consolidar a pós-graduação brasileira que temos hoje, entretanto, na condição de docente do ensino superior, sentimo-nos instigada a trazer para o debate acadêmico a reflexão acerca da política de socialização do saber, no momento atual impregnada da ideologia mercantil que inevitavelmente interfere” no que se produz” e “para quê” ou “para quem” se produz.

Desse modo, sem perder de vista o contexto social, voltemos nossa atenção à universidade, para, enfim, na condição de sujeitos, reconhecemos os desafios, mas reafirmarmos os pressupostos que a definem e para os quais foi criada. Lancemos, nosso olhar reflexivo sobre a missão institucional da universidade. Em virtude da limitação deste trabalho, e para ser coerente com o objetivo que norteia a tese, buscamos identificar na amplitude desta missão institucional os aspectos que se referem aos sistemas de ensino, em particular, aos que dizem respeito à escola.

6.2 A missão institucional da universidade

A universidade é, indiscutivelmente, uma instituição criada com propósitos claros de contribuir com o desenvolvimento das pessoas, em particular, e das sociedades, de modo geral. A universidade é a instituição que tem a incumbência de efetivar a Educação Superior no País, embora devamos ressaltar que tal atribuição não é exclusiva dela. Na sociedade contemporânea, identificada como a Sociedade do Conhecimento, a Educação Superior vai sendo cada vez mais demandada por todos, fortalecendo, desse modo, o papel desempenhado

pelas universidades. Tal demanda é explicitada na primeira *Conferência Mundial sobre o ensino superior*, realizada em Paris, no período de 05 a 09 de outubro de 1998. O documento final dessa Conferência registra que,

No limiar de um novo século, há uma **demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico** como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 19, grifos do autor).

Esse documento explicita que a universidade está imbuída de uma relevância vital para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Esse caráter vital da universidade se justifica porque o núcleo do trabalho acadêmico da universidade é o saber.

Da citação anterior, consideramos pertinente destacar a relevância social da universidade “na construção do futuro”. Tal argumento é procedente, porque próprio da natureza do trabalho acadêmico é fazer descobertas, instigar o espírito investigativo, crítico, favorecer o diálogo, proporcionar informações, desenvolver habilidades, promover reflexões. São tantas outras ações que não cabe aqui as descrever. É oportuno nesse momento apenas reconhecê-las como ações imprescindíveis à vida na sociedade hodierna. Essa natureza do trabalho empreendido pela universidade faz com que cada vez mais pessoas em todos os países busquem a universidade.

Na verdade, são múltiplas e abrangentes as ações demandadas à universidade na segunda dezena do século XXI. Para refletir sobre a missão da universidade, na contemporaneidade, registramos o pensamento de Silva (2011, p. 1, grifo nosso) expresso nos seguintes termos:

A universidade deve estender sua ação humanizadora a todos os espaços sociais, aos sindicatos, às associações, às academias, ao ensino básico, ao ensino médio, aos museus, às casas de cultura. Ela deverá estar onde estiverem as pessoas, deverá contribuir para a proteção de cada ser humano, de cada ser vivo, na grande família das espécies. Além disso, à universidade caberá escrever um novo capítulo da história. O capítulo da criatividade, da reinvenção, da reconstrução. **Ela sugerirá novos caminhos, indicará atalhos, iluminará as zonas de penumbra com a pesquisa, a discussão, a informação e a reflexão.** Essa deve ser e será certamente a função social da universidade.

Os escritos do autor são relevantes para esse texto por mostrarem algumas atribuições das quais a universidade não pode se furtar. A primeira delas é a pesquisa. Esta retrata o espírito da universidade. É impensável a universidade sem pesquisa, isso porque é

próprio dessa instituição a descoberta, e esta descoberta, no âmbito acadêmico, está atrelada ao trabalho científico, que requer sistematização e isso ocorre por meio da busca científica. Ao longo dos anos, as descobertas decorrentes da procura científica muito contribuem para o desenvolvimento das sociedades.

Quanto à discussão, a universidade tem se constituído historicamente como espaço de interlocução dos diferentes sujeitos. O debate na academia possibilita o encontro dos diferentes pontos de vista, o que propicia o crescimento de todos. Sob tal aspecto a universidade leva a cabo as lições de Freire (1999), quando assinala que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, as pessoas se educam entre si por intermédio do diálogo. É partindo dessa premissa que a universidade se caracteriza como espaço de “encontro”, *locus* do “diverso”.

Quanto à informação, sendo esta o substrato que nutre as mentes e que forma a base para as descobertas, elas ocupam espaço de destaque no âmbito acadêmico. A universidade torna-se, por excelência, um *locus* privilegiado no trato de informações (apropriar-se da informação e transformá-la em conhecimento). Na contemporaneidade, o uso da tecnologia no acesso e intercâmbio de informações constitui imperativo na rotina da universidade.

A reflexão também envolve um aspecto intrínseco à universidade, nos diferentes momentos históricos vividos pela academia, quando esta se desenvolvia convivendo com o peso da religião, da cultura ou do mercado. Tal instituição sempre se valeu do ato de pensar, refletir, como uma arma, quer seja para o entendimento dos fatos, quer seja para se opor a eles. A reflexão possibilita um desvelar das realidades mascaradas. E a universidade é por excelência uma instância crítica da sociedade. Na sociedade “fetichizada” pelo capital, onde tudo é transformado em mercadoria, a reflexão se mantém como ferramenta indispensável à construção da visão crítica.

Essas são algumas atribuições próprias da universidade, porém, é inegável que muito ainda temos a dizer a respeito de tal instituição. Nessa perspectiva, são bem-vindas as contribuições de Boaventura (2011, p. 7):

[...] são muitos e diferentes os objetivos sociais reservados historicamente às universidades, fenômeno que ocorre ainda, mesmo dentro de um mesmo país como é o caso do Brasil. O que se pode afirmar, sem funcionalismo mecanicista, é que as universidades têm refletido historicamente o quadro social de sua época e incorporado em suas agendas a temática fornecida pela sociedade onde se encontram inseridas.

Certamente, muitas são as demandas sociais contemporâneas e estas irão a cada momento histórico determinar a missão institucional da universidade. Nesta tese destacamos a demanda por melhoria do padrão de qualidade do ensino básico propiciado pela escola pública às crianças brasileiras; escola que é parte significativa do sistema educacional brasileiro. Sobre a contribuição da universidade ao sistema educacional, Buarque (1999, p. 9, grifo nosso) afirma,

A educação brasileira começa a ser repensada em seus alicerces de sustentação, com vistas à ampliação de seu sentido ético e social. A rigor, uma educação de qualidade só se torna digna desse adjetivo se os seus eixos norteadores resistirem ao exame pautado por critérios que possam atestar sua relevância para as pessoas e as sociedades. **Na busca dessa condição, sobressai o papel da universidade. Nenhum sistema educacional terá condições de galgar novos patamares prescindindo de sua contribuição.** Ela é, indiscutivelmente, uma das instituições mais éticas na história da cultura humana.

O argumento referente à contribuição da universidade ao sistema educacional, em particular à escola pública, é procedente e, não oferece contestação. Tal argumento é facilmente comprovado, quando se evidencia que o trabalho empreendido pela universidade se desenvolve na tríade ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao ensino, a contribuição da universidade é ímpar, ao formar quadro de pessoal docente para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino; no concernente à extensão universitária, esta é também uma contribuição singular pois é na prática uma interlocução direta da universidade com a sociedade; no concernente à pesquisa, no âmbito da educação, as descobertas decorrentes das investigações desenvolvidas pela universidade são informações relevantes pelo fato de abordarem problemáticas que são demandas contemporâneas do sistema educacional como um todo, e, em particular, da escola (a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC é um exemplo dessa realidade em que as demandas contemporâneas da escola são objeto da pesquisa acadêmica. Essa informação encontra-se detalhada no cap. 7 deste relatório de pesquisa).

Retomando as reflexões acerca da contribuição da universidade à sociedade no século XXI, destacamos a missão conferida ao ensino superior nesse momento histórico. Essa missão institucional que é da universidade, e que, portanto, é extensiva aos programas de pós-graduação, se encontra registrada na *Declaração Mundial sobre Ensino Superior no século XXI: visão e ação*. Nesta tese, destacamos apenas os artigos relacionados a missão da universidade para com a educação.

O Artigo 1º - *A missão de educar, formar e realizar pesquisas* – estabelece que a Educação Superior deve incubir-se da missão de gerar e difundir conhecimentos à sociedade,

[...] Promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas e a atividade criativa nas artes. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 22).

Esse artigo preconiza, ainda, que a Educação Superior deve “contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente”.

O Artigo 5º - *Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados* – preconiza que os saberes produzidos no âmbito acadêmico devem ser devolvidos à sociedade,

[...] As instituições devem certificar-se de que todos os membros da comunidade acadêmica que realizem pesquisa recebam formação, apoio e recursos suficientes, os direitos intelectuais e culturais derivados das conclusões da pesquisa devem ser utilizados para proveito da humanidade e protegidos de modo a se evitar seu uso indevido (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 25).

O Artigo 6º- *Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior*- estabelece que a avaliação da educação superior considere as demandas sociais e o que as instituições realizam.

[...] A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais.

[...] A educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente, por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação.

[...] A educação superior deve reforçar o seu papel de serviço o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 25-26).

O cuidado com a contribuição do ensino superior às questões educacionais são reiteradas por Saint-Pierre (1999, p. 80):

Refletir sobre o futuro do ensino superior é refletir sobre o desenvolvimento humano. Dentre os três indicadores escolhidos para construir o índice desse desenvolvimento - a saber, o índice de longevidade, da renda per capita e o índice da escolarização e de alfabetização - é esse último que nos preocupa cada vez mais.

Em síntese, podemos dizer que a produção do conhecimento nas Ciências Humanas, a socialização do saber produzido e a articulação entre o ensino superior e as necessidades sociais são finalidades do Ensino Superior. Essas constituem parte da missão institucional da universidade que foram estabelecidas na primeira *Conferência Mundial*, e são ratificadas na segunda *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. O documento final da segunda Conferência é um Comunicado composto por 52 itens, dos quais destacamos,

16 - Ênfase maior nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática assim como em Ciências Sociais e Humanas é fundamental para toda a sociedade.

17 - Os resultados das pesquisas científicas devem se tornar mais disponíveis através das T.I.C, além do acesso aberto à literatura científica.

18 - O treinamento oferecido pelas instituições de ensino superior devem tanto responder como antecipar as necessidades sociais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2009, p. 3).

Conforme registrado anteriormente, faz parte da missão institucional da universidade contribuir com o desenvolvimento e melhoria do sistema educacional em todos os níveis. Neste trabalho, trazemos para o debate acadêmico a necessidade de melhoria do padrão de qualidade do ensino oferecido pela escola pública. A universidade, ao propiciar contribuições à escola pública, desenvolvendo pesquisas no campo educacional e socializando os achados de tais pesquisas, estará cumprindo o preceito de articular o ensino superior às necessidades sociais. Mais do que cumprindo sua missão, a universidade também estará reafirmando seu compromisso social com a sociedade brasileira que a financia. O item seguinte aprofunda a discussão acerca do compromisso social da universidade.

6.3 O compromisso social da universidade

Para discutirmos o compromisso social da universidade, tomamos como parâmetro para análise o que fora apresentado no terceiro *Simpósio Educação Superior em*

Debate, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado nos dias 25 e 26 de agosto do ano de 2005, que objetivou debater e apresentar propostas sobre os desafios da universidade brasileira para o século XXI. As exposições e demais contribuições foram registradas no livro *Universidade e Compromisso Social*, o qual tomamos como aporte teórico à análise que passamos a apresentar. De antemão, esclarecemos que focalizamos a discussão no campo educacional, que é a área de estudo em apreço (compromisso social da universidade em socializar para com a escola pública os saberes que produz por via da pesquisa).

Para Goergen (2006, p. 68), “[...] o compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição e da resistência.” Nossa concepção reitera este argumento do autor, partindo da ideia de que a crítica inicial da universidade deve recair sobre essa forma de sociabilidade que se curva ao mercado, acatando uma forma de produzir a subsistência humana que, paralela a esta, produz em larga escala iniquidades, miséria social e, em alguns casos, a perda total do sentido da vida. A forma de produzir a subsistência humana no capitalismo é uma maneira perversa, em que a pessoa humana passa a valer menos daquilo que ela produz. Acerca desse modo de produzir a subsistência humana, Mészáros (2002, p. 611) assevera que “A relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao *status* desumanizado de uma mera ‘condição material da produção’. O ‘ter’ domina o ‘ser’ em todas as esferas da vida.”

Sem dúvidas, esta crítica deve se estender aos danos que essa forma de sociabilidade causa às pessoas, de modo geral, e, de maneira particular, à universidade, à pós-graduação e à pesquisa científica.

Esta especificidade da universidade do exercício 'da crítica', 'da oposição' e 'da resistência', no século XXI, faz-se cada vez mais necessária em diversos aspectos. Por ser, porém, a socialização do saber o fulcro desta pesquisa, evidenciamos a necessidade extrema de que a universidade, sobretudo por meio do seu corpo docente, se oponha e resista às investidas cruéis do mercado à produção científica (o que produzir, para quem produzir). É necessário opor-se e resistir à lógica mercantilista que força uma produção científica valorada pela quantidade em detrimento do retorno social dessa produção.

Na atualidade faz-se necessário, ainda, que a universidade se oponha e resista de forma contundente ao modelo de avaliação da pós-graduação, que incorporou a razão empresarial ao âmago da universidade. Esse momento histórico é crítico para a pós-graduação brasileira, porque, forçado pelas circunstâncias avaliativas, o corpo docente se divide entre os que resistem e aqueles que estão naturalizando o produtivismo acadêmico. Este estado de

subordinação às razões mercantis constrange os docentes do ensino superior que, na busca de recursos para o financiamento de suas pesquisas, aderem ao “empresariamento” da ciência: “É o mercado que passa a definir os temas preferenciais da pesquisa, os produtos prioritários, os serviços mais urgentes [...]”. (LIMA, 2006, p. 126).

Ante essa realidade vivenciada pela academia, reafirmamos a necessidade de que a crítica e a resistência à mercantilização da produção científica, como parte do compromisso social da universidade, sejam ampliadas e fortalecidas no âmbito acadêmico. Esse estado de mercantilização da produção científica tem consequências de todos conhecidas. Dentre estas, destacam-se: a submissão do pesquisador, a indicação do que deve ser pesquisado e, o que é pior, a apropriação privada dos resultados das pesquisas. Essa situação que se instaurou na universidade contemporânea, prestadora de serviço a um Estado neoliberal, lhe incumbe uma função que altera o seu compromisso social, o qual deveria ser, entre outras coisas, socializar os achados das pesquisas que realiza, tornando-as um bem público e pondo-as a serviço das demandas sociais, como estabelece o Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010, p. 156).

Mediante o quadro de investidas violentas do capital contra a universidade pública brasileira, Goergen (2006, p. 85-93, grifos nossos) adverte-nos da necessidade de reafirmar a identidade crítica que é própria da universidade,

Sou partidário da ideia de que **a elite intelectual deve assumir a tarefa de apontar os aspectos críticos do sistema [...]**.

Se, de um lado, é verdade que a universidade não pode ficar alheia aos eventos e movimentos e, de outro, deve posicionar-se, ela não pode abrir mão de sua identidade crítica, de seu compromisso com o pensamento [...]. Ela precisa resistir aos poderes que buscam invadi-la para domesticá-la e anular o pensamento. Se a pesquisa e o ensino se transformam em técnicas, a universidade deixa de ser pensamento e, com isso, deixa de ser universidade.

Evidentemente, a universidade não pode ficar alheia aos eventos e movimentos próprios da sociedade na qual está inserida. Isso é verdadeiro e requer uma crítica mais profunda que no mínimo mergulhe na essência do problema. Como é de domínio público, a essência do problema reside no âmbito econômico e no político.

No contexto atual, um ponto central que deve ser lembrado é a questão do financiamento da universidade pública. Com a radicalização da minimização do Estado, a universidade pública ficou anos a fio abandonada, sucateada, faltando tudo. Em meio a esse cenário que é de precarização extrema, manifesta-se o capital, acenando com sua mais potente

arma: a possibilidade de captação de verbas. Ora, uma situação dessa fragiliza a todos, como diz a música popular brasileira “nas torturas toda carne se trai”.²⁶

Essa chegada de verbas na universidade deu-se por meio de dois canais distintos, a saber: a flexibilização da universidade ao capital privado e o recebimento de verbas públicas.

No quadro atual, a universidade “é privatizada por dentro” (COGGIOLA, 2001). Tal situação demanda um olhar crítico porque, nos tempos hodiernos, essa inserção do capital privado na universidade representa um destes poderes que busca invadi-la para domesticá-la, fazendo-a destoar do seu compromisso social.

O capital privado também põe em risco a autonomia universitária que vai sendo paulatinamente confundida com autonomia financeira. No império do capital, “[...] autonomia significa a privatização das universidades públicas.” (NEVES; MARTINS, 2002, p. 92). A pesquisa da pós-graduação começa a tomar um novo rumo orientado pelo mercado. Isso vai se materializar mediante a distribuição dos recursos que privilegiam as áreas de interesse do mercado.

O outro meio de fazer o dinheiro chegar à universidade, já o mencionamos, é o recebimento de verbas públicas, porém condicionadas à adesão às diretrizes governamentais. Referimo-nos ao REUNI e à avaliação da pós-graduação que concede financiamento a pesquisas por meio das agências de fomento com base nos critérios de produtividade. É preciso considerar, ainda, o *rankeamento* dos editais ajustados com o mercado. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2007, p. 11) denuncia que “[...]os editais, eles são indutivos e têm um *ranking*: primeiro as Ciências duras, depois as da terra, Saúde e em último, Sociais e Humanas. Isso porque na verdade não são consideradas importantes, porque não produzem coisas aplicadas.” Ao que parece, a tendência é que aquilo não lucrativo vai sendo posto em segundo plano.

Esses elementos carecem ser analisados à luz do espírito crítico que é próprio da academia e na medida do que for possível, denunciado e resistido. A universidade, além de atender aos apelos do mercado, não pode perder de vista a questão do tipo de visão humana e social presente em seu trabalho de investigação. Para Goergen (2006, p. 82),

A urgência que acossa a universidade de adaptar-se às condições e exigências do sistema deve ser equilibrada por uma rigorosa crítica das patologias sociais, quais sejam os sofrimentos decorrentes da “mercantilização”, da burocratização, da legalização e da cientificação.

²⁶Música *Vila do sossego*. Zé Ramalho.

Nisso pode residir um compromisso tão importante da universidade quanto o da pesquisa, da docência e da extensão, em sentido restrito.

Nossa análise recai sobre a necessidade de a universidade se adaptar às exigências do sistema. Nesse sentido, a primeira coisa a considerar é que a universidade não é um organismo desconectado do mundo real; ao contrário, é parte dele. Essa relação universidade/sociedade mercantil, no entanto, não pode/ou não deve ser harmoniosa. Esta adaptação/conformação, que é necessária, não deve consistir numa naturalização do que está posto. Nesse embate de adaptação/resistência, destacamos três aspectos organicamente vinculados à socialização do saber, os quais julgamos merecedores de destaque – financiamento da universidade, avaliação da pós-graduação e sentidos da produção científica (o que publicar, com quem socializar).

Quanto ao financiamento da universidade, a necessidade de verbas não pode enterrar o princípio da autonomia universitária. A necessidade do aporte financeiro acadêmico não pode/ou não deve levar a pesquisa a se render à ideologia estampada em cartazes com logomarca de empresas que anunciam “Faça acontecer, transforme ciência em negócio”. Essa é a realidade, mas não quer dizer que simplesmente a aceitemos. O quadro atual nos impele a lutar cada vez mais em favor da autonomia da universidade e, conseqüentemente, do pesquisador. Necessário também é reconhecermos que esta autonomia universitária advém das fontes originárias que financiam as pesquisas, daí não perdermos de vista o foco da luta de que a universidade pública seja financiada com recursos públicos.

Na perspectiva de que no império do mercado o compromisso social da universidade não seja totalmente desviado das necessidades sociais, nesta tese, reiteramos a ideia de que os caminhos a serem trilhados pela universidade no campo da pesquisa devem ser objeto permanente de debate, para que não percam o norte do sentido humano e social. Destacamos o fato de que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é reconhecido como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira (BRASIL, 2010, p. 156). Esse empreendimento manterá esse *status* se efetivamente mantiver o princípio de que a pesquisa realizada pelos programas de pós-graduação tenha efetivamente maior preocupação com as demandas da sociedade.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) sinaliza nessa perspectiva, registrando que o desenvolvimento científico trouxe benefícios para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, entretanto, necessita ser monitorado pela sociedade, visando a melhor aplicação dos saberes oriundos da pesquisa: "Isso implica na necessidade de um novo contrato

entre ciência e sociedade, um trabalho voltado para a garantia de que o progresso científico se oriente para a resolução dos reais problemas que afetam a humanidade". (BRASIL, 2010, p. 157).

O segundo aspecto é a avaliação da pós-graduação. Pensá-la desde o compromisso social da universidade implica reconhecer a necessidade de que seja modificada a forma como cada programa está sendo avaliado. Por outras palavras, faz-se necessário avaliar como cada programa, na sua especificidade, está respondendo às demandas da sociedade que financia a universidade pública.

O terceiro e último aspecto aqui destacado no embate adaptação/resistência é a produção científica. Dizer que o professor da pós-graduação precisa produzir cientificamente é uma afirmação banal, no entanto, essa exigência natural do trabalho docente na educação superior é deturpada em função da quantidade (orientada pelo critério do produtivismo acadêmico) e dos destinos da publicação (maior valorização para publicação em veículo internacional). Sob tal aspecto, nosso entendimento é de que o modelo em curso precisa ser resistido, para que a produção científica não apenas alimente a ridícula lógica do *publicar ou perecer*. Nossa visão corrobora o pensamento do autor retrocitado de que “as exigências do sistema devem ser equilibradas por uma rigorosa crítica das patologias sociais.”

Na condição de docente do ensino superior e pesquisadora do campo educacional, enxergamos no baixo padrão de qualidade oferecido pela escola pública de ensino fundamental uma dessas patologias sociais. Certamente existem outras, mas chamamos a atenção para o fato de que a educação é a base para a conquista dos demais direitos sociais. Portanto, a baixa qualidade do ensino básico é uma patologia social que produz outras. Essa é uma realidade que salta aos olhos, e não precisa fazer parte da elite intelectual desse país para identificar a carência de melhorias demandadas pela escola pública. Nesse aspecto, entendemos que o compromisso social da universidade, além da crítica à citada patologia social, deve avançar na colaboração da melhoria do sistema educacional em todos os níveis, conforme preconiza a *Declaração Mundial sobre Ensino Superior no século XXI: visão e ação* no seu Artigo nº 1.

Goergen (2006, p. 68) diz que “[...] o foco da responsabilidade social da universidade deve recair sobre o que ela sabe, pode e deve fazer.” Antes de comentar a afirmação do autor esclarecemos que não vemos a universidade com uma missão redentora capaz de eliminar patologias sociais. O entendimento pessoal não é de que a universidade pode fazer “milagres” perante os desafios gritantes do nosso País, pois temos clareza de que muitos fatores estão envolvidos no enfrentamento de tais desafios. Percebemos a universidade

como instituição que tem missão estratégica no desenvolvimento social, e particularmente, no que concerne à melhoria do sistema educacional, a universidade **pode** dar contribuições decisivas. Parte dessas contribuições resulta da prática da investigação científica. Os saberes oriundos das pesquisas científicas são ferramentas que podem instrumentalizar os gestores de políticas públicas para a educação, legisladores educacionais, profissionais que trabalham com a formação inicial e continuada de professores, gestores das unidades escolares e, sobretudo, os docentes da Educação Básica (principalmente no que concerne à gestão dos processos de ensinar e aprender na escola).

Sobre o fazer da universidade, principalmente no que tange à prática da investigação científica, Goergen (2006, p. 69) exprime um ponto de vista. Para o autor,

Fazer bem o que ela deve fazer é criar as condições para produção de conhecimento e saberes e formar bons profissionais nas suas áreas de atuação. Essas afirmações, à primeira vista banais, assumem particular importância no contexto acadêmico brasileiro, que é marcado por acentuadas diferenças regionais e institucionais.

Pensar as condições de produção do conhecimento na universidade com origem no compromisso social da universidade, deve partir da convicção de que a sociedade brasileira que custeia a universidade pública, por meio dos impostos, deve ser, por uma questão de princípios éticos, beneficiada com os resultados da pesquisa científica. Este deve ser, portanto, o ponto de partida a orientar a produção de conhecimentos. Essa questão, aparentemente óbvia – a universidade devolver à sociedade os achados da pesquisa que desenvolve – no contexto da reestruturação do capital, é distorcida. Essa inversão ocorre porque como, já expresso, o capital transforma tudo em mercadoria para troca no mercado.

Nesse caso, o grande problema é a dissonância dos interesses mercantis (que regem a sociedade, o Estado, e, por conseguinte a universidade) e em relação ao compromisso social da universidade, que, repetimos, deve ser regido por princípios éticos. De um lado, estão as demandas do sistema por eficiência e eficácia, objetivados no produtivismo acadêmico. Do outro lado estão as demandas do sistema educacional como um todo. Essas demandas, como assinalou Goergen (2006), variam de região para região. Assim, é necessário considerar que a desigualdade social e educacional não chega a todos de maneira uniforme, ao contrário, tal desigualdade se acentua em determinados espaços.

Essa pesquisa teve como *locus* de investigação o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, situada na região Nordeste, uma das regiões do

País que possui indicadores educacionais inferiores aos da média nacional. Vejamos alguns dados oficiais que comprovam tal asserção.

De acordo com o Censo Escolar do INEP, em 2001, 3,95% da população entre sete e nove anos estavam fora da escola. Entre dez e quatorze anos, o percentual passa para 6,39 no Brasil; no Nordeste esse percentual atinge 14%. Os dados do MEC/INEP/2003, revelam que no Norte e no Nordeste estão os maiores índices de evasão e repetência; nessas regiões, apenas 50% dos alunos terminam o Ensino Fundamental na idade adequada. Informações obtidas com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) demonstram que a região Nordeste também concentra os piores índices de analfabetismo absoluto: 22% de toda a população (triplo da região Sul), sendo mais crítico ainda na zona rural, onde este índice chega a 35,5% entre os homens.

A análise dessa realidade, expressa nos dados ora expostos, é que nos impele a reacender o debate no âmbito acadêmico acerca da imperiosa premência de a universidade resistir à pressão do *publicar por publicar*, tão amplamente denunciado. De igual modo, resistir à sedução de transformar ciência em negócio a troco de verbas. O compromisso social da universidade não pode prescindir dos desafios do nosso tempo. Desse modo, consideramos prudente refletir sobre o que diz Goergen (2006, p. 94),

A universidade é uma instituição que não deve apenas seguir e servir as tendências hegemônicas, mas deve ser capaz de construir cenários a partir dos diagnósticos do nosso tempo. Por isso, para atender ao seu compromisso social, ela precisa imergir no social, no fluxo do tempo, das mudanças e transformações, mas precisa emergir, alçar-se e distanciar-se, inclusive para poder avaliar se ela mesma não está imersa em águas turvas.

As transformações contemporâneas presentes no cenário nacional decorrem da crise do capital e da Reforma do Estado que, automaticamente, reconfiguram a instituição universitária. Essas mudanças lançam a universidade, inexoravelmente, em águas turvas. Essas turbacões refletem-se, dentre outras coisas, nas práticas de quase-empresa vividas pela universidade, na busca de autonomia financeira com a captação de verbas no capital privado, no produtivismo acadêmico que constitui um dos pilares da cultura universitária contemporânea, na diferenciação institucional entre os docentes/pesquisadores de acordo com as pesquisas que encaminham.

É deste cenário que a universidade precisa emergir, distanciar-se, para não perder por completo a referência do seu compromisso com a sociedade em geral, e em particular para com a escola pública. Esta emersão, distanciar-se das amarras do sistema, passa

necessariamente pelo exercício da crítica, da discussão e, acima de tudo, da reflexão. Voltar a si e sobrepor as necessidades humanas às do mercado é um ato político que requer decisão pessoal e institucional.

A imperiosa necessidade de que a universidade responda às demandas do mercado sem perder de vista a dimensão social e humana são reiteradas em Goergen (2006, p. 68):

Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

Em termos concretos, a investigação acadêmico-científica precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida.

No campo educacional, a investigação acadêmico-científica inserir-se na dimensão social significa produzir os saberes necessários à melhoria do padrão de qualidade do ensino básico, saberes capazes de instrumentalizar os sujeitos que estão no chão da escola. O termo chão aqui não tem sentido pejorativo de redução, mas o sentido de contato direto, tangível, com as mazelas (drogas e violência) e desafios (dificuldades próprias do trabalho que a escola desenvolve) de nossa sociedade que acompanham os alunos e entram com eles na escola. São saberes úteis que possam de fato contribuir com a melhoria da gestão da escola e o aperfeiçoamento das práticas curriculares que lá se desenvolvem. Esses saberes precisam ser produzidos e **socializados** com a escola para não virar letra morta.

Ratificando essa concepção, Fialho (2011, p. 231) assinala ser fundamental que os agentes universitários assumam um papel mais protagonista, onde a articulação da universidade com a escola pública, seja propiciada por diversas vias, [...] colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico via pesquisa-ação.”

No que se refere ao que ela **deve fazer**, destacamos, dentre outras ações, a necessidade premente de a universidade, de forma institucionalizada, socializar os conhecimentos que produz no seu interior. Particularmente, destacamos a socialização do saber científico, porque, no âmbito do **fazer** acadêmico, sobretudo no campo educacional, este é um desafio que ainda não foi resolvido. Buarque (1999, p. 10) aponta a urgência de socialização do saber produzido pela universidade como um desafio para o século XXI.

[...] os conhecimentos e os saberes gerados pela universidade continuam restritos, via de regra, aos segmentos mais privilegiados da população, não por sua culpa, mas antes, devido aos modelos excludentes de desenvolvimento que sonégam às camadas mais pobres a educação e os conhecimentos necessários à sua emancipação.

A sociedade contemporânea ficou conhecida como a sociedade do conhecimento. O conhecimento é a maior moeda da atualidade. Sonegar conhecimento às camadas mais pobres é sonegar-lhes o direito a uma vida digna, à cidadania, às armas para lutar contra a desigualdade social.

No campo educacional, desenvolver pesquisas custeadas com dinheiro público e não socializar com a escola, ignorando seus silenciosos gritos por socorro, é uma atitude que vai de encontro ao compromisso social da universidade, que é contribuir com o desenvolvimento do sistema educacional em todos os níveis.

No caso do Programa que foi *locus* dessa pesquisa, buscamos, apenas de forma exploratória, conhecer as temáticas pesquisadas que tivessem vinculação com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Nessa empreitada, identificamos pesquisas que abordam as diferentes áreas do saber, dentre as quais destacamos: Ensino de Matemática, Ensino de Artes, Ensino de Linguagem (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira), Ensino de História, Ensino da Língua Inglesa, Ensino de Ciências, Temas Transversais (Educação Ambiental, Educação Sexual), Práticas Pedagógicas, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Tecnologias, Avaliação e Inclusão.

É na perspectiva de contribuir com a reafirmação do compromisso institucional da universidade que esta tese vem interrogar como a universidade pode melhorar a sua contribuição à construção de uma sociedade mais justa, socializando os achados das pesquisa para os professores da escola pública.

No próximo capítulo, registramos informações acerca do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. São delineadas, ainda, as temáticas investigadas pelo Programa. Analisamos, ainda, a interlocução dessas pesquisas com o trabalho que se desenvolve na cotidianidade da escola.

7 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC

Esse capítulo registra informações acerca do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC. Primeiramente, trazemos conteúdos sobre a criação do curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira da UFC. Na sequência, registramos informações a respeito da estrutura do Programa (linhas de pesquisa e eixos temáticos). Posteriormente, nos deteremos no relato sobre as publicações. O capítulo é finalizado com um registro das temáticas investigadas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, compreende os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira e está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Convém registrar que o fato de que “a Faculdade de Educação começou a assumir a condição de referencial no campo da pesquisa educacional no âmbito do Estado do Ceará, embora de modo incipiente, a partir dos meados da década de 1960” (LOIOLA, 1991, p. 106).

Ainda sobre Faculdade de Educação, o autor acrescenta,

De fato, em 1974 a FACED passou a ser considerada um dos chamados “Centros de Excelência” (o outro era de Brasília), sendo escolhida pela CAPES como pólo responsável pela execução e coordenação dos “Cursos de Aperfeiçoamento para Professores Universitários do Brasil” a ser ministrado para todas as IES- Instituições de Ensino Superior brasileiras situadas no litoral, e foi incluída no plano de expansão de Cursos de Pós-Graduação stricto-sensu em educação do MED/DAU/CAPES. (LOIOLA, 1991, p. 109).

Esta circunstância de instituição qualificada para atuar na formação de professores universitários foi consolidada com a criação dos cursos de Mestrado e Doutorado. O Mestrado em Educação Brasileira foi criado em 02/03/1977, mediante a Resolução 385/CONSUNI/UFC. Quanto ao curso de Doutorado em Educação Brasileira, este foi instituído 16 anos depois, no ano de 1993. Referido curso foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) pela Resolução 32/93 e CONSUNI Resolução 11/93, de 21/12/93 (Universidade Federal do Ceará, 1996). Tendo sido aprovado em dezembro de 1993, a primeira turma iniciou em 1994 e a primeira defesa de tese no Programa foi realizada no ano de 1997.

É importante destacar a relevante contribuição da Faculdade de Educação da UFC, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, à formação dos professores para o Ensino Superior, tanto para o contexto cearense, quanto para os estados circunvizinhos. Convém lembrar que no ano de 1974, a Faculdade de Educação já era considerada centro de excelência por ministrar e coordenar cursos para professores das

instituições do ensino superior. Esta condição veio a se aprimorar quando a FAGED passou a oferecer formação nos patamares de Mestrado e Doutorado para os professores universitários.

Quanto à produção científica oriunda da pesquisa acadêmica, nos primeiros anos da criação do Programa, enquanto ainda funcionava apenas o curso de Mestrado, esta era ainda muito restrita do ponto de vista quantitativo. Segundo Loiola (1991), ao acervo da Faculdade de Educação eram incorporadas em média seis dissertações, anualmente. Esta produção foi se ampliando ano após ano.

Passadas duas décadas, deparamo-nos com um novo cenário. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, conforme já registrado, ampliou no ano de 1993 suas atividades em nível de Doutorado. Esta medida redimensionou a pesquisa acadêmica, aprimorando-a, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo, considerando que a pesquisa inerente ao curso de Doutorado dispõe de um tempo maior, permitindo assim um aprofundamento teórico das temáticas investigadas.

Na contemporaneidade, foi ampliado significativamente o quantitativo de alunos nos cursos de Mestrado e Doutorado. Conseqüentemente, aumentou na mesma proporção a sua produção científica. Mostramos, em termos quantitativos, as teses e dissertações que foram defendidas e disponibilizadas à sociedade pelo Programa, no período de 1997 a 2011 (17/10/08). O quadro a seguir é elucidativo.

Quadro 1 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas no Programa de 1997 a 2011

Ano	Dissertações	Teses
2011	35	43
2010	46	38
2009	38	43
2008	14	18
2007	37	27
2006	23	23
2005	24	36
2004	27	12
2003	20	17
2002	32	14
2001	30	12
2000	30	04
1999	26	01
1998	10	02
1997	20	02
Total	412	292

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação/FAGED (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012).

No período em apreço, foram realizadas 704 defesas de investigações científicas, sendo 292 teses e 412 dissertações, abordando temáticas vinculadas à educação (à educação no sentido amplo e à educação escolar). O número expressivo de 704 defesas realizadas não deixa dúvidas quanto à ampliação significativa da produção acadêmica na área da Educação, no âmbito da UFC. Esses dados confirmam o relevante papel da Faculdade de Educação da UFC, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, como instituição de referência no campo da pesquisa educacional no Estado do Ceará.

Cabe registrar o fato de que a contribuição do Programa à formação de docentes para o Ensino Superior vai muito além da dimensão quantitativa. O Programa tem um compromisso explícito com a formação do professor-pesquisador. E, mais ainda, com a formação de professores críticos. Esse compromisso está expresso na integralização curricular de ambos os cursos (Mestrado e Doutorado), pautada na articulação das atividades de estudo e pesquisa, busca propiciar a competência científica e profissional de educadores inseridos numa prática transformadora e crítica.

O compromisso com a formação de professores (mestres e doutores) também é refletido no trabalho desenvolvido pelas linhas de pesquisa. O relato de um professor-coordenador confirma essa predisposição, latente no corpo docente do Programa, de honrar o compromisso social da Universidade, no que tange ao melhoramento da formação de pessoal no âmbito da Educação Superior. O professor-coordenador se expressa nos seguintes termos,

[...] O número de alunos admitidos no Doutorado, no Mestrado coloca o Programa como o segundo Programa que mais oferece vagas em todo o país, que inclusive tem um custo muito alto em termos de avaliação da Capes. E **essa é uma decisão política**, porque nós entendemos que há um papel muito importante a ser desempenhado na formação dos recursos humanos para a área de educação [...]. (Professor-coordenador 02, grifo nosso).

A fala do professor-coordenador 02 explicita os esforços empreendidos pelo corpo docente para contribuir, no contexto do Estado do Ceará, com uma formação docente de elevado nível intelectual. Cabe destacar que o corpo docente, embora já sobrecarregado pelas exigências de produtividade que assola a universidade brasileira na contemporaneidade, empenha-se em cumprir a missão institucional da Universidade no que concerne à formação de recursos humanos para atuar no sistema de ensino brasileiro.

É imperioso lembrar que essa contribuição da pós-graduação à área da formação de pessoal docente é de enorme relevância, pois é uma área determinante para o bom funcionamento do ensino, em qualquer nível ou modalidade. Como bem adverte Nóvoa

(1997), não há sistema de ensino que se sustente sem uma adequada e consistente formação de professores.²⁷ É oportuno lembrar, ainda, que no Brasil as políticas públicas implementadas nas décadas de 1980/1990 foram de cunho neoliberal, e que, portanto, foram políticas de desmonte do sistema educacional como um todo. No contexto de precarização educacional a formação de professores foi uma área na qual não houve investimentos por parte do governo. O descaso relativo à formação de professores foi tamanho que podemos dizer, esta área ficou como um barco à deriva, abandonada à própria sorte, e isso se aplica tanto à Educação Básica quanto à Educação Superior.

Retomando a fala do professor-coordenador 02, fazemos destaque para a frase “essa é uma decisão política”. Entendemos que, na sociedade contemporânea, regida sob a lógica do capital, tomar decisões políticas de enfrentamento do capital e em favor da educação, da escola, dos professores e da sua formação é uma ação de valor incomensurável. Cabe ainda dizer que, no embate entre a sociedade mercantil e a universidade, são as decisões políticas tomadas, sobretudo, pelo corpo docente, que vão desenhando cotidianamente a identidade da instituição, daí reiterarmos que tais decisões são fundamentais.

7.1 Estrutura do Programa

Atualmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará estrutura-se de acordo com nove linhas de pesquisa. Cada linha organiza as pesquisas em eixos temáticos.

As pesquisas desenvolvidas são articuladas à estrutura por meio das linhas de pesquisa, as quais são organizadas em eixos temáticos, integrando docentes e discentes nas atividades de investigação científica. Desde a entrada no Programa, os alunos do Mestrado e do Doutorado optam por uma das linhas e recebem orientação dos seus respectivos coordenadores.

Mostramos a seguir as linhas de pesquisa²⁸ da atualidade. Registramos, ainda, o foco das investigações inerentes a cada linha, bem como os eixos temáticos de cada uma.

²⁷Sobre formação de professores consultar NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**, 1997.

²⁸As informações obtidas acerca do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, das linhas de pesquisas, de seus objetivos e respectivos eixos temáticos estão disponíveis em: <<http://hbn.multimeios.ufc.br/moodlepg/course/view.php?id=4>>.

Avaliação Educacional (NAVE)

A Linha de Pesquisa Avaliação Educacional tem por objetivo a análise do desenvolvimento e/ou criação de modelos em avaliação e instrumentos de medidas para uso em sala de aula, em projetos, e em sistemas educacionais. Avaliação do ensino fundamental e médio, de programas especiais e avaliação institucional. Definição e ampliação de instrumentos para avaliar o desempenho das instituições de ensino superior. Esta linha de pesquisa desenvolve suas pesquisas articuladas aos seguintes eixos temáticos:

- Avaliação curricular
- Avaliação do ensino-aprendizagem
- Avaliação institucional

Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC)

A linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança tem dois grandes focos: a educação de pessoas com deficiências e a educação da criança pequena. Questões históricas, sociais, culturais e políticas relativas ao processo de desenvolvimento humano em ambientes educativos são partilhadas por esses dois focos.

As pesquisas acerca da educação de pessoas com deficiências são desenvolvidas pelo eixo *Escola e educação inclusiva*, têm se voltado tanto para práticas de intervenção específicas (como as relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita por crianças e jovens com deficiência mental ou à aprendizagem de pessoas surdas ou com deficiência visual em contextos educativos), como a promoção da inclusão escolar nas redes regulares de ensino, na perspectiva de que esta inclusão constitui parte do processo de promoção da qualidade da educação oferecida a todos os usuários destes contextos.

As pesquisas relativas à Educação Infantil centram-se nas práticas pedagógicas e na formação de professores, havendo também interesse nas políticas públicas voltadas a essa etapa da educação. As práticas pedagógicas são tratadas numa perspectiva ampla que tem como referência a Pedagogia da Infância (eixo Educação infantil: práticas pedagógicas e formação de professores), mais focada nas práticas voltadas à aquisição da linguagem oral e escrita e trabalho com a Literatura Infantil (eixo Aprendizagem e ensino da linguagem escrita) ou nas práticas lúdicas (eixo Práticas lúdicas, discurso e diversidade cultural).

A formação de professores é um tema importante para a linha Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, sendo investigada tanto a formação para o trabalho com

pessoas com deficiências (no eixo Escola e educação inclusiva) como para a Educação Infantil (no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores). As pesquisas desenvolvidas por esta linha de pesquisa encontram-se articuladas aos seguintes eixos temáticos:

- Aprendizagem e ensino da linguagem escrita
- Educação infantil: práticas pedagógicas e formação de professores
- Escola e educação inclusiva
- Práticas lúdicas, discurso e diversidade cultural

Educação, Currículo e Ensino (LECE)

A linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino desenvolve estudo dos aspectos filosóficos, históricos, socioantropológicos, organizacionais e metodológicos do currículo, ensino e formação docente no âmbito das Ciências Humanas, Exatas e da Natureza, incluindo a análise do processo de implantação e de utilização de novas tecnologias na Educação. As pesquisas desenvolvidas por esta linha de pesquisa encontram-se articuladas aos seguintes eixos temáticos:

- Currículo
- Ensino de Ciências
- Ensino de Matemática
- Ensino de Música
- Formação de professores
- Tecnologias digitais na educação

História e Memória da Educação (NHIME)

Esta linha estuda a história do Ceará, tendo como critério a compreensão da nossa história educacional, tomando como fonte bibliográfica três diferentes grupos de autores: escritores da literatura de ficção, historiadores diletantes e pesquisadores acadêmicos. Proporciona o cotejo e o cruzamento dessas diferentes produções, com a intenção de levar o neófito pesquisador ao entendimento da história como um campo fértil, interdisciplinar e composto por contribuições diversas, que se faz por meio da discussão teórica, metodológica e epistemológica.

Propõe-se ainda, contribuir com a formação de pesquisadores na área de História e Memória da educação, na medida em que possibilita ao mestrando a leitura de escritores e historiadores cearenses. Os autores que compõem a leitura, a ser estudada, são catalogados em três grupos: escritores da literatura de ficção, historiadores diletantes e pesquisadores acadêmicos. O primeiro grupo não tem a pretensão de fazer história. O senso estético é a força que movimenta suas produções. Verossimilhança à parte, em tais obras se evidencia um fundo histórico na narração. Por isso, a leitura dos romances permite traçar alguns contornos da realidade social e educacional cearense, no contexto em que o enredo se desalinha. O segundo grupo é composto por historiadores diletantes. São pessoas ocupantes de funções públicas ou profissionais liberais que abraçam, com paixão e zelo, o desejo de recompor momentos da história do Ceará. Tais estudos, independentes de uma condução epistemológica feita pela academia, guiam-se pelo bom senso estético e meticuloso do pesquisador, fundamentado em fontes documentais e/ou orais.

O terceiro grupo é composto por autores cujas produções nascem de pesquisas desenvolvidas e orientadas pelo núcleo de História e Memória (NHIME), do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Ao contrário das demais, são estudos que cumprem requisitos e etapas, de acordo com uma exigência institucional. A intenção com as pretendidas leituras é levar o neófito pesquisador ao entendimento da História como um campo fértil, interdisciplinar e diverso, um vale de possibilidades, onde existem territórios sem feudos, cuja apropriação dos achados, contidos em cada uma dessas obras, seja útil na condução da pesquisa de cada um. As pesquisas desenvolvidas por esta linha de pesquisa encontram-se articuladas ao eixo temático História da Educação

História da Educação Comparada (HEC)

A Linha de Pesquisa História da Educação Comparada desenvolve o estudo de perspectivas, teorias e métodos das chamadas Ciências Humanas, no campo da História, Sociologia, Psicologia e Antropologia, de modo a discutir possibilidades teórico-metodológicas para a pesquisa educacional comparada e de novas contribuições teórico-metodológicas.

Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS)

A linha de pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação tem por objetivo discutir temas e problemas relacionados à Educação, sobretudo à Educação Brasileira, a partir de perspectivas teóricas diversas no âmbito da Filosofia e da Sociologia. Por outro lado, esse esforço teórico volta-se eminentemente para as questões que, em se tratando da Educação, vêm se apresentando como desafiantes em nossa contemporaneidade. As pesquisas desenvolvidas por esta linha de pesquisa encontram-se articuladas aos seguintes eixos temáticos:

- Economia Política, Sociabilidade e Educação
- Filosofia, Cultura e Memória
- Filosofias da Diferença, Antropologia e Educação

Trabalho e Educação (T E)

A Linha de Pesquisa Trabalho e Educação tem por objetivo contribuir com a reflexão atinente ao campo da relação trabalho e educação, tal como se efetiva sob a vigência das leis que determinam o modo de ser das relações capitalistas contemporâneas, e de participar do amplo debate sobre o papel do Estado capitalista e da educação nesta quadra histórica. Professores e alunos (mestrandos/as e doutorandos/as) membros dessa linha de pesquisa tomam como referencial teórico-metodológico básico a Ontologia marxiana, desenvolvida posteriormente por Gramsci e Lukács, e na contribuição de intelectuais marxistas contemporâneos.

Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-LUTA)

A linha Marxismo, Educação e Luta de Classes pretende aprofundar a investigação em torno dos elementos essenciais de compreensão do trabalho como fundamento ontológico do processo de reprodução social (Marx; Engels; Gramsci; Lukács); sobre esta base, permitindo o tratamento do complexo educacional, numa perspectiva histórica, como na contemporaneidade, de forma a recuperar as devidas conexões ontológicas entre uma proposta de educação emancipadora e a revolução socialista. Assume como marca investigativa, por excelência, a análise radical e contextualizada dos fenômenos sociopedagógicos, ancorada na crítica marxista ontologicamente perspectivada. Nesse sentido,

busca desvelar as mediações fundamentais que vinculam os chamados novos paradigmas epistemológicos afinados com as visões pós-marxistas, pós-modernas e neopragmáticas, hoje dominantes no cenário acadêmico e político-sindical e o processo de reprodução do capital, no contexto de sua crise estrutural (Mészáros). As pesquisas desenvolvidas por esta linha encontram-se articuladas aos seguintes eixos temáticos:

- A Relação teoria-prática e o problema da transição socialista
- Ontologia marxiana e educação

Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (MSEPE)

A linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola tem como objetivo o estudo das diferentes formas de educação que se correlacionam com os movimentos sociais, compreendendo seus objetivos, funções, estrutura e funcionamento. Análise das condições sob as quais operam os programas e as práticas educativas desenvolvidas pela escola na produção do saber social e sua apropriação. As pesquisas desenvolvidas por esta linha encontram-se articuladas aos seguintes eixos temáticos:

- Educação ambiental, juventude, arte e espiritualidade
- Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas
- Sociopoiética, cultura e relações étnico-raciais

Apresentamos nesse item a estrutura atual do Programa, suas linhas de pesquisa, o objetivo que norteia a investigação científica em cada linha e os eixos temáticos nos quais as pesquisas se organizam. A estrutura atual do Programa reflete a sua evolução histórica. Convém lembrar que nos meados da década de 1960, a Faculdade de Educação já era considerada referencial no campo da pesquisa educacional no Estado do Ceará. Desse modo, a estrutura atual, constituída por nove linhas de pesquisa, as quais se organizam em 22 eixos temáticos, vem demonstrar a consolidação do Programa como referencial no campo da pesquisa educacional, não mais apenas para o Estado do Ceará, mas para toda a região Nordeste.

Outrossim, por analisarmos a socialização da produção do Programa para com a escola pública, neste exame da estrutura do Programa, buscamos, também, identificar a relação entre as linhas de pesquisa/eixos temáticos e as práticas curriculares que se desenvolvem na escola. Sob este aspecto, a leitura dos nomes dos eixos temáticos revela que

há uma relação intensiva da pesquisa que o Programa desenvolve com a escola. Tal relação também foi confirmada na fala de um professor-coordenador, que disse:

[...] pelo que eu conheço essa é uma preocupação geral do Programa e se examinados os eixos, as denominações dos eixos, [...]os títulos das dissertações e teses que são defendidas e acolhidas há como você identificar esse compromisso e essa preocupação com a questão da escola pública. (Professor-coordenador 02).

7.2 Publicação

Para discorrer sobre a publicação, buscamos conhecer como esse assunto foi concebido, desde os primórdios do Programa. Nessa empreitada, identificamos o fato de que a preocupação com a publicação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, está presente nos seus propósitos desde o período de sua gestação como Programa. Referindo-se à publicação dos trabalhos de pesquisa dos docentes, Loiola (1991, p. 108, grifo nosso) registra:

Com efeito, em 1972 a Diretoria da então Faculdade de Educação, tendo à frente o Professor Antônio Carlos de Almeida Machado, iniciou um Programa que basicamente visava a criar as condições necessárias à implantação da pós-graduação *strito-sensu*, isto é, do curso de Mestrado. Os objetivos deste Programa foram os seguintes:

- 1) Intensificar a formação de recursos humanos ao nível de Mestrado e iniciar a formação a nível de Doutorado;
- 2) Desenvolver a prática da pesquisa científica, valorizando as iniciativas individuais e estimulando a formação de grupos de pesquisadores através de projetos mais amplos negociados com instituições nacionais e estrangeiras;
- 3) Iniciar a oferta de cursos de pós-graduação, *latu-sensu*, em Metodologia do ensino superior, destinados a docentes Universitários da Região Norte e Nordeste, em convênios com órgãos do MEC;
- 4) **Criar uma publicação periódica para divulgação dos trabalhos dos docentes.**

Na contemporaneidade, essa preocupação com a publicação dos achados da pesquisa desenvolvida pelo Programa permanece e foi atualizada. As nove linhas de pesquisa produzem publicações impressas sob a forma de livros. Conforme relato dos professores-coordenadores estes livros são escritos individualmente ou sob a forma de coletâneas (o que é mais comum na realidade pesquisada) que reúnem trabalhos de pesquisa de docentes e alunos da pós-graduação. Além dos livros impressos, docentes e alunos do Mestrado e do Doutorado publicam artigos em revistas e periódicos.

Em consonância com as características sociais próprias da Modernidade, mais precisamente da era tecnológica, docentes e alunos da pós-graduação socializam os achados de estudos e pesquisas, também, em publicações *online*. As nove linhas de pesquisa que integram o Programa atualmente fazem a socialização de seus estudos e achados de pesquisa, ou parte destes, sob a forma de artigos, livros e revistas na internet.

Ao discorrermos sobre as publicações na Educação Superior, em particular no âmbito do Programa sob estudo, consideramos oportuno registrar o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, em seu Capítulo IV, que trata da Educação Superior, no Art. 43. Inciso IV, estabelece que a Educação Superior tem por finalidade “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.” (BRASIL, 1996, p. 14).

Não obstante, porém, o que preconiza a legislação, no contexto pesquisado, identificamos que esta determinação legal – de que a Educação Superior (pós-graduação) deve divulgar os conhecimentos que produz por meio da publicação – não encontra sustentação material nas condições objetivas propiciadas à universidade pública pelo Governo brasileiro, na atualidade.

Sobre a socialização do conhecimento científico de forma impressa um professor-coordenador expõe as limitações que vivencia no contexto social contemporâneo. Ele expõe os seguintes argumentos:

[...] a universidade passa por uma crise de corte de gastos, inclusive a publicação não é amparada. Embora haja uma cobrança muito grande em termo da produtividade, da publicação, em relação ao professor, a universidade não dá condições de promover a comunicação dos trabalhos. Normalmente os professores é que têm custeado, em grande medida, os livros, sobretudo os da Linha. [...] o desejo que temos de ter uma publicação própria não tem o respaldo da universidade, o financeiro da universidade. Esse é um problema, para fazer circular o conhecimento que está sendo produzido [...] a universidade poderia, deveria financiar a publicação e desse modo promover a maior divulgação dos trabalhos. (Professor-coordenador 02).

Conforme abordado no capítulo 6 desta tese, esta crise que assola a universidade brasileira, a que o professor-coordenador 02 se reporta, decorre dos ajustes estruturais, econômicos e políticos de proteção ao capital. São as políticas neoliberais de minimização do Estado que fazem encolher sistematicamente os investimentos na universidade pública. Nesse contexto, é imperioso elucidar, e mesmo denunciar, a dicotomia intrínseca ao Estado e suas

proposições à universidade. Noutros termos, o Estado que promulga uma Lei delegando atribuições à universidade (neste caso, publicar o conhecimento científico) é o mesmo Estado que se exime da responsabilidade de financiar a universidade pública satisfatoriamente.

Essa ação dicotômica do Estado é muito transparente nas palavras do professor-coordenador 02, quando diz “Embora haja uma cobrança muito grande em termo da produtividade, da publicação, em relação ao professor, a universidade não dá condições de promover a comunicação dos trabalhos”. É oportuno lembrar ainda que, no contexto da Reforma do Estado, Este, ao mesmo tempo em que se minimiza como agente financiador, se maximiza feito agente administrativo que vai cobrar da universidade eficiência, eficácia e, acima de tudo, produtividade. Daí o relato do professor-coordenador, que diz: “há uma cobrança muito grande”. Ressaltamos que essa cobrança de produtividade, na contemporaneidade, é efetivada por meio da avaliação da pós-graduação.

Evidenciamos mais uma vez a dissonância entre a Lei que determina publicar, a política do governo que não garante financiamento e a avaliação da pós-graduação, que cobra publicação (aprofundamos a crítica a esta situação contraditória no capítulo 8 dessa tese).

O que consideramos pertinente registrar, entretanto, é que, no concernente à publicação, não obstante as condições materiais com as quais se defrontam, os docentes, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC publicam sistematicamente seus achados de pesquisa, quer seja pelas condições mínimas oferecidas pela Universidade (no contexto pesquisado, identificamos que alguns livros são publicados pela Editora da universidade- *Edições UFC*), quer seja pagando do próprio bolso, como afirmou o professor-coordenador 02: “normalmente os professores é que têm custeado, em grande medida, os livros”. Cabe destacar que essa informação foi apontada por sete dentre os nove coordenadores entrevistados.

7.3 A produção científica do Programa

Nesse item registramos as informações que obtivemos acerca da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC. Durante um ano nosso *locus* de pesquisa foi a biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, no *campus* Benfica. Nossa tarefa foi conhecer as temáticas que foram investigadas, documentadas e registradas em das teses e dissertações que haviam sido defendidas, no período de 1997 a 2011. Nesse trabalho investigativo lemos o resumo de todas as teses e dissertações defendidas no período em apreço. Consideramos interessante, contudo, registrar que não nos limitamos à

leitura dos resumos, pois, buscamos maior familiaridade com as teses e dissertações do Programa. De cada linha de pesquisa, lemos na íntegra uma tese e uma dissertação. De aproximadamente 100 pesquisas lemos a introdução e a conclusão. Essas teses e dissertações das quais lemos a introdução e a conclusão, todas abordavam assuntos diretamente relacionadas às práticas curriculares que se desenvolvem na escola.

Realizamos esse estudo exploratório na perspectiva de atender ao primeiro objetivo específico dessa tese que consiste em registrar temáticas investigadas pela pós-graduação em Educação da FAGED/UFC, no período de 1997 a 2011. Nessa aproximação com as pesquisas realizadas pelo Programa, tencionávamos identificar a interlocução das referidas investigações com os processos de ensinar e aprender na escola²⁹.

Para tecer comentários acerca da produção científica do Programa, tivemos como parâmetro a legislação educacional vigente (LDBEN-Lei nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº01 de 15 de maio de 2006).

As leituras nas teses e dissertações (resumos, na íntegra ou introdução e conclusão) permitiram-nos identificar que muitas das pesquisas ali registradas abordavam conteúdos relacionados aos processos de ensinar e aprender que se desenvolvem no âmbito da Educação Básica, na contemporaneidade. Elencamos a seguir algumas temáticas investigadas pelo Programa as quais se encontram documentadas nas teses e dissertações.

Dissertações defendidas no Programa (1997-2011)

- Avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das Diretrizes oficiais.

Autora: Tereza Liduina Grigório Fernandes

- Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza – CE: avanços e desafios.

Autora: Andrea Maria Rocha Rodrigues

²⁹Cabe explicar que priorizamos investigar a interlocução da produção científica do Programa com os processos de ensinar e aprender na escola por dois motivos, a saber: primeiro, porque elegemos um elemento que tivesse estreita ligação com a linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino (LECE) que é a Linha a qual se vincula esta pesquisa. Segundo, porque os processos de ensinar e aprender constituem o objetivo primordial da escola, conforme assinalam Libâneo, Oliveira e Toschi (2008). Na realidade, queríamos registrar que o Programa dispõe de um acervo de conhecimentos úteis/necessários à escola pública.

- Recuperação da aprendizagem na disciplina Matemática mediante jogos: experiência com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública cearense.
Autora: Francisca Danielle Guedes

- Concepções e práticas de professores em avaliação da aprendizagem na rede pública municipal de ensino de Teresina.
Autora: Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

- Da classificação à promoção da aprendizagem: avaliação de alunos com altas habilidades.
Autora: Lucimeire Alves Moura

- Práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão social?
Autora: Sheyla Maria Fontenelle Macedo

- Avaliação da Psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem de criança com Síndrome de Down na Educação Infantil.
Autora: Marineide Meireles Nogueira

- Avaliação da aprendizagem no Ensino-Médio: do discurso oficial à prática docente (estudo de caso numa escola pública estadual).
Autora: Sandra Maria Coêlho de Oliveira

- Análise das mudanças avaliativas no ensino médio das escolas públicas de Fortaleza.
Autor: Clovis Violeta Alves Lopes

- Contribuição dos jogos na formação do conceito de número.
Autora: Keila Andrade Haiashida

- Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza: o conceito de altas habilidades dos professores.
Autora: Tania Vicente Viana

- Avaliação nos ciclos de formação: das intenções à prática. Estudo de caso em uma Escola Pública Estadual de Fortaleza.
Autora: Silvany Bastos Santiago

- Avaliação da aprendizagem escolar: ação mediadora na construção do conhecimento.
Autora: Elisa Maria Castelo Guimarães

- Avaliação educacional no Ensino Fundamental sob o olhar dos professores: estudo de caso.
Autora: Angela Maria Eugenia Lopes

- Avaliação diagnóstica do plano de desenvolvimento de vinte e quatro escolas públicas do estado do Ceará.
Autor: Rotsen Rodrigues Aguiar

- Influência da performance docente e da gestão escolar no desempenho dos alunos em Matemática (estudo de caso).
Autora: Juceli Lima de Souza

- A abordagem construtivista aplicada à educação especial: estudo de caso.
Autora: Maria Julia Figueredo Silva Ciarlene

- Interatividade e educação: os usos da metodologia pedagógica – Sequência Fedathi na televisão digital interativa.
Autora: Rafaela Ponte Lisboa

- Quem disse que as rosas não falam? Concepções docentes do Ensino Fundamental sobre a Interdisciplinaridade na escola.
Autor: José Wagner Alves Fernandes

- Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical.
Autor: José Robson Maia de Almeida

- O uso de tecnologias da informação (TIC) por alunos com deficiência visual em escola pública municipal de Fortaleza.
Autor: Francisco Sueudo Rodrigues

- Do sentir ao significar: um estudo das práticas pedagógicas de docentes face a melhoria da qualidade de ensino.
Autora: Luciana de Sousa Lima Soares

- Programa de formação docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das práticas educativas do ensino em artes.
Autora: Maria Valcidéia do Nascimento

- Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: CRP como modelo de formato.
Autora: Soraia Gadelha Carolino

- O uso do cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina História.
Autora: Sylvia Elizabeth de Paula

- Reaprender frações por meio de oficinas pedagógicas: desafio para a formação inicial.
Autora: Maria José Costa dos Santos Barros

- Objetos de aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento algébrico no ensino fundamental.
Autora: Raquel Santiago Freire

- O currículo cultural da série malhação: desvelando aspectos pedagógicos endereçados à juventude.
Autora: Ana Carmita Bezerra de Souza

- A informática educativa no município de Floriano – PI: um estudo de caso.
Autora: Maria Francinete Damasceno

- As expectativas dos alunos e as concepções dos professores da 8ª série do ensino fundamental sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Autora: Renata Rovares Dantas

- Processos de mediação de conceitos algébricos durante o uso de um objeto de aprendizagem.

Autora: Monalisa de Abreu Leite

- Educação sexual na escola – concepções e práticas.

Autora: Célia Maria Soares de Oliveira

- Uso de instrumentos de medição no estudo da grandeza comprimento a partir de sessões didática.

Autora: Elizabeth Matos Rocha

- Violência simbólica e relações de conflitos no currículo: análise sociológica das práticas curriculares no cotidiano do ensino fundamental.

Autor: José Alex Soares Santos

- Portal ou Porteira: Os Professores e a Internet no Ensino Fundamental.

Autor: Ismael Pordeus Bezerra Furtado

- Os professores de Arte das Escolas Municipais de Fortaleza e seus Saberes de Experiência.

Autora: Maria Zenilda Costa

- O computador como ferramenta para mediação de atividades a distância de reforço escolar em Matemática.

Autor: Adelmir Menezes Jucá

- Resolução de problemas como metodologia para aprender Matemática.

Autora: Francisca Lúcia Quitéria da Silva

- Do novo ao velho PC – A prova no ensino de Matemática a partir do uso de recursos computacionais.
Autor: José Rogério Santana

- Informática Educativa na Educação: um estudo de Geometria no ambiente do software Cobri-Géomètre.
Autora: Maria José Araújo Souza

- Formação Docente e Prática do Professor de História: dilaceramentos, embates e esperanças.
Autor: Vilmar Aires dos Santos

- Alice e o País dos Espelhos: a metacognição na linguagem oral e na leitura de pessoas com deficiência mental.
Autora: Maria de Lourdes Carvalho Nunes

- A escola entre os índios Tapeba: o currículo no contexto da etnogênese.
Autor: Joubert Max Maranhão Piorsky Aires

- Pra que serve ler? – as crianças respondem.
Autora: Francisca Neurismene de Oliveira Pinheiro

- A criança e os artefatos lúdicos: um estudo etnográfico da cultura lúdica.
Autora: Francisca Josélia Inocência de Lima

- A criança e a escola: os sentidos da escolarização para “alunos problemáticos”.
Autora: Maria Elenir Coelho Albuquerque

- Os Gêneros Textuais na Formação do Professor Alfabetizador: Implicações para a Prática Pedagógica.
Autora: Claudiana Maria Nogueira de Melo

- Voando com gaivotas: um estudo das interações na educação de surdos.
Autora: Margarida Maria Pimentel de Souza

- Práticas de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades.
Autora: Eliene Vieira de Figueredo

- Dificuldades na leitura e autoconceito infantil.
Autora: Karine Moura de Farias Borges

- Quem conta um conto aumenta um ponto: literatura infantil e oralidade.
Autora: Maria Socorro Silva

- Gostei mais de correr atrás dos pombos: o itinerário do lúdico na escola de Educação Infantil.
Autora: Maria Regiane Vidal Costa Simonetti Gomes

- Significados e dimensões da leitura-escrita no contexto familiar de crianças de seis e sete anos.
Autora: Maria Cilvia Queiroz Farias

- A relação entre o fracasso escolar e as crianças das camadas populares.
Autora: Francinere de Souza Paula

- Professoras alfabetizadoras e seus saberes: os desafios da relação entre teoria e prática.
Autora: Maria do Socorro Barreto

- Os conflitos interpessoais na Educação Infantil e a ação mediadora das professoras.
Autora: Rochelly Silva de Lima

- Sinaliza, Surdo! Caracterização da construção de um modelo de escola de surdos.
Autor: Ernando Pinheiro Chave

- Concepções de Deficiência Mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade.
Autora: Francisca Geny Lustosa

- Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração.
Autora: Adriana Leite Limaverde Gomes

- Tira! bota! deixa o zabelê ficar... As contribuições das Salas de Apoio Pedagógico para a Inclusão Escolar.
Autora: Selene Maria Penaforte Silveira

- Para além da palavra: um passeio pela infância no universo das idéias e das ações docentes na pré-escola.
Autora: Ana Luisa Nunes Diogenes

- O negro no ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio.
Autora: Maria Telvira da Conceição

- O lugar da brincadeira na infância e na vida social: um rastreamento das manifestações lúdicas na cidade de Fortaleza.
Autora: Edite Colares Oliveira Marques

- Educação social: práticas pedagógicas em espaços não escolares. O caso do projeto "Ponte de Encontro".
Autor: Francisco Erlon Barros

- Práticas pedagógicas em Educação Ambiental: a escola diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tapeba Conrado Teixeira.
Autora: Tereza Cristina Cruz Almeida

- Núcleo de Tecnologia Educacional: uma tentativa em disseminar a cultura de uso do computador nas escolas estaduais de Fortaleza.
Autora: Antonia Lis de Maria Martins Torres

- A atividade docente no telensino – um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem.
Autora: Isabel Maria Sabino de Farias
- Educação Popular em questão: reflexões a partir (e para além) de uma prática.
Autor: Raimundo Nonato Nogueira Lima
- Pessoas com necessidades especiais na sociedade e no mercado de trabalho – perspectiva inclusiva.
Autora: Tatiane Faustino Moreira Maia
- Conexões entre dança e educação em Fortaleza: repetição do mesmo e invenção.
Autora: Eveline Dantas Nogueira
- Recuperação da aprendizagem na disciplina matemática mediante jogos: experiência com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública cearense.
Autora: Dóris Sandra Silva Leão
- A influência da Indústria Cultural nas Preferências Musicais de Adolescentes do Ensino Fundamental e Médio: Estudo de Caso.
Autor: Jaques Luis Casagrande
- O uso de literatura de base africana e afrodescendência junto a crianças de escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro.
Autora: Geranilde Costa e Silva
- Concepções e práticas de professores em avaliação de aprendizagem na rede pública municipal de ensino de Teresina.
Autora: Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
- Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória.
Autor: Genivaldo Macário de Castro

Teses defendidas no Programa (1997-2011)

- A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar.

Autora: Ana Paula de Medeiros Ribeiro

- O trabalho pedagógico do professor de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção /Hiperatividade (TDAH): construir propostas de intervenção em três Escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

Autora: Maria de Jesus Queiroz Alencar

- A avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino médio: estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Antonio de Almeida Lustosa (2003-2005).

Autora: Silvany Bastos Santiago

- Variação lingüística rural e alfabetização de crianças: avaliação de intervenções lingüísticas e metalingüísticas.

Autora: Edivone Meire Oliveira

- Ensino, aprendizagem e prática avaliativa dos professores de Matemática, do Ensino Médio, em escolas de Fortaleza.

Autora: Adriana Eufrasio Braga Sobral

- Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades.

Autora: Tânia Vicente Viana

- Matemática e deficiência visual.

Autor: Jorge Brandão

- A produção de saberes em espaços e tempos de aprendizagem colaborativa na formação e no trabalho com arte – educação nas escolas.

Autora: Maria Zenilda Costa

- Do novo PC ao velho PC: favorecendo investigações matemáticas através do computador.
Autor: José Rogério Santana

- A compreensão de conteúdos no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciências.
Autora: Ana Maria Iorio Dias

- Os diversos sentidos do lúdico na Educação Infantil: dos dispositivos institucionais aos modos de fazer.
Autora: Geórgia Albuquerque de Toledo

- As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade – TDA/H.
Autora: Marilete Geralda da Silva

- “Como subir nas tranças que a bruxa cortou”? Produção textual de alunos com síndrome de Down.
Autora: Adriana Leite Lima Verde

- Professoras Alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam.
Autora: Inês Cristina de Melo Nemedé

- O jogar e o funcionamento do sujeito surdo.
Autor: Hamilton Viana Chaves

- Aplicação da Sequência Fedathi na promoção das categorias do raciocínio intuitivo no cálculo a várias variáveis.
Autor: Francisco Régis Vieira Alves

- O currículo integrado do ensino médio integrado! Da intenção a realização.
Autora: Xênia Diógenes Benfatti

- As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica.
Autora: Cristina Façanha Soares
- Sua Majestade o Autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo.
Autor: Luis Achilles Rodrigues Furtado
- Construções geométricas no ambiente virtual de ensino TeleMeios com mediação na Sequência Fedathi.
Autor: Adelmir de Menezes Jucá
- “Na ilha de Lia, no Barco de Rosa”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.
Autora: Sinara Almeida da Costa
- Construção de um teste de raciocínio concreto – Estudo Avaliativo.
Autor: Manuel Carvalho Alexandrino
- Valores humanos na educação construção de uma cultura de paz na Escola Yolanda Queiroz.
Autora: Ana Cláudia Fernandes de Freitas
- O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil.
Autora: Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão
- Formação docente e conceitos algébricos nas séries iniciais.
Autora: Raquel Santiago Freire
- O trabalho pedagógico do professor de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): construir propostas de intervenção em três escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza.
Autora: Maria de Jesus Queiroz Alencar

- Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública.
Autora: Maria Cilvia Queiroz Farias

- Achados na “caixa de Pandora”: opções de superação do “analfabetismo moral” na escola.
Autora: Regina Elizabeth Mattos de Mesquita

- Aplicações de sequência Fedathi no ensino de Geometria mediado por tecnologias digitais.
Autora: Maria José Araújo Souza

- Formação de professores alfabetizadores em uma perspectiva interacionista: a (re)elaboração de conceitos e práticas docentes.
Autora: Maria do Socorro Barreto

- Iniciativas de promoção da cultura de paz nas escolas: a ótica das juventudes.
Autora: Verônica Salgueiro do Nascimento

- O jogo da compreensão de gênero: um diálogo de horizontes de sentidos entre pesquisador e crianças de uma escola de educação infantil.
Autor: Sérgio Lízias Costa de Oliveira Rocha

- Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise de prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky.
Autora: Joana Adelaide Cabral Moreira

- A vontade de incluir “regime de verdade” recomposição das práticas estratégicas de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza.
Autor: Remi Fernand Lavergne

- A análise da compreensão do conceito de funções medida dos ambientes computacionais.
Autor: Antônio Luiz de Oliveira Barreto

- A construção do Eu no contexto da Educação Infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo.

Autora: Sandra Maria de Oliveira Schramm

- Sexualidade e Relações de Gênero na Escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes.

Autor: Raimundo Augusto Martins Torres

- A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.

Autora: Selene Maria Penaforte Silveira

Relacionamos aqui algumas das temáticas que foram objeto de investigação das teses e dissertações defendidas no Programa entre os anos de 1997 a 2011, que abordam conteúdos relacionados com a estrutura curricular oficial da Educação Básica. Esse registro comprova que parte da pesquisa acadêmica, realizada pelo Programa contempla conteúdos inerentes aos processos de ensinar e aprender que se desenvolvem no âmbito da escola pública.

Ante a relação de teses e dissertações ora demonstrada, é possível afirmar que a pesquisa desenvolvida pelo Programa produz saberes que trazem em si a possibilidade de contribuir com o aperfeiçoamento das práticas curriculares que se desenvolve na escola de Educação Básica, sobretudo na rede pública de ensino, onde o baixo padrão de qualidade do ensino (explicitado pelos dados estatísticos) compromete o desenvolvimento social das pessoas, de modo particular, e o desenvolvimento econômico do País, de maneira geral.

A leitura dos resumos das teses e dissertações permitiu-nos identificar que os achados, de parte, da pesquisa realizada pelo Programa, são contribuições direcionadas aos gestores de políticas de formação de professores, aos docentes universitários que trabalham com a formação inicial de professores, aos gestores das unidades escolares e, sobretudo, aos professores da escola pública os quais necessitam de tais informações no seu trabalho docente cotidiano. Por tão abrangente contribuição, é possível garantir que a produção científica do Programa guarda em si uma contribuição ímpar, inquestionável, singular ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola de Educação Básica.

Do ponto de vista da legislação educacional, ao abordarmos as temáticas investigadas pelo Programa, identificamos facilmente o fato de que a produção científica do referido Programa é consoante com às exigências legais à escola de Educação Básica.

Destacamos a seguir algumas das exigências estabelecidas pela LDBEN, Lei nº 9394/96, acerca da organização curricular da Educação Básica

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (BRASIL, 1996, p. 8).

Se observarmos os eixos temáticos e olharmos atentamente as temáticas elencadas anteriormente, identificamos sem grandes dificuldades o fato de que as pesquisas desenvolvidas pelo Programa trazem contribuições para o trabalho docente, tanto para o ensino dos conteúdos exigidos para a base nacional comum, quanto para o ensino da parte diversificada do currículo.

Convém destacar o fato de que, embora a base comum e a base diversificada estejam diretamente atreladas às questões curriculares, as pesquisas desenvolvidas pelo Programa que trazem contribuições à base comum e à base diversificada não estão concentradas apenas na linha de Educação, Currículo e Ensino (LECE). Ao contrário, estão presentes também noutras linhas de pesquisa, o que vem a confirmar a fala do professor-coordenador 02, que disse: “há uma preocupação do Programa com a escola Pública”.

Esse argumento é comprovado pelo expressivo número de investigação no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História, Ciências, Artes, Temais Transversais), Educação de Jovens e Adultos, Educação especial/Inclusão e Formação de professores, Tecnologias aplicadas ao ensino.

Quanto à avaliação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as de eventuais provas finais;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. (BRASIL, 1996, p. 7).

Avaliação escolar é uma área na qual a pesquisa do Programa tem ampla contribuição a oferecer. As temáticas demonstraram com nitidez essa contribuição. Particularmente destacamos um elemento que é digno de atenção – trata-se da diferença entre a avaliação quantitativa e a qualitativa. A LDB estabelece que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Quando vamos à escola de Educação Básica constatamos escancaradamente dois absurdos: ênfase demasiada à semana de prova e alunos que são aprovados anos após anos sem o menor domínio de conteúdos. Quando conversamos com os professores sobre como avaliam os alunos, a resposta mais comum é “eu avalio tudo que o aluno faz”. Esta é uma área crítica da educação escolar. Em nossa experiência no acompanhamento de Estágio Supervisionado, identificamos o fato de que muitos professores da escola pública persistem na prática de avaliar os alunos da mesma forma como foram avaliados quando eram estudantes.

Nesse sentido, fica evidente a ideia de que muitos dos achados de pesquisa do Programa são conhecimentos necessários às mudanças de concepções e práticas dos professores da Educação Básica, no que concerne ao processo de avaliação escolar dos estudantes.

Ainda sob o prisma da legalidade, é possível identificar a consonância da pesquisa realizada pelo Programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº01 de 15 de maio de 2006. Nesse caso, identificável pela relação entre as novas áreas de atuação dos pedagogos e as temáticas abordadas nas teses e dissertações.

O relato de um dos professores-coordenadores, embora extenso, é elucidativo no tocante à consonância entre o que estabelece a legislação vigente e as investigações que estão sendo desenvolvidas pelo Programa. Vejamos os exemplos citados,

[...] boa parte dos trabalhos que nós temos desenvolvido nessa Linha tem ressoado na escola. Tem repercutido nas escolas de diversas formas, por exemplo, o eixo do ensino de EJA e Educação no Campo tem dado uma contribuição, no meu entendimento, bastante considerável em torno das articulações de organizações da escola pública no interior do Estado[...].

O eixo da sociopoética também tem se aproximado cada vez mais da escola a partir das novas legislações quando passa a colocar inclusive como obrigatório, por exemplo, o estudo da História da África, da questão das africanidades. Então hoje mais do que nunca nós temos diversas dissertações e teses que têm sido organizadas, estruturadas a partir do diálogo com a escola e tem repercutido também nessa implementação da nova legislação nas escolas públicas. (Professor-coordenador 05).

E o referido professor-coordenador acrescenta,

O nosso eixo em particular trata da questão ambiental. A educação ambiental cada vez mais é uma necessidade na formação docente e nas ações de ensino e aprendizagem nas escolas.

A questão da espiritualidade também. São novos campos que emergem na escola a partir da nova legislação. [...] hoje nós temos uma outra leitura do ensino religioso, com uma nova legislação também voltada para isso, novas diretrizes. Nós temos hoje também dissertações e teses muito ligadas a essas questões. (Professor-coordenador 05).

O relato do professor-coordenador 05 é coerente com o registrado das temáticas investigadas pelo Programa, onde podemos verificar a existência de pesquisas sobre a Educação indígena, Educação popular, Educação no campo, Educação inclusiva, Educação ambiental, Africanidades, Movimentos sociais, Novas tecnologias na educação etc.

Na perspectiva de ampliar a discussão acerca da relação entre a produção científica do Programa e as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola de Educação Básica, interrogamos aos nove coordenadores de linhas de pesquisa, aqui designados professores-coordenadores, se as produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação podem contribuir para a melhoria das práticas dos docentes que atuam na escola pública.

Em relação a esta indagação, oito dos nove dos professores-coordenadores entrevistados relataram e reafirmaram o compromisso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFC para com a formação do professor e para com a escola pública. Um dos professores-coordenadores entrevistado diz “O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará e a própria Faculdade de Educação no seu currículo tem um compromisso explícito com a melhoria da escola pública.” (Professor-coordenador 02).

Ratificando essa ideia da contribuição da pesquisa acadêmica do Programa às práticas desenvolvidas na escola de Educação Básica na rede pública de ensino, outro professor-coordenador expressa esta opinião:

Sim. Eu penso que na verdade o fundamento básico da pesquisa em educação deve ser ressoar em práticas pedagógicas mais adequadas em todos

os âmbitos, em todos os sentidos, não apenas na escola pública, não apenas na escola, mas nas práticas educativas de um modo geral e penso que inclusive, também na escola privada. Embora eu pense que em princípio a possibilidade de influência nossa é muito maior na escola pública. (Professor-coordenador 05).

Nesse relato, o professor-coordenador 05 registra que, na sua concepção, “o fundamento básico da pesquisa em educação deve ser ressoar em práticas pedagógicas mais adequadas”. Concordamos com tal asserção porque existe relação direta entre as práticas pedagógicas e o padrão de qualidade do ensino. Portanto, se a pesquisa acadêmica contribuir para práticas pedagógicas mais adequadas, estará cumprindo a missão da universidade que é, entre outras coisas, contribuir com a melhoria do sistema de ensino como um todo.

Essa contribuição das teses e dissertações defendidas no Programa à escola fica muito transparente quando analisamos o trabalho desenvolvido por outra linha de pesquisa. Esse trabalho foi exposto pelo professor-coordenador da linha, conforme transcrito a seguir:

[...] Então, nós somos aqui a única Linha que é totalmente voltada para criança ou para as pessoas com necessidades especiais, para educação inclusiva. A educação infantil é um dos focos principais, a formação do professor e as práticas pedagógicas, então nesse sentido eu acho que a contribuição pode ser bem ampla, porque a visão que as pesquisadoras ou os pesquisadores podem ter sobre a prática pedagógica é uma visão que pode contribuir muito para quem está trabalhando bem, no batente. (Professor-coordenador 04).

Dos elementos aqui expostos, são possíveis algumas inferências. Primeiramente, destacamos o aspecto de haver uma linha totalmente voltada para a criança e para as pessoas com necessidades educativas especiais. No âmbito das práticas curriculares, este é um aspecto de grande relevância, uma vez que a prática de Educação Inclusiva, em particular, a Educação Especial, no contexto brasileiro, é uma exigência legal relativamente nova. Dizemos relativamente nova porque, considerando o percurso histórico da educação brasileira, temos aproximadamente quatro séculos e meio de educação e somente no ano de 1996 é que vamos ter pela primeira vez a determinação legal de que os alunos com necessidades educativas especiais sejam atendidos preferencialmente na escola regular. A LDB, Lei nº9394/96, em seu Art. 4º, Inciso IV, estabelece que é dever do Estado garantir a educação escolar pública que “será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. E mais: a lei assegura que não é o aluno especial que precisa se adaptar à escola; ao contrário, é a escola que deve se adaptar ao aluno com necessidades educativas especiais.

Ainda de acordo com a referida Lei, o desenvolvimento do ensino brasileiro deve orientar-se, dentre outros, pelo princípio da qualidade. Ora, estas poucas palavras têm um desdobramento gigantesco do ponto de vista das ações pedagógicas demandadas. Na prática, cada aluno especial precisa ser atendido, com qualidade, nas suas especificidades. A LDB, no seu Art. 59, Inciso I, assegura aos educandos com necessidades de atendimento educacional especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Nesse sentido, cabe lembrar que a promoção desse atendimento educacional com qualidade requer conhecimentos específicos. E é na produção desses conhecimentos específicos que reside a contribuição do Programa sob estudo.

Retomemos, então, a fala do professor-coordenador 04, quando, se reportando à Educação Infantil e à Educação Especial, diz: “eu acho que a contribuição pode ser bem ampla”. O levantamento das temáticas investigadas pelo Programa, aqui registradas, demonstrou que, nas áreas de Educação Infantil e Educação Especial o Programa tem vasta contribuição a oferecer à escola. Na área da Educação Especial, dentre as muitas temáticas investigadas, destacamos: Práticas Pedagógicas e Concepções de Deficiência Mental; Computador e Deficiência Mental; Avaliação para Identificar Altas Habilidades; Avaliação da Criança com Síndrome de Down; LIBRAS, Língua Portuguesa e a Criança Surda: além de pesquisas abordando Autismo, Transtornos do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Down, Deficiência Mental, Deficiência Visual e Educação de Surdos. Certamente, nessas pesquisas, estão registradas informações que podem vir a contribuir para o cumprimento do que estabelece o Art. 59 da LDB.

No âmbito da Educação Especial, consideramos relevante enfatizar o fato de que professores da escola pública precisam demasiadamente de ter acesso aos conhecimentos produzidos acerca do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais, isso porque “77% dos alunos brasileiros com algum tipo de deficiência estão matriculados na rede pública.” (ANUÁRIO..., 2012, p. 27).

Quanto à Educação Infantil, também são muito recentes as políticas públicas voltadas para o atendimento à criança. No âmbito da Educação Infantil, o marco legal vai ser também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei nº 9394/96, em seu Art. 11. Inciso V, ao estabelecer que “Os Municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas”. Cabe ressaltar que é, também, a primeira vez na história da Educação brasileira que o Poder Público é responsabilizado pela efetivação de políticas públicas para a Educação Infantil; antes, havia projetos e programas que promoviam este atendimento.

Com a ampliação e regulamentação da oferta da Educação Infantil, vem junto a demanda por conhecimentos no âmbito da Educação Infantil. O Art. 29 da LDB preconiza que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Com essa especificação da finalidade da Educação Infantil, novos saberes vão ser requeridos por parte dos professores que irão desenvolver, na prática, esse nível de ensino. Nesse caso, é possível assegurar que parte desses conhecimentos específicos vão ser produzidos pela pesquisa educacional na universidade. Nesse sentido, tal realidade é conforme o relato do professor-coordenador 04, que disse ser “a contribuição ampla porque tem a educação infantil com foco principal”. Disse ainda que, “por abordar as práticas pedagógicas e a formação docente pode contribuir para quem está atuando no cotidiano da escola”. Mais uma vez, confirma-se a relação entre a produção científica do Programa e as práticas curriculares que se desenvolvem na escola.

Mencionado professor-coordenador esclarece por que a pesquisa científica do Programa pode ser útil ao trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil. Expressa seu ponto de vista nos seguintes termos:

[...] não estou negando as dificuldades eu acho que são imensas, é um trabalho que não é fácil, mas com a visão de fora, **com as ferramentas da academia** é bem interessante porque a gente vai fazer a Educação Infantil do ponto de vista da criança que muitas vezes fica esquecido nas escolas. (Professor-coordenador 04).

Destacamos o trecho da fala do professor-coordenador 04, quando acentua ser um trabalho difícil, mas que pode ser aprimorado com “as ferramentas da academia.” Nosso entendimento, é de que essas ferramentas são os saberes específicos produzidos pela investigação científica, são as descobertas oriundas da reflexão crítica sobre a prática, e, ainda, os conhecimentos elaborados desde o ponto de vista da criança. Por outras palavras, é a teoria acadêmica produzindo um saber que pode vir a contribuir para um aperfeiçoamento do fazer docente na Educação Infantil. Conforme explicitado pelo professor-coordenador 04, o ativismo docente na Educação Básica obscurece muitos aspectos do trabalho pedagógico, que, por vezes, se efetiva mediante uma prática rotineira. Com efeito, a contribuição do pesquisador consiste em elucidar por meio da intencionalidade e da investigação, aquilo naturalizado pela rotina docente. O professor-coordenador exemplifica essa situação:

[...] por exemplo quando eles veem as bonecas negras que nunca são escolhidas, só em ultimo caso quando não tem mais nenhum brinquedo. São

aspectos interessantes que o professor não vai ter tempo de ver, são aspectos da prática da docência que você não tem tempo pra ver o que acontece na sala de aula. Você só ver uma parte, então eu acho que as pesquisas universitárias elas vão justamente trazer esse outro aspecto, o ponto de vista da criança, as coisas que ninguém nota porque faz parte da rotina, ninguém vai notar, e que os pesquisadores vão notar. (Professor-coordenador 04).

Na continuidade de sua fala o professor-coordenador faz referências às contribuições da produção científica do Programa a outro ponto, que é crucial no sistema de ensino brasileiro – alfabetização. Eis o seu relato:

[...] meu eixo é o de alfabetização, é o de ensino, de aprendizagem da língua escrita. Então, aí também a minha área base trabalhar as questões cognitiva e metacognitiva da aprendizagem. Eu acredito que isso serve para os professores, no momento em que eles aprendem melhor como os alunos aprendem, como que eles imaginam, como eles conseguem a aprendizagem inicial da disciplina. Eu acredito que quando a gente faz essas pesquisas nós pensamos que vai servir para eles, para uma melhoria da escola pública[...]. (Professor-coordenador 04).

A primeira coisa que destacamos nesse relato é o fato de que a alfabetização é uma área crítica para a Educação. O domínio do código escrito, pelos educandos nessa fase escolar, é um aspecto estruturante da aprendizagem para os anos subsequentes. Isso é óbvio. A realidade educacional brasileira, no entanto, é caótica, conforme registramos no 5º capítulo, 51% das crianças brasileiras, da rede pública de ensino, não aprenderam o adequado em relação à leitura para o 3º ano do Ensino Fundamental. Evidentemente, muitos fatores contribuem para a produção social dessa realidade. Um dos aspectos, porém, que conduz a esta vergonhosa realidade está nas práticas pedagógicas inadequadas. Não estamos aqui sendo mais uma voz a jogar nas costas dos professores alfabetizadores a responsabilidade pelo fracasso escolar. Não é isso. Asseveramos é que práticas pedagógicas inadequadas (quer seja pela ausência de formação propiciada pelo Poder público, quer seja pela carência de saberes a que deveriam ter acesso na formação acadêmica ou, ainda, se a formação continuada destoa da prática que o professor realiza no seu cotidiano, e até mesmo pela sobrecarga de trabalho que inviabiliza momentos de estudo) ainda são uma realidade que não podemos negligenciar. E tais práticas podem ser aperfeiçoadas com a contribuição da pesquisa acadêmica.

Em nossa vivência na escola (acompanhando Estágio Supervisionado) e nos inúmeros diálogos com alunos do curso de Pedagogia, constatamos que muitos professores alfabetizadores insistem em ensinar da mesma forma como foram alfabetizados, porque não

dominam, com segurança, outra forma de ensinar³⁰. Muitos aprenderam, e até admitem, que na prática da alfabetização é preciso fazer diferente (trabalhar com material concreto, com jogos, com o lúdico, com a música, com o jornal, com os portadores sociais de texto etc.) mas não sabem como fazê-lo. O problema está na hora de articular essa “prática diferente” com os conteúdos escolares e com o nível de aprendizagem no qual o aluno se encontra. NÃO é objetivo desta tese aprofundar essa discussão, de modo que esta é só uma ilustração de que os professores alfabetizadores carecem de outros saberes que complementem aqueles de que eles já dispõe. Fica, então, subentendido que os professores alfabetizadores³¹ necessitam, dentre outras coisas, de “aprender melhor como os alunos aprendem”.

Nesse sentido, vimos reiterar a ideia de que os achados da pesquisa da pós-graduação devem ser socializados com os professores da escola pública por dois motivos, a saber: primeiro, porque é um direito dos professores terem acesso a esses saberes; segundo, porque é uma necessidade intrínseca à formação profissional docente o acesso a saberes próprios da formação profissional, que se constituem num conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2002).

Outro professor-coordenador, ao ser indagado se a produção científica do Programa pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes na escola pública ressalta que sim e explica por quê:

Eu vejo que sim, embora esse sim seja parcialmente. Explicando a resposta. Grande parte do que se produz, o escopo de um Programa acadêmico não é necessariamente a elaboração de resultados de intervenção, isso seria mais diretamente o escopo de um Programa profissional. [...] O escopo de um Programa acadêmico é formar pesquisadores e docentes para o ensino superior. (Professor-coordenador 01).

O referido professor-coordenador complementa sua argumentação com a seguinte explicação acerca da natureza das investigações realizadas pelo Programa:

Grande parte ou uma parte pelo menos das teses e dissertações é voltada para objetos que direta ou indiretamente interessam à escola pública, interessam ao ensino público, à educação pública. Outra parte não, então por isso que eu digo que grande parte do que se produz ou uma parte do que se produz tem

³⁰Registramos também o fato de que presenciamos na escola incontáveis práticas criativas, dignas de aplausos, pela forma como os professores superam os obstáculos; dignas também de serem socializadas, mas entendemos que o objeto de estudo da tese nos remete a registrar, nesse momento, as carências que podem vir a ser minimizadas com o acesso, pelos professores da escola pública, aos achados das pesquisas desenvolvidas pela pós-graduação.

³¹Todo programa de melhoria de qualidade na Educação depende visceralmente da qualificação dos professores – e, em primeiro lugar, dos alfabetizadores. (CALLEGARI, 2012, p. 36).

interesse direto, a outra parte teria interesse indireto ou outras um contato mais longínquo com as questões objetivamente desenvolvidas na rede pública de educação. (Professor-coordenador 01).

No que se refere ao foco das pesquisas, as argumentações do professor-coordenador são procedentes, e, de certo modo, até confirmam algo que é de domínio público – o caráter diverso (em sentido amplo) da universidade. Essa diversidade de pesquisas corresponde ao atendimento da missão institucional da academia, que é contribuir com o desenvolvimento do sistema de ensino como um todo. E, conforme explicitado, o “escopo de um Programa acadêmico é formar pesquisadores e docentes para o Ensino Superior”.

A fala do professor-coordenador 01 é confirmada pelo estudo exploratório que fizemos das temáticas pesquisadas pelo Programa. Quando diz que parte da pesquisa interessa à escola pública, isso é verdadeiro, e foi demonstrado nas temáticas registradas. Ele diz ainda que parte do que se produz tem um interesse indireto. Quanto a este aspecto, verificamos na produção científica do Programa que muitas teses e dissertações tinham por objetivo elucidar os aspectos políticos e econômicos inerentes à forma de sociabilidade contemporânea. Essas teses ou dissertações não estão abordando conteúdos diretamente vinculados à prática pedagógica do cotidiano da sala de aula (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História etc.), entretanto, é imprescindível que os professores dominem tais conhecimentos porque eles é que determinam o financiamento da educação, a formação de professores, as diretrizes curriculares etc. Daí pertencerem ao grupo que o professor classificou como "interesse indireto".

O ponto de vista, expresso anteriormente, de certo modo, é compartilhado por outro professor-coordenador, que diz:

[...] Nós temos Linhas voltadas, por exemplo, para o processo de educação dentro dos Movimentos Sociais, nós tratamos também de analisar a educação sindical, a educação política, mas é claro que há uma preocupação em todas as Linhas com a questão da educação escolar [...]. (Professor-coordenador 02).

Outro professor-coordenador relata como está presente essa contribuição do Programa para com a escola pública na linha de pesquisa que coordena. Ele se expressa nos seguintes termos: “[...] de fato a gente busca produzir e realizar pesquisas e outras atividades vinculadas à pesquisa que visam realmente a qualidade do ensino da escola pública.” (Professor-coordenador 03).

O relato do professor-coordenador 03 pode ser comprovado facilmente. Todos os coordenadores de linha de pesquisa relataram a realização de atividades que desenvolvem e que buscam uma interlocução com a escola pública. As atividades mencionadas foram: projeto de extensão, realização de minicursos, palestras nas escolas, participação em eventos das secretarias de Educação etc. Quanto à realização de pesquisas que visam realmente a qualidade do ensino na escola pública, isso também pode ser comprovado pela relação das temáticas destacadas.

Essas temáticas e o relato dos professores-coordenadores nos permitem também fazer a contraposição entre os achados desta investigação e os da realizada por Loiola (1991), no que se refere à produção científica do Programa. Loiola (1991, p. 61), ao comentar a produção científica deste, argumenta que tal produção, para ser socialmente relevante, “[...] necessariamente deve referir-se às problemáticas, embates e desafios atuais.” E acrescenta: “Tendo se firmando mais como espaço de ensino, o mestrado tem permanecido à margem dos problemas da região que o engloba.”

Os dados levantados nesta investigação revelam que esse quadro já se reverteu. As produções, cujas temáticas foram registradas, descritas e documentadas demonstram o avanço quantitativo e qualitativo da pesquisa acadêmica do Programa sob exame. Com efeito, por tratar de problemáticas, embates e desafios atuais do campo educacional, pode ser considerada como socialmente relevante.³² A diversidade de temáticas abordando os diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) nos permite afirmar com justeza a consonância entre as demandas atuais da escola e a pesquisa desenvolvida pelo Programa.

É ante a constatação do arcabouço teórico existente no Programa que interrogamos acerca da apropriação pública dos achados dessas pesquisas para com os professores da escola pública. Nesse sentido, são bem-vindas as contribuições de Soares (2001, p. 76) quando assinala:

O pesquisador, o estudioso da área da Educação tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade.

³²Não obstante a relevante contribuição do Programa, ao disponibilizar diversos conhecimentos no campo educacional, é imperativo registrar a existência de lacunas. A análise das temáticas investigadas pelo Programa, ainda que em caráter exploratório, permitiu constatar existência de muita coisa a ser pesquisada. Inúmeras situações que “atormentam” o cotidiano dos professores que atuam na escola de Educação Básica ainda não foram pesquisadas; outras, conforme registro nas teses e dissertações, precisam ser aprofundadas.

Concordamos com a autora retrocitada na ideia de que as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação devem propiciar intervenção na realidade. Para ilustrar a situação de que os saberes produzidos na universidade têm uma contribuição a oferecer à escola, tomamos como exemplo as inúmeras pesquisas que o Programa de Pós-Graduação em Educação fez na área de Educação Especial e o “estado de desespero” em que se encontram os professores da Educação Básica, pois no momento atual, são regidos por uma legislação (Art. 58 da Lei 9394/96) que determina que “o aluno com necessidades educativas especiais deve ser atendido preferencialmente na rede regular de ensino” Dessa determinação legal, decorre o fato de que os professores da escola pública recebem os alunos especiais em sala de aula mas não sabem “como” promover o seu desenvolvimento humano e cognitivo. Esse é apenas um exemplo da necessidade de que os saberes investigados na pós-graduação cheguem à escola.

No caso do Programa ora investigado, não somente as pesquisas na área da Educação Especial, mas também outras temáticas investigadas por outros eixos e por outras linhas de pesquisa também trazem conhecimentos úteis e necessários ao trabalho pedagógico que se desenvolve na escola.

Interrogamos a outro professor-coordenador de linha se as produções científicas do Programa podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes na escola pública. Ele foi contundente em acentuar que SIM. Ele expressa seu pensamento nos seguintes termos “Contribuir, certamente que sim, vai contribuir desde que esse material chegue às escolas, esse é que é o problema, o acesso [...]” (Professor-coordenador 07). Sua fala nos remete à socialização dos saberes produzidos no âmbito da pós-graduação. Esse é o assunto a ser abordado no capítulo seguinte.

8 A POLÍTICA DE SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACED/UFC: ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo registra os achados da investigação. Neste segmento trazemos o fulcro da tese, que é analisar a política de socialização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC junto aos professores da escola pública. Referido segmento está subdividido em três partes, a saber: na primeira, analisamos os meios utilizados pelo Programa para promover a socialização do saber oriundo das teses e dissertações defendidas; na segunda, registramos e analisamos o público-alvo ao qual são dirigidos esses meios de socialização. O capítulo é concluído com a exposição, pelos coordenadores das linhas de pesquisa que compõem o Programa, aqui designados professores-coordenadores, de elementos que podem contribuir para o aperfeiçoamento da atual política de socialização dos achados da pesquisa.

Conforme descrito no item sobre o percurso metodológico, para a obtenção dos dados referentes à política de socialização do saber científico do Programa, realizamos entrevistas semiestruturadas³³ com os nove coordenadores das linhas de pesquisa³⁴. Convém lembrar que um destes coordenadores responde simultaneamente por uma linha de pesquisa e também pela Coordenação do Programa. O foco das entrevistas foi a abordagem de questões diretamente vinculadas aos objetivos que norteiam esta tese.

8.1 Os meios utilizados pelo Programa para socializar a produção científica

Iniciemos esta etapa analítica dos achados da investigação com a constatação de que o Programa dispõe de um acervo de teses e dissertações, conforme documentado no capítulo anterior, no qual estão registradas informações relevantes e necessárias ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola pública. Ante essa constatação, retomemos a questão central que norteia esta tese.

³³O roteiro da entrevista encontra-se registrado no apêndice 01 desta tese. oito coordenadores de linhas de pesquisa foram entrevistados na Faculdade de Educação da UFC entre os dias 14 a 29 de junho de 2011. Apenas um professor-coordenador de Linha de Pesquisa não foi localizado nesse período, mas posteriormente respondeu ao roteiro da entrevista via *email*.

³⁴Na perspectiva de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados (coordenador do Programa, coordenadoras e coordenadores das linhas de pesquisa), denominamos a todos de professor-coordenador e os distinguimos por números que variam de 01 a 09.

Este trabalho investigativo interrogou se as pesquisas desenvolvidas pelo Programa têm sido socializadas junto aos professores da escola pública que exercem a docência no âmbito da Educação Básica.

Na perspectiva de responder a este questionamento, nos lançamos na desafiante empreitada de analisar a política de socialização da produção científica do Programa. Para proceder a essa análise, tivemos como um dos objetivos específicos desta tese identificar e refletir sobre os meios de que o Programa se utiliza para socializar o saber oriundo das teses e dissertações.

Interrogamos, então, aos coordenadores das linhas de pesquisa, aqui designados professores-coordenadores, se as produções científicas do Programa são socializadas fora do âmbito acadêmico e que meios são usados para esse fim.

Um professor-coordenador sintetiza em poucas palavras os principais veículos por meio dos quais se efetiva a socialização do saber produzido no âmbito do Programa. Mencionado professor-coordenador faz o seguinte relato “A forma de socialização que o Programa tem cobrado, a partir das suas Linhas tem sido os eventos, prioritariamente, e as publicações” (Professor-coordenador 02). Cabe registrar que essa resposta foi confirmada de maneira unânime pelos demais professores-coordenadores.

A fala do professor-coordenador 02 é elucidativa e também relevante para essa investigação, por trazer a síntese da política de socialização do saber científico efetivada pelo Programa. Com o seu relato, são possíveis algumas inferências. Inicialmente, destacamos o fato de que estas duas formas, anteriormente citadas, não são as únicas, entretanto, são as prioritárias. São formas de socialização do saber utilizadas pelas nove linhas de pesquisa. A explicação para essa prioridade é evidente, tem relação com dois aspectos: primeiro, relaciona-se com a rotina da universidade, pois é próprio da universidade comunicar o saber por esses meios; segundo, porque, na contemporaneidade, em tempos de avaliação para “medir” a produtividade acadêmica, a publicação e os eventos constituem os meios contabilizados na pontuação que compõem, prioritariamente, também, a “nota” do Programa, ou seja, o conceito a ele atribuído. Nossa análise parte então do entendimento de que, sendo o Programa parte do sistema, este precisa mover-se dentro dele, respondendo às suas exigências e resistindo-as ou ressignificando-as, quando essas exigências forem de encontro à missão institucional da universidade ou seu compromisso social.

Iniciemos, então, a análise desses dois meios (eventos e publicações) que sintetizam a política de socialização da produção científica do Programa. Nessa realidade em que a pós-graduação brasileira precisa se mover dentro do sistema, os eventos científicos

representam um item merecedor de uma atenção criteriosa. Essa atenção criteriosa é necessária, porque os eventos científicos constituem atividade natural da Educação Superior. Os eventos científicos, historicamente, constituíram-se como espaços propícios à socialização do saber. No caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC, os eventos científicos caracterizam-se como espaços onde os alunos da Pós-Graduação socializam seus achados de pesquisa, conforme registro a seguir, “[...] Esse Seminário é, basicamente, a apresentação dos nossos alunos, de todas as teses feitas [...]. As comunicações, são todos nossos alunos, eles vão falar das pesquisas que eles fazem” (Professor-coordenador 04). Não obstante, porém, esta realidade, é preciso considerar que no contexto da reforma universitária essas atividades próprias/naturais da academia vão ser afetadas pela lógica produtivista do mercado que invadiu a universidade.

Como decorrência desse processo de reforma (reforma do Estado/reforma da universidade), vai ser instituído, na contemporaneidade, um elemento sutil, que é a avaliação da pós-graduação – sutil, porque o ato de avaliar é algo positivo, mas avaliar para identificar se a lógica da eficácia, da eficiência, do produtivismo está sendo cumprida na universidade é um absurdo – e o modelo de avaliação atual da pós-graduação vai atribuir pesos diferentes aos eventos científicos conferindo-lhes, desse modo, um “significado deformado”.

Tomamos como referência o contexto que estamos investigando para explicar essa expressão “significado deformado”. De um lado, temos a escola pública, onde estão 86,7% das matrículas da Educação Básica; falamos da região Nordeste, do Estado do Ceará, onde historicamente as questões políticas e sociais deixaram marcas profundas da desigualdade social, conforme registrado no capítulo 5. Do outro lado temos a universidade pública (em particular, a pós-graduação), que tem por missão institucional contribuir com o desenvolvimento do sistema de ensino como um todo, sobretudo, por via da pesquisa e da formação de pessoal docente. E entre a escola e a universidade está a forma de avaliar a pós-graduação, que atribui peso zero aos eventos científicos que socializarem conhecimento em âmbito local. Daí, dizemos a expressão “significado deformado”, porque essa atribuição de peso zero aos eventos locais, no âmbito da Educação, vai inibir a ação da universidade de socializar o saber que produz com os professores da escola pública, que em alguns casos, está ao lado da Universidade, bastando atravessar a rua.

No caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, duas linhas de pesquisas, registraram a iniciativa de deslocar encontros científicos, nos quais socializam os achados da pesquisa acadêmica com professores da escola pública, para o interior do Estado do Ceará. Um professor-coordenador de linha de pesquisa destaca que em determinados

eventos ocorreram interações dos docentes da universidade com professores da Educação Básica. Eis o seu relato:

Em vários dos nossos encontros acadêmicos a gente acabou, em algumas situações, fazendo convênios com prefeituras. A gente deslocava o evento para outras cidades e aí os professores tinham acesso. Isso ocorreu em Aracati, ocorreu em Guaramiranga, em Barbalha, Sobral, quando nós fizemos encontros nessas cidades. Ano passado fizemos isso em Sobral, foi a última vez que fizemos isso, e os professores foram para o encontro [...]. (Professor-coordenador 07).

A leitura dessa realidade nos permite inferir que em momentos dessa natureza os professores da Educação Básica têm acesso a resultados da pesquisa acadêmica. Conforme o relato do professor-coordenador 07, os professores da escola pública interagiram com os professores da Universidade, trocaram experiências e tiveram acesso a publicações e a resultados de pesquisas. Em contrapartida, é preciso elucidar que, pelo modelo de avaliação vigente na pós-graduação na atualidade, este é um esforço inútil, pois eventos locais têm peso zero na pontuação que conceitua o Programa, não sendo, portanto, interessante investir efetivamente nesse tipo de evento. No campo educacional, no que concerne à socialização dos achados da pesquisa desenvolvida pela Universidade para com a escola, isso é um absurdo que precisa ser denunciado e repensado a curto prazo.

Outro professor-coordenador também faz referência a eventos realizados no interior do Ceará. Faz o seguinte relato: “Nos Congressos anuais que realizamos, temos feito reservas de vagas para participação de professores da rede municipal do ensino, no interior do Ceará, com vistas a contribuir para a formação deles no campo da pesquisa acadêmica.” (Professor-coordenador 09).

Cabe destacar o fato de que, das nove linhas de pesquisa que compõem o Programa, somente duas relataram ter realizado eventos científicos no interior do Estado. Podemos inferir que o caráter restrito deste tipo de ação decorre da pouca importância a ele atribuído pelo modelo de avaliação da pós-graduação. Por outras palavras, o esforço para realizar tal empreendimento é incompatível com o reconhecimento, do ponto de vista da avaliação, a ele atribuído. Nessa perspectiva, dizemos que, no contexto da reforma da universidade, as atividades próprias/naturais desta, são impactadas, e em alguns casos “deformadas”.

Esse “significado deformado” se materializa quando o Programa que deveria contribuir para o desenvolvimento locorregional onde se insere banaliza este propósito e embarca, forçado pelo critério da punição, na lógica do produtivismo a partir da qual a

atividade acadêmico-científica tem prioritariamente “a meta de contabilizar” pontos para o Programa. Ao analisar esta presença da lógica mercantil diluída no fazer acadêmico, Narvai (2009) denuncia atitudes que tomaram conta da pós-graduação brasileira, o autor registra que há resistências, no entanto, denuncia o fato de que muitos dos que dirigem programas de pós-graduação

Não estão preocupados que o seu PPG produza os conhecimentos que o país precisa para compreender e enfrentar seus problemas, não estão preocupados em serem socialmente úteis, em contribuir para impulsionar o desenvolvimento loco-regional, em formar bons mestres e doutores, estão preocupados “com a nota”. (NARVAI, 2009, p. 54).

No âmbito educacional, negligenciar a condição de ser socialmente útil, a nosso ver, representa um equívoco de proporções indescritíveis, tanto para o pesquisador, de modo particular, quanto para o Programa no qual estão vinculados, haja vista que a Educação é um elemento determinante para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Quanto a essa questão de ser socialmente útil, registramos no capítulo anterior a ideia de que muitas das pesquisas realizadas pelo Programa, nosso *locus* de pesquisa, abordam temáticas diretamente vinculadas às práticas curriculares desenvolvidas na cotidianidade da escola. Convém destacar que, se os conhecimentos oriundos de tais pesquisas ficarem apenas arquivados numa biblioteca, não passarão de letras mortas, como bem adverte um professor-coordenador de linha pesquisa, que diz: “[...] estas pesquisas podem sim contribuir para as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola pública, desde que os professores tenham acesso.” (Professor-coordenador 07).

Queremos registrar que comungamos dessa visão expressa pelo professor-coordenador 07. O grande mérito da pesquisa acerca da Educação Básica é a efetiva transformação que venha a ocorrer na cotidianidade da escola possibilitada com base nas informações oriundas dos achados das pesquisas realizadas pela Universidade.

Nesse sentido, fazemos nossas as inquietações de Garcia (2001, p. 89) que ao refletir sobre *para quem pesquisamos, para quem escrevemos*, no campo da educação, interroga:

Tem o pesquisador o direito de sonegar o conhecimento que produz àqueles que têm direito a essa possibilidade de liberdade, porque são os que mais diretamente estão submetidos a leis que desconhecem? Tem o pesquisador o direito de apenas enunciar aos pares o conhecimento que produz, fugindo ao compromisso social e obrigação ética de revelá-los aos diretamente envolvidos na realidade que investigou? De criar para estes a possibilidade de desveladas as leis sociais, optar por conservá-las ou transformá-las?

Obviamente, a resposta a essas interrogações dispensam discursos vazios, alardeados por diferentes sujeitos sociais em favor da escola pública. Estas indagações reclamam tomada de posição, atitude política, ações institucionais que venham de fato contribuir para melhorar, na medida do que for possível, o padrão de qualidade do ensino básico, no contexto brasileiro.

Prosseguindo a análise, retomamos a questão de como os eventos científicos, no âmbito do Programa, têm servido como meio para socializar a produção científica junto à escola pública.

Desse modo, registramos mais alguns relatos sobre os eventos científicos nos quais foi registrada a participação de docentes da Educação Básica. O professor-coordenador 06 afirma que:

Nós realizamos de dois em dois anos um Congresso de avaliação. O nosso Congresso aqui da UFC é o maior do Brasil em termos de participação e é importante destacar que nesse momento a gente socializa. Nos últimos três eventos, aproximadamente 700 pessoas participaram, e boa parte desse grupo faz parte da rede pública, municipal e estadual. Então, é uma forma muito significativa de socialização do que é produzido.

Ainda a respeito disso, outro professor-coordenador esclarece:

Em alguns eventos, por exemplo, a Linha Trabalho e Educação tem buscado parcerias com as Secretarias de Educação. Em alguns, não em todos os eventos que realizamos, nós tivemos a preocupação de que ele fosse gratuito, aberto à comunidade, especialmente para os professores da rede oficial de ensino [...]. (Professor-coordenador 02).

Ante ao exposto, no que se refere aos eventos científicos como meio de socialização, consideramos necessário destacar dois aspectos, a saber: primeiro, a relevância dos eventos científicos registrando a participação dos professores da Educação Básica; segundo, a abrangência dos eventos como meio de socialização para com os professores da Educação Básica.

É preciso reconhecer nesses eventos o compromisso da Universidade, por via da pós-graduação em Educação, que possibilita, intencionalmente, aos professores da escola pública terem acesso aos conhecimentos produzidos na Universidade. Esse reconhecimento é válido tanto para os eventos que se deslocaram para o interior do Estado quanto para os que se realizaram em Fortaleza, mas que buscaram parcerias no sentido de que os professores da escola pública conhecessem o que a Universidade pesquisa. Essa é uma ação relevante, porque é condizente com a missão da Universidade e com seu compromisso social.

O segundo aspecto a ser considerado é a abrangência de professores da Educação Básica alcançados pelos eventos científicos promovidos pela Universidade como meio de socialização da produção científica. Nos relatos aqui registrados, foi possível constatar que existe, de fato, a participação de professores da Educação Básica em alguns eventos realizados pela Universidade. Uma análise mais acurada, no entanto, nos permite perceber que tal ação, embora muito relevante em termos qualitativos, é limitada em matéria de abrangência. Este caráter limitado foi registrado por um professor-coordenador, que, após comentar os eventos promovidos pela linha de pesquisa que coordena, declara “[...] mas ainda assim continuo insistindo que isso é restrito, porque isso é feito uma vez por ano.” (Professor-coordenador 07).

Esse caráter restrito de alcance dos professores da Educação Básica pelos eventos científicos, destacado pelo professor-coordenador 07, pode ser facilmente confirmado. Primeiro, pela periodicidade dos eventos científicos, pois uns ocorrem anualmente e outros apenas de dois em dois anos, vindo, desse modo, contribuir com um número restrito de professores. Segundo, esse alcance é restrito pela ausência de intencionalidade em fazer um evento que seja direcionado ao professor da Educação Básica. Essa falta de intencionalidade é explicitada quando se analisa o público a quem são destinados os eventos. Terceiro, pela desproporcionalidade entre o número de professores da Educação Básica que participam dos eventos e o total de professores da rede municipal e estadual de ensino. Exemplificando tal desproporcionalidade, lembramos o caso dos eventos deslocados para o interior do Estado. Nesse caso, temos, durante um ano, um evento, para atender um município. Se o Estado do Ceará tem 184 municípios, isso implica dizer que 183 não foram cobertos. E ainda que considerássemos só o Município de Fortaleza, essa desproporcionalidade seria evidente, pois só a rede municipal de ensino de Fortaleza conta com 10.174 professores a ela vinculados.

Prosseguindo essa análise passamos a comentar o outro meio apresentado, também como prioritário na socialização do saber científico pelo Programa. Todas as nove linhas de pesquisa socializam seus achados de pesquisa por meio de publicações impressa e *online*. Esse fato foi confirmado de forma unânime por todos os professores-coordenadores das linhas de pesquisa. Reportando-se aos meios de socialização do saber científico utilizados pelo Programa, um professor-coordenador relata,

[...] há também outras formas de socialização que são as várias publicações que a gente tem. Tem uma série de editorial que publica todo ano pelo menos um volume com coletânea de trabalhos produzidos por professores e alunos da pós-graduação [...]. (Professor-coordenador 06).

Sobre esse mesmo aspecto, outro professor-coordenador diz:

Então, a gente trabalha com os livros que a gente consegue produzir. Anualmente a gente produz um. A produção nossa também está nos anuários dos Encontros. Temos uma Revista Eletrônica disponível on-line, disponibilizada na internet. Ela é oficialmente anual, mas a gente tá fazendo várias edições. A gente fez duas ano passado [...] (Professor-coordenador 03).

Proceder a uma análise crítica acerca das publicações resultantes da pesquisa de um programa de pós-graduação não é uma tarefa simples. É trabalho complexo. Particularmente, destacamos dois pontos que explicitam esta complexidade. Primeiro, é difícil criticar o ato de publicar na academia, porque a publicação é uma atividade intrínseca à vida acadêmica, faz parte do trabalho docente na Educação Superior o registro escrito, documentado, dos estudos, experiências e achados de pesquisa. Segundo, como criticar o ato de socializar o saber científico por meio da publicação?

Faremos, então, essa análise, também, com base em dois pontos-chave, o primeiro deles é interrogando: qual o **significado** da publicação hoje no contexto da reforma universitária? O segundo é diretamente relacionado ao objetivo desta tese, que pergunta se a política de socialização adotada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação **alcança à escola**, aos professores que atuam na escola pública.

Quanto ao primeiro ponto, referente aos significados do ato de publicar na contemporaneidade, este seguramente já foi respondido no capítulo 7, no entanto, para fundamentar esta análise, retomamos os argumentos expostos. Com efeito, convém lembrar que o cenário que ora vivenciamos é um contexto de crise estrutural do capital sem precedentes, conforme descrito por Mészáros (2000). O capital, no seu permanente processo de reprodução, busca formas alternativas de recompor sua base técnica, tendo sempre em vista, a manutenção da lucratividade e, portanto, a garantia de sua reprodução. Nos tempos hodiernos, as formas prioritárias, encontradas pelo capital, foram a flexibilização da Economia e a subsunção do Estado brasileiro à ideologia neoliberal. Sobre esta subsunção do Estado à ideologia neoliberal, Taffarel (2011, p. 5) diz “O que vemos no Brasil é que nos últimos anos cumpriu-se mais ou menos ao pé da letra o essencial das recomendações do ajuste neoliberal.”

Ao aderir à ideologia neoliberal, o Estado brasileiro passa a ser regido pelas mesmas leis que regulam o mercado. Ora, o Estado não é um ente abstrato, ele tem formas concretas, tangíveis, objetivadas. Algumas dessas formas concretas são as suas instituições, e, obviamente, uma dessas instituições é a universidade, e é exatamente nesse ponto que o

político-econômico encontra o educacional. Referindo-se à Reforma do Estado e sua repercussão na universidade Taffarel (2011, p. 5) adverte: “[...] a reforma do aparelho do Estado possibilita ao capital pôr-se em todas as esferas sociais, com destaque para a esfera pública, estabelecendo, assim, o império do privado e mercantil nas instituições, via processos os mais diversos possíveis.”

A autora aprofunda a explicação dessa relação da Reforma do Estado e seus impactos na universidade com os seguintes argumentos,

O Plano Diretor da Reforma do Estado estabeleceu o diagnóstico dos supostos males da administração pública federal, assim como as principais diretrizes para modernizá-la. Ao identificar quatro setores compoendo o aparelho do Estado – núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos ou competitivos, e a produção de bens e serviços para o mercado – situou as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa entre os serviços não-exclusivos ou competitivos do Estado.

Nesse contexto, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que é de onde falamos, são reconfiguradas em instituições públicas regidas pela razão do mercado que é a lógica das práticas de quase-empresa norteadas pelo princípio da eficácia-eficiência-productividade. No âmbito acadêmico, podemos exemplificar tal realidade registrando a ideia de que, nestas práticas de quase-empresa, as universidades irão, inclusive, vender resultados de pesquisas, dando largos passos no que se convencionou chamar de autonomia financeira, que, se diga de passagem, é mais um ato explícito de desobrigação do Estado para com a universidade pública.

Como serviço competitivo do Estado, a universidade passa a funcionar balizada por uma política de resultados, os quais serão cobrados a partir do alcance de metas estabelecidas para os diferentes serviços prestados pela universidade ao Estado. As metas são retratos fidedignos dos novos critérios que regem a universidade. É o império do quantitativo sobre o qualitativo. No âmbito da pós-graduação esta lógica perversa e irracional se materializa, dentre outras coisas, através do produtivismo³⁵ exigido pelo número de publicações do Programa.

³⁵Cabe esclarecer que a exigência na participação nos eventos e a ampliação do número de publicação é apenas uma parte das novas exigências ao corpo docente das universidades, como explica Taffarel (2011) “No caso das 52 IES federais, em sua maioria universidades, enquanto o montante de matrículas de graduação, no período 1994-2002, teve um aumento de cerca de 30%, o corpo docente viu-se reduzido em 5%. Dado que as exigências de produção científica, de participação em eventos científicos nacionais e internacionais, etc., aumentaram significativamente no período, em razão dos novos critérios da avaliação eficientista, esta diminuição dos efetivos docentes significou um aumento de pelo menos 50% de sua carga de trabalho efetivo”.

O produtivismo acadêmico vai ser pesado e medido, ou melhor dizendo, contabilizado pelas agências de fomento CAPES, CNPq que avaliam os programas de pós-graduação. É pertinente lembrar que, nesse processo avaliativo, não obstante a falácia de que muitos critérios são considerados, na prática, o que tem maior peso são as publicações. Mais uma vez, recorreremos aos argumentos apresentados por Taffarel (2011) como aporte à análise que fazemos da realidade pela qual passa a universidade brasileira. Para a autora, esta exigência de quantidade de produção científica cumpre bem a função de atendimento à burocracia estatal, e consiste

[...] em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada, objetivada e cultural no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo Capes de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, **de publicações**, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem bem para onde ela caminha. (TAFFAREL, 2011, p. 8, grifo nosso).

Este caminhar sem rumos da universidade na prática significa atender aos requisitos burocráticos (quantitativos) da avaliação da pós-graduação para que o programa não seja rebaixado, e continue contando com os recursos do Governo federal reservados para os que bem responderem às suas exigências. Lembramos, mais uma vez, que o principal requisito de avaliação são as publicações. Esse critério avaliativo vai produzir uma profusão de publicações que tem por finalidade precípua manter ou elevar o conceito do Programa. É, ainda, pertinente destacar o fato de que no momento atual, os resultados dessa avaliação é que credenciam ou descredenciam os programas de pós-graduação.

No *ranking* decorrente do modelo contemporâneo de avaliação da pós-graduação uns ganham *status* e outros são prejudicados. Sobre essa forma equivocada de avaliar, Narvai (2009, p. 54) denuncia:

Decorre que, nas avaliações dos PPG, o tratamento igual dado a desiguais, sem qualquer tipo de ponderação, tem gerado, além de injustiças, ampliação das assimetrias entre universidades [...] e, por que não dizer, infanticídio de Programas.

É na prática dessa lógica de atendimento ao critério do produtivismo que o ato de publicar/socializar o saber vai perder o seu sentido autêntico e transformar-se no que se convencionou chamar de *indústria do paper*. Noutros termos, o verdadeiro sentido de tornar o saber científico oriundo da pesquisa da pós-graduação num bem de domínio público é substituído por uma burocracia acadêmica, onde o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo e o sentido da publicação acadêmica, nesse contexto, passa a ser escrever para contar pontos nos relatórios da CAPES e do CNPq.

Essa inversão dos sentidos da publicação acadêmica que denunciemos, é decorrência do modelo de avaliação da pós-graduação brasileira, nesse momento histórico, foi constatada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Tal realidade foi traduzida pelo professor-coordenador 01 nos seguintes termos,

A exigência de produção dos professores faz com que a gente acabe entrando dentro de um círculo vicioso. Nós corremos atrás do desenvolvimento de uma produção docente de aula e científica que se extingue no próprio ato de produzi-la, e isso é ruim. Quando nós produzimos algo, um artigo novo, aquele artigo em vez de passar a ser o objeto do nosso interesse para divulgação, para que aquele saber seja debatido, publicado no sentido mais amplo do debate, a nossa preocupação já tem que se voltar para o próximo artigo que tem que ser produzido. Então nós vivemos hoje uma forma que inclusive me parece meio maluca que é nós **produzirmos para os relatórios**. A produção científica é produzida, **publicada em livros ou em revistas eletrônicas e o sentido maior dessa produção**, dessa publicação - a palavra publicação seria levá-la ao público - **não é efetivamente levá-la ao público é simplesmente institucionalizar as formas de produção no sentido da contagem dessa produção para o sistema de avaliação acadêmica proposta pela sociedade brasileira [...]**. (grifo nosso).

Da fala do referido professor-coordenador, são possíveis muitas inferências. A primeira delas é acerca da exigência de produção dos professores. Conforme discorremos anteriormente essa exigência de produção acadêmica não é uma ação pontual no âmbito da Universidade; ao contrário, ela é a expressão concreta das macrotransformações emanadas do mundo do trabalho, da Economia e da Política, que se delineiam numa dimensão planetária, e que repercutem na Universidade e, conseqüentemente, na cotidianidade do trabalho acadêmico. Taffarel (2011, p. 8) assevera que “A reconfiguração da educação superior, em geral, e da educação superior pública, em particular, tem no docente e nas suas práticas na cotidianidade da instituição universitária um de seus elementos chaves.”

Essa exigência de produção acadêmica nada mais é do que a presença, e por que não dizer, a materialidade do princípio da competência, da eficácia e da eficiência inerente à lógica mercantil que, no universo da academia, se exprime pela exigência de dados

quantificáveis. Ante este cenário, que é ao mesmo tempo cruel e real, cabe-nos a tarefa de denunciar a irracionalidade dessa lógica quanto à sua aplicabilidade à educação, e, em particular, à produção científica da pós-graduação.

No contexto pesquisado, esta irracionalidade fica muito transparente quando refletimos sobre as palavras do professor-coordenador 01, quando diz: “nós corremos atrás do desenvolvimento de uma produção docente de aula e científica que se extingue no próprio ato de produzi-la, e isso é ruim”. Dizer que isso é ruim é pouco, porque, se a produção docente de aula e científica se extingue no próprio ato de produzi-la, no campo educacional, isso tem um impacto social muito severo, embora não seja perceptível a curto prazo. Este impacto decorre do fato de que um fazer docente destituído de sua essência aniquila com a função estratégica da universidade no contexto social que, no âmbito educacional, tem a missão institucional de contribuir com o desenvolvimento do sistema educacional como um todo.

O que mais caracteriza, porém, a irracionalidade dessa lógica é o fato de deformar os sentidos da produção científica da pós-graduação. Conforme denunciado pelo professor-coordenador 01, na nova configuração vivida pela universidade brasileira, o sentido maior dessa produção é atender à burocracia do modelo de avaliação vigente, **é produzir para os relatórios**. A leitura dessa realidade causa indignação, e se por um lado, é verdade que o produtivismo rouba o tempo da reflexão, por outro, urge a necessidade de que façamos a leitura crítica e propositiva dessa realidade, pois, como adverte Taffarel (2011, p. 9), “[...] todas as principais medidas que estão conduzindo à mudança da identidade institucional das IES, no país, têm implicações e se efetivam com a participação e/ou resistência do corpo docente.”

Ampliando um pouco mais essa análise, tomemos como referência as palavras do professor-coordenador, quando diz que o sentido principal da produção científica da pós-graduação é “simplesmente institucionalizar as formas de produção no sentido da contagem dessa produção para o sistema de avaliação acadêmica proposta pela sociedade brasileira”. Esta dura realidade que constatamos é por vezes silenciada. Partilhamos a angústia com os pares, mas sempre prevalece o esforço em cumprirmos bem o nosso papel, ou seja, atender às exigências do sistema que se transmutam em exigências do Programa. O esvaziamento do sentido da produção acadêmica é um fato decorrente da reforma da universidade (mais especificamente vinculado ao aspecto da avaliação da pós-graduação), que fere o compromisso social da universidade pública para com a sociedade civil, que a sustenta com seus impostos, para quem a pesquisa acadêmica devia retornar, trazendo efetiva contribuição ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade como um todo. Consideramos este

esvaziamento de sentido da produção científica um fato grave que precisa ser denunciado, tanto no plano das individualidades quanto institucionalmente. Reiteramos a ideia de que as necessidades do sistema não podem ser naturalizadas como necessidades do Programa. Retomemos, então, a análise dos meios usados pelo Programa para socializar os achados das pesquisas que desenvolve.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 43, Inciso IV, estabelece que a Educação Superior tem por finalidade “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Cabe registrar que ao analisarmos os meios que viabilizam a política de socialização da produção científica do Programa, além das formas prioritárias anteriormente apresentadas, foram identificadas essas outras formas de comunicar o saber a que a LDB faz referências. No contexto pesquisado, essas formas estão presentes nas ações individualizadas dos docentes vinculados ao Programa. Passamos então a demonstrar essas ações.

Um professor-coordenador aponta o Estágio curricular do curso de Pedagogia como um dos meios utilizados pela Universidade para promover a socialização do saber. Relata sua experiência da seguinte forma:

O Projeto de Extensão é vinculado à disciplina, é vinculado à Linha, é voltado pra professores e supervisores da escola pública que recebem estagiários. É um projeto vinculado à Pedagogia, a UFC, a UECE e ao Instituto Federal do Ceará.

A gente está fazendo um mini curso de 40 horas todo semestre aberto aos professores do município e do Estado, na verdade é destinado a esses professores de escola pública que apoiam nossos estagiários como campo de Estágio, então a gente dá um retorno nesse sentido, toda a produção científica de Programa de Pós-Graduação da Linha que eu coordeno [...] a gente usa no momento da fundamentação teórica dos estudantes. (Professor-coordenador 03).

Nesse relato, é interessante notar que existe um projeto de extensão vinculado à disciplina Estágio Supervisionado. De acordo com a LDB, os projetos de extensão caracterizam-se como meios para divulgar o saber. No Capítulo 43, Inciso VII, referida Lei preconiza que é finalidade da Educação Superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

Outro professor-coordenador de linha de pesquisa também destaca os projetos de extensão como uma forma direta de socialização dos achados das pesquisas do Programa de

Pós-Graduação em Educação da UFC para com os professores da escola pública. Citado professor-coordenador faz o seguinte relato,

[...] por incrível que pareça, são os cursos, os cursos que a gente leva para os professores, aqueles cursos de formação continuada. [...] aí as pesquisas foram muito socializadas. As pesquisas são quase a base do curso. Pelos cursos a gente socializa muito, nossas pesquisas. (Professor-coordenador 04).

E acrescenta: “de várias pesquisas foram feitas filmagens, filmes para divulgação. Por exemplo, da pesquisa cooperativa, para acolher crianças com deficiência, tem o filme. Então, filme é o meio mais fácil de comunicar”.

Consideramos relevante destacar o fato de que, em ambos os relatos, as atividades desenvolvidas são pensadas e dirigidas aos professores da escola pública das redes estadual e municipal. Do ponto de vista do compromisso da Universidade, do Programa, para com a escola pública, essas são ações (particulares) que podem ser consideradas como positivas, e que, portanto, é interessante que se ampliem cada vez mais.

Outra experiência registrada pelos professores-coordenadores de linha de pesquisa foram as parcerias que os docentes da Universidade estabelecem com os órgãos da Administração Pública. Sobre essas parcerias, temos o seguinte relato:

No caso da nossa Linha de Pesquisa eu diria que há uma boa socialização do que nós temos produzido, não apenas em relação a textos ou a livros, mas por parcerias com as prefeituras, por parcerias com a rede municipal de ensino.

Em termo de Estado a gente tem dado uma contribuição também pra pensar políticas públicas pro Estado, pensar numa educação contextualizada [...]. (Professor-coordenador 05).

Ainda nessa perspectiva de ações individualizadas temos o relato de outro professor-coordenador. Ele ratifica o posicionamento anterior (parcerias entre o Poder Público e a Universidade) e complementa seu relato lembrando que dessas atividades realizadas junto ao Poder Público, são originados relatórios que também servirão como veículos de socialização dos achados das pesquisas. Ele se expressa nos seguintes termos:

[...] então, quando a gente faz parte de um projeto que é financiado pelo Governo Federal então a gente desenvolve atividade de pesquisa, e essas atividades são publicadas em relatórios anuais que são distribuídos a todo o Brasil, então é também uma forma de está divulgando. (Professor-coordenador 06).

Por fim, outro professor-coordenador registra que uma forma de tornar público o saber produzido no âmbito acadêmico é a socialização realizada de forma direta pelos próprios docentes vinculados ao Programa:

[...] nossos docentes são muito solicitados. São frequentemente convidados para assessorias, conferências, palestras junto aos vários órgãos e instituições que articulam o trabalho da Educação Básica no Estado. Então, ainda tem também esse modo de socialização mais direto que é o docente fazer uma conferência, desenvolver uma temática e com isso os objetos de estudo e todo o cabedal científico dele é compartilhado com quem participa desses eventos. Talvez, eu diria que **falta efetivamente a intencionalidade deste direcionamento, quer dizer, salvo iniciativas esporádicas, não há uma programação permanente, não há um projeto permanente, não há uma política interna de socialização voltada para os docentes e os interessados na educação pública, eu acho que isso efetivamente, ainda me parece, não estar no centro das nossas preocupações.** (Professor-coordenador 01, grifo nosso).

O que fora exposto pelo professor-coordenador 01 nos fornece alguns elementos para analisarmos a política de socialização do saber científico do Programa. Destacamos inicialmente o trecho de sua fala, quando diz que “nossos docentes são muito solicitados. São frequentemente convidados para assessorias, conferências, palestras junto aos vários órgãos e instituições que articulam o trabalho da Educação Básica no Estado”. Esse relato nos permite inferir que essa disponibilidade dos docentes do Programa em atender às mais diferentes solicitações é reflexo do compromisso dos docentes, como Programa de Pós-Graduação, para com a Educação Básica, para com a escola pública – isso foi referendado pela fala de todos os professores-coordenadores das linhas de pesquisa.

Além dessa disponibilidade em aceitar os “convites”, o compromisso docente é reafirmado também, nas iniciativas individualizadas que já registramos. Conforme dito pelo professor-coordenador 01, “são ações esporádicas”, entretanto, consideramos importante registrar que são ações desenvolvidas pelo conjunto dos professores vinculados ao Programa. Cada professor, cada eixo ou cada linha de pesquisa vai buscando uma articulação com a escola pública ao seu modo (e em conformidade com as experiências particulares socializam, oportunamente, achados de pesquisas). Mas todos fazem.

O que é problemático nesse contexto, conforme explicitado pelo professor-coordenador 01, é a falta de intencionalidade, de direcionamento. Como foi mencionado, não há uma programação permanente, não há um projeto permanente. Por outras palavras, falta uma ação que seja institucional e que, portanto, contribua para aperfeiçoar as ações já desenvolvidas no plano das individualidades. A análise que fazemos é de que a ausência desta

ação institucionalizada empobrece o trabalho de socialização da produção científica do Programa para com os professores que atuam na escola de Educação Básica.

O que é mais grave, no entanto, é o reconhecimento explícito de que “não há uma política interna de socialização voltada para os docentes e os interessados na educação pública”. Essa única frase responde sozinha pela problemática trazida para o âmbito acadêmico por esta tese. Cabe-nos, pois, elucidar os elementos que estão inviabilizando a efetivação dessa política de socialização dos achados da pesquisa realizada pelo Programa para com os professores da escola de pública. Tais elementos residem tanto no plano macro, quanto no plano micro, como detalhamos a seguir.

Quanto à instância macro, podemos iniciar nossa análise ressaltando que a universidade pelo fato de ser uma instituição social reflete inexoravelmente a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. Essa afirmação da autora sintetiza em poucas palavras a ligação orgânica das Reformas que estão em curso no âmbito da política com a economia e a Universidade impactando-a violentamente. Este impacto é sentido nas mais diferentes esferas da Universidade. Neste trabalho de tese, investigamos esses impactos à pesquisa acadêmica, em particular, à socialização desta. Segundo Barsotti (2012, p. 1), “A precarização do trabalho docente e de pesquisa, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), chegou às raias do insuportável, com consequências avassaladoras não só para o professor, mas para o próprio desenvolvimento científico brasileiro.”

O impacto das reformas de proteção ao capital à Universidade é tão violento, que na contemporaneidade, a academia tem sua identidade alterada. Essa alteração é confirmada nas palavras de Barsotti (2012, p. 1), ao dizer que “[...] o movimento reformista na esfera educacional é parte das mudanças da racionalidade capitalista propiciadas pela mundialização do capital [...] a reforma promoveu mudanças na identidade da instituição universitária e de seus professores.”

O estudo realizado permitiu-nos constatar que um dos aspectos nos quais a instituição universitária teve sua identidade alterada foi a publicação. O estudo teórico e o estudo de caso realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC comprovaram que, no momento atual vivido pela academia, o sentido da publicação acadêmica não é socializar (com os professores da escola pública ou com quem quer que seja) o saber oriundo das investigações acadêmicas. A finalidade prioritária dessa publicação acadêmica é simplesmente institucionalizar a publicação nos relatórios exigidos pelas agências de fomento, que “medem”, “contabilizam” o produtivismo acadêmico.

No contexto brasileiro atual, é com base no produtivismo acadêmico, sobretudo pela publicação, que os programas de pós-graduação são avaliados. Sobre este aspecto Barsotti (2012, p. 2) diz:

[...] é este trabalho que garante boas notas aos programas de pós-graduação, segundo os critérios estabelecidos pelo CNPq. A perversidade do mecanismo é, grosso modo, o seguinte: o professor-pesquisador, por sua "própria vontade", a fim de atingir as metas estabelecidas, aumenta em muitas horas seu trabalho semanal.

É cruel nesse processo o fato de que o professor se desgasta física e intelectualmente para produzir um trabalho que tem como **fim** o preenchimento de relatório. A questão maior da universidade, que deveria ser produzir um conhecimento por meio da pesquisa acadêmica e devolvê-lo à sociedade como parte do seu compromisso social, é desprezada. Como foi relatado pelo professor-coordenador 01, se um docente do Programa faz uma pesquisa no campo educacional e a seguir vai a uma escola, ou a uma reunião de professores para socializar sua pesquisa, isso é tão insignificante do ponto de vista da avaliação da pós-graduação que representa um esforço que ninguém está disposto a despende.

Essa situação exemplifica na prática como as mudanças estruturais, no plano macro, promovem, sutilmente, o desencontro da universidade – que produz determinados saberes no campo educacional – com a escola que precisa de tais saberes para melhorar o ensino que oferece às crianças brasileiras. Mais uma vez, recorremos às contribuições de Barsotti (2012, p. 3), ao assinalar que “Este processo é sutil, mas extremamente eficaz, pois, ao usar a Pós-Graduação como núcleo gerador das mudanças na prática universitária, provoca um efeito multiplicador até a base da pirâmide educacional”.

Quanto à instância micro, ou seja, no âmbito local, no plano do Programa, é preciso reconhecer que a política de socialização do saber científico do Programa para com a escola pública precisa ser aperfeiçoada. Essa afirmação tem sustento nos relatos aqui registrados e que foram sintetizados nas palavras do professor-coordenador 01, ao dizer: “não há uma política interna de socialização dos achados das pesquisas para com os professores da escola pública” e complementa seu pensamento dizendo “eu acho que isso efetivamente ainda me parece não estar no centro das nossas preocupações”. Esse distanciamento entre os achados da pesquisa acadêmica e os que de fato necessitam dela é confirmado quando se analisa o público-alvo ao qual são dirigidos os meios que socializam a produção acadêmica do Programa, como veremos a seguir.

8.2 Público-alvo ao qual é dirigida a socialização dos achados das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC

A identificação do público-alvo ao qual são dirigidos os meios que socializam os achados das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC foi realizada, também, com aporte nas falas dos professores-coordenadores das linhas de pesquisa.

Vejamos o que diz um professor-coordenador, quando entrevistado acerca do público-alvo ao qual se dirigem os resultados das pesquisas realizadas pelo Programa. Faz o seguinte relato “Em geral, o esforço de socialização fundamental da universidade tem sido o próprio campo acadêmico, quer dizer, outras universidades e o público que frequenta a universidade, estudantes de ensino superior, Pós-Graduação”. (Professor-coordenador 01).

O professor-coordenador 01, quando fez essa afirmação, se referia ao público que participa dos eventos científicos. Nesses eventos, docentes da Universidade e alunos da pós-graduação socializam seus achados de pesquisa. Referido professor-coordenador faz questão de explicar que a natureza dessas atividades requer um público específico, que é o público acadêmico. Ele se expressa nos seguintes termos:

O público-alvo por excelência é o público da pós-graduação, secundariamente o da graduação. Eu creio que a universidade brasileira como um todo tem feito dos Simpósios, Congressos e Seminários acadêmicos da pós-graduação espaços de intercâmbio entre as universidades, entre os cursos, entre os Estados e sempre com a participação aberta aos profissionais da área. Mas na realidade é preciso que se reconheça que como é uma atividade de escopo científico, de descoberta, de criação do saber, de pesquisa, de estudo acadêmico [...] ele tem um público específico que é para o qual se direciona as atividades (Professor-coordenador 01).

Complementa seu pensamento, dizendo:

Mas várias dessas ferramentas são acessíveis ao público fora da universidade, como é a produção bibliográfica, como é a produção de Revistas e Periódicos Científicos, os Seminários, os Congressos, os Encontros são em geral abertos à participação de profissionais da área da educação, aos interessados em geral. Eu diria então que os mecanismos de socialização não são pensados para efetivamente se levar diretamente, por exemplo, a um público-alvo de professores da rede pública, mas esse público sempre pode participar desses mecanismos, então esses mecanismos não são excludentes (Professor-coordenador 01).

E conclui,

[...] mas sempre tem sido incluído o público dos professores da rede estadual e das redes municipais assim como da rede privada também como público alvo, embora é importante a gente perceber que secundário dentro da intenção da Pós-Graduação (Professor-coordenador 01).

Retomemos alguns tópicos para proceder à nossa análise. Lembremo-nos de que as duas formas prioritárias de socialização do saber usadas pelo Programa são também aquelas que prioritariamente contribuem para a pontuação do Programa na avaliação do CNPq: eventos e publicações. Quanto aos eventos, na fala do professor-coordenador, ficou evidente que estes não são direcionados ao público de professores da escola pública. Na realidade, eles, os professores da escola pública, participam, como foi dito, numa posição secundária. Não foi explicitado por nenhum professor-coordenador percentual de números de participantes, entretanto, é possível depreender das falas que, se o evento se dirige a outro público que é o público acadêmico, então, a maior participação, obviamente, é deste público, o qual foi o destinatário do evento. Evidentemente, as motivações e divulgações foram maiores no âmbito acadêmico.

Em contrapartida, o outro público, que é o público atuante na escola (gestores, professores) necessitado das informações oriundas da pesquisa acadêmica, como uma possibilidade de transformação de seu trabalho, participa apenas esporádica e eventualmente dos eventos científicos promovidos pela Universidade. Desse modo, fica evidenciada uma lacuna entre este meio, que a Universidade usa para comunicar à sociedade o saber que produz e os professores da escola pública.

É imperioso destacar o fato de que, se existe essa lacuna entre a Universidade e os professores da escola pública, tendo em vista que a academia comunica seus achados de pesquisas por meio dos eventos científicos, e estes, são direcionados ao público acadêmico, tal lacuna se torna ainda maior quando analisamos o outro meio prioritário de socialização do saber científico utilizado pela Universidade, que são as publicações.

Lembremo-nos da fala do professor-coordenador 01, citado, quando ele diz: “várias dessas ferramentas são acessíveis ao público fora da universidade, como é a produção bibliográfica, como é a produção de Revistas e Periódicos Científicos”. Nesta fala o professor-coordenador tencionava apresentá-las (as ferramentas de socialização) como possibilidade de que os professores da escola pública tivessem acesso aos resultados das pesquisas da Universidade. Numa análise mais acurada, entretanto, identificamos novos elementos que freiam, inibem, distorcem e em alguns casos anulam esta possibilidade. Vejamos alguns desses elementos que vão ser explicitados por outros sujeitos entrevistados.

Outro professor-coordenador, quando indagado se as produções científicas do Programa de Pós-Graduação têm sido socializadas fora do âmbito universitário, em particular, com os professores da escola pública, ele responde, de forma muito objetiva, que esse tipo de publicação científica é pensada para um público acadêmico muito específico. Expõe seu ponto de vista nos seguintes termos:

O Programa tem uma massa de publicação razoável, o acesso é restrito, é um público muito específico, muito especializado[...]. Então, as nossas publicações, na realidade, o grande objetivo delas não é nem chegar à escola, não tem como fazer isso, pelo tipo de publicação[...].

Quando você publica em um periódico científico, é um público especializado. Por exemplo, nós estamos com esse livro agora, esse livro tem 46 autores. Cada autor desse aqui passou dois, três anos de pesquisa para publicar um artiguinho, então não é um artiguinho, às vezes é o esforço de anos de pesquisa que ele vem trilhando pra chegar à publicação desse produto que gerou um capítulo de livro de uma coletânea. Quem que vai ler isso daqui é também um público específico. [...]

Mas que texto é esse que sai? São textos resultados de pesquisas, então são pesquisadores que publicam ali com uma linguagem mais acadêmica. (Professor-coordenador 07).

Nesse relato, o professor-coordenador 07 destaca a linguagem científica como elemento que faz com que a publicação do Programa se direcione ao público acadêmico. Esse posicionamento de que a linguagem é um elemento crucial na comunicação, que "empodera" alguns em detrimento de outros, e que no âmbito pesquisado distancia universidade de professores da escola pública, é ratificado por outro professor-coordenador:

[...] o ideal seria que a gente mudasse esses cânones acadêmicos estimulando que a nossa linguagem seja compreensível para a maioria das pessoas porque de fato isso é uma demanda muito forte dos professores que ainda sentem dificuldades de entender algumas coisas. E o diálogo não é diálogo é uma citação de conceitos que pra eles(professores da escola pública) não faz nenhum sentido. Você apontou uma questão importante que é poder tá dialogando com os professores, e pra que isso aconteça é preciso de um vocabulário comum. (Professor-coordenador 05).

Ante a constatação de que a publicação do Programa se destina a um público específico que é o público acadêmico, e que esta publicação não alcança os professores da escola pública, o professor-coordenador 07 sugere: “Talvez pudéssemos pensar num outro tipo de publicação, com outras características para que as pessoas tivessem acesso, porque sinceramente não tem.” Ele complementa seu pensamento dizendo “pra isso chegar à escola, eu vejo uma certa dificuldade [...]”. Em sua opinião seria necessário “pensar num outro tipo de publicação, não mais um tipo de publicação especializada ou científica como é a

publicação de periódicos e de coleções [...]. Para o referido professor-coordenador, o resultado das pesquisas do Programa não chega aos professores da escola pública “a não ser algumas exceções de ações mais individualizadas de professores [...]” (Professor-coordenador 07). Ele exemplifica essas ações individualizadas citando um curso de formação continuada, a distância, para gestores da escola pública.

É relevante destacar, para a análise que estamos fazendo, é que tanto os eventos científicos quanto as publicações, os meios prioritários que caracterizam a política de socialização do Programa, ambos são direcionados ao público acadêmico. O que é contraditório nesse contexto, porém, é que existe entre os coordenadores de linha de pesquisa vinculados ao Programa um reconhecimento geral, unânime, de que os achados das pesquisas desenvolvidas no Programa **deveriam** chegar às escolas, aos professores e gestores da escola pública. Vejamos alguns relatos que comprovam esse reconhecimento. Um professor-coordenador diz:

Eu imagino que isso devia chegar aos alunos, aos professores. Que pudesse circular nas bibliotecas das escolas, e que, infelizmente, não chega. Não tem como. Começar pela tiragem, a tiragem é restrita. Enquanto uma Nova Escola publica quantos mil exemplares, a nossa coleção publica mil exemplares e olhe lá [...] (Professor-coordenador 07).

Nossa voz faz coro com a deste professor-coordenador, quando diz que “isso (a publicação) devia chegar aos alunos, aos professores, às bibliotecas das escolas”. Neste trabalho investigativo, buscamos conhecer as temáticas que o Programa investigou e identificamos, conforme registrado no capítulo 7, que várias teses e dissertações defendidas abordam conteúdos e métodos necessários ao fazer cotidiano dos professores da escola pública. Isso justifica que essas investigações não sejam socializadas apenas entre os pares da Academia, mas que cheguem verdadeiramente aos que precisam de tais informações no seu cotidiano. Pensamos ainda que esse conhecimento científico deve retornar aos professores da escola pública, porque, como muito bem adverte Santos (2004), as sociedade do mundo todo investem na Ciência, esperando o retorno proveniente dela.

O que é grave nesse relato é a afirmação do professor-coordenador 07, quando, se referindo às publicações do Programa e a sua socialização para com os professores da escola pública, diz que “infelizmente, não chega”. Essa afirmação constitui uma denúncia de que o compromisso social da Universidade para com a escola pública, do ponto de vista da

socialização do saber, precisa ser repensado institucionalmente no âmbito do Programa estudado³⁶.

Na mesma perspectiva de identificar o público ao qual se destina a socialização dos resultados da pesquisa do Programa e reconhecer a necessidade de que esta socialização chegasse aos professores da escola pública, outro professor-coordenador declara:

Eu vejo dois públicos bem definidos: um são pesquisadores e alunos que participam dos programas de pós-graduação [...]. o outro grupo que está lá na ponta, que tá na escola, que está na gestão do município e que é o grupo que tem a possibilidade mais direta de aplicar os conhecimentos que a universidade está gerando. Talvez esse deveria ser um dos focos principais, o público-alvo principal da gente, porque é através desse grupo que as mudanças vão ser encaminhadas pelo menos rapidamente.

[...] A pós-graduação tem que necessariamente atender a ambos. [...] porque de nada adianta a gente ter uma pesquisa, que ao meu ver poderia ser aplicada, mas não é aplicada porque a gente não consegue atrair esse público (Professor-coordenador 06).

Desse relato são possíveis algumas inferências. O professor-coordenador 06 inicia sua fala, registrando a ideia de que os meios prioritários de socialização do saber são destinados a dois públicos bem definidos e, em sua opinião, a pós-graduação “tem que necessariamente atender a ambos”. A preocupação do referido professor-coordenador é procedente. Primeiramente, porque a Universidade precisa trocar experiências entre os pares da academia – entre programas e universidades – buscando um enriquecimento intelectual mútuo. Em segundo lugar, é preciso considerar as exigências impostas à Universidade. Conforme registramos, a Universidade está organicamente atrelada ao Estado e só funciona se responder às exigências que lhe são cobradas. No âmbito do que estamos pesquisando, a exigência (mecanismo de coerção do Estado) que se faz sentir com maior rigor é a avaliação da pós-graduação. Isso é fato. É a realidade contemporânea. O Programa que não apresentar produtividade pode até ser descredenciado. Daí a justa preocupação em atender aos dois públicos.

Preocupante, é o fato de que, pela força da exigência burocrática, publica-se, mesmo que seja só pra alimentar a *indústria do paper*, entretanto o segundo grupo, aquele vinculado à “escola real”, com todos os seus limites e possibilidades, aquele que tem um poder de ação e transformação mais imediata, este fica no plano do reconhecimento de que é preciso “vir a ser” atendido. Para o professor-coordenador 06, este grupo “deveria ser um dos

³⁶Embora se reconheça que os determinantes estruturais da sociedade capitalista que subjagam a universidade dificultam qualquer trabalho a mais para os docentes da Educação Superior que já vivem sobrecarregados com as exigências de produtividade.

focos principais, o público-alvo principal da gente, porque é através desse grupo que as mudanças vão ser encaminhadas pelo menos rapidamente”. Essa mesma concepção de que os professores da escola pública **deveriam** ser um público privilegiado pelo Programa é ratificada por outro professor-coordenador que diz:

Eu penso que o nosso público privilegiado seriam educadores que estão atuando hoje na ponta. Entendendo que esse diálogo com quem tá na ponta é essencial. [...] Eu penso que só é possível contribuir com esses educadores que estão no cotidiano da escola pública a partir da nossa real inserção na escola pública, a gente precisa ter clareza do que é a escola pública hoje, dos dilemas que a escola pública enfrenta hoje, dos problemas. Isso só é possível dentro de uma convivência nessa situação, eu diria que essa dimensão etnográfica, ela é essencial, ou seja, nós temos que conviver com a realidade, com o cotidiano da escola, para que a gente possa contribuir com essa socialização [...]. (Professor-coordenador 05).

Cabe registrar a noção de que as inquietações manifestas por esse professor-coordenador são coerentes com a missão institucional da Universidade que, no âmbito educacional, deve contribuir com o desenvolvimento do sistema de ensino como um todo. Suas inquietações também são coerentes com as finalidades da pós-graduação, que é promover o desenvolvimento locorregional onde os Programas estão instalados. Se considerarmos o contexto real do baixo padrão de qualidade do ensino público brasileiro, em particular, o cearense, percebemos a coerência da preocupação manifesta pelo professor-coordenador 05, que adverte acerca da necessidade de a pós-graduação “ter clareza dos problemas da escola, conviver com sua realidade e contribuir com essa socialização”. Outrossim, o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) apresenta o baixo nível do ensino da escola básica como um empecilho ao desenvolvimento do País. Por isso, situa a melhoria da escola básica como um desafio à pós-graduação brasileira.

Outro professor-coordenador, ao ser indagado sobre o público a quem se dirige a socialização da produção do Programa, diz:

O público somos nós mesmos. O público-alvo são os colegas, o público acadêmico mesmo da universidade. É uma coisa meio cruel, porque afinal de contas quem nos sustenta são os impostos, o dinheiro público, então a nossa obrigação é dar um retorno a eles e não está sendo dado, são revistas que eles não leem, artigos, livros. (Professor-coordenador 08).

Esse relato ratifica o que foi dito pelos outros professores-coordenadores, ou seja, os meios prioritários usados para socializar os achados das pesquisas **não** alcançam os professores da escola pública. As falas dos professores-coordenadores vêm explicitar uma

situação que necessita ser enfrentada institucionalmente pelo Programa. Esta situação é o fosso entre a Universidade e a escola pública. O estudo realizado demonstrou que a política de socialização do saber científico do Programa para com os professores que atuam na escola pública precisa ser repensada. Esta constatação fica evidente na fala do professor-coordenador 08, que diz: “Você está tocando em um ponto importantíssimo, em uma ferida nossa, porque a socialização dessas pesquisas tem que ser analisada, repensada inclusive a divulgação, a gente tem que ter outras maneiras”. Referido professor-coordenador exemplifica outras experiências, que estão sendo realizadas noutros cursos e universidades, em que o conhecimento científico está sendo veiculado em publicações simplificadas de fácil acesso, mas, segundo ele, “Isso tá faltando na educação. [...] a nossa produção que realmente pode atingir um público fora do ambiente universitário é pobre” [...]. (Professor-coordenador 08). E complementa seu posicionamento, dizendo:

Os meios são muito escassos, ainda esta havendo uma falha nisso, por exemplo, nós temos uma revista, mas ninguém na escola ler, só o pessoal da academia, então essa parte aí é realmente uma falha e a gente tem que pensar seriamente nisso, porque a mudança que a gente espera tem que vir desse intercâmbio entre universidade e escola. Esta havendo uma lacuna que é sentida pela escola e também por nós. Na verdade não é justo, porque a agente se alimenta das escolas, das pesquisas nas escolas, dos sucessos e fracassos da escola e, no entanto, **nós não devolvemos as nossas conclusões. Então, é um problema grande que existe aí, eu acho até que é um tipo mesmo de autocrítica e denúncia.** (Professor-coordenador 08).

Outro professor-coordenador confirma essa necessidade de repensar a política de socialização dos achados da pesquisa do Programa para com os professores da escola pública:

[...] eu acho que isso é um problema sério e a gente tem que enfrentar isso, no sentido que nós pesquisadores temos que compreender o nosso papel de educadores, que convive com esse dilema do cotidiano da escola, porque é isso que deve servir de referência para nós, porque educação ela não se restringe a escola, mas o nosso *locus* privilegiado é a escola pública [...]. (Professor-coordenador 05).

Os relatos aqui registrados confirmam nosso argumento de que o entrave à política de socialização do saber científico do Programa para com os professores da escola pública, reside tanto na instância macro, dos determinantes estruturais, quanto na instância micro, ao nível do Programa. Confirma também a denúncia do professor-coordenador 01, que disse: “não há uma política interna de socialização para os professores da escola pública”. Tais relatos comprovaram que o público-alvo qual se destina a socialização do saber científico do Programa é o público acadêmico. A socialização do saber oriundo das pesquisas realizadas

pelo Programa chega aos professores da escola pública, apenas de maneira esporádica, pelas ações particulares de alguns professores.

Os professores-coordenadores entrevistados reconhecem unanimemente ser preciso socializar os conhecimentos científicos oriundos de teses e dissertações com os professores da Educação Básica, da rede pública de ensino, entretanto, falta um direcionamento institucional.

Essa perspectiva de socializar o saber produzido no âmbito acadêmico é ratificada em Ramalho e Nuñez (2009, p. 115):

O contexto “democratizante da universidade pública” é o ponto de partida para se pensar uma nova universidade que não só forme uma elite universitária, como também disponibilize o saber universitário para a sociedade.

Contribuindo com este debate, Garcia (2001, p.14-15) interroga pela interlocução da pesquisa desenvolvida pela pós-graduação com o cotidiano da escola, fazendo os questionamentos que seguem:

Será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola?
 Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade?
 Será que o que escrevemos ajuda efetivamente às professoras e professores que estão nas salas de aula enfrentando todas as dificuldades para que seus alunos e alunas aprendam?
 Será que as pesquisas que realizamos contribuem para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico?

Ao analisarmos a política de socialização da produção científica do Programa para com a escola de Educação Básica, retomamos outros questionamentos expressos por Garcia (2001, p. 21):

Quem, afinal se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos?
 Escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão em sala de aula?
 Será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica? , a aprendizagem dos alunos e alunas, produz mudanças na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima da discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola?

De acordo com a autora, se a escola é o fim das pesquisas que realizamos e de tudo que escrevemos, então, o resultado de tais pesquisas deveria retornar à escola e, de algum modo, a ela beneficiar.”

Ainda na mesma perspectiva, Garcia (2001, p. 21) interroga acerca dos sentidos da publicação resultante da pesquisa feita pelos docentes da Universidade:

Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade?
Pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente?

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, a questão problemática da vigência da razão mercadológica e produtivista que subjuga a Universidade se explicita de modo muito transparente. Identificamos nesta pesquisa o fato de que muitos docentes da pós-graduação vivem pressionados pelas exigências das agências de fomento à pesquisa que avaliam o Programa. Sob este aspecto, um professor-coordenador denuncia:

[...] Então nós vivemos hoje uma forma que inclusive me parece meio maluca que é nós produzirmos para os relatórios. A produção científica é produzida, publicada em livros ou em revistas eletrônicas e o sentido maior dessa produção, dessa publicação - a palavra publicação seria levá-la ao público não é efetivamente levá-la ao público - é simplesmente institucionalizar as formas de produção no sentido da contagem dessa produção para o sistema de avaliação acadêmica proposta pela sociedade brasileira[...] (Professor-coordenador 01).

Os argumentos explicitados pelo professor-coordenador 01 denunciam o estado de mercantilização educacional que atinge o ensino superior, de modo geral, e a pós-graduação, em particular, onde as regras da eficiência e da produtividade se sobrepõem ao compromisso da universidade pública para com a escola pública.

Tal situação necessita de reflexão e de posicionamento político de dizer não à nova cultura que o mercado quer imprimir à Universidade. No que se refere à política de socialização do saber produzido pelo Programa, esta ação carece de urgência e atenção redobrada, em virtude da contribuição indiscutível que os achados das pesquisas podem vir a propiciar às práticas curriculares que se desenvolvem na escola pública.

O conteúdo da pesquisa acadêmica, em particular, o conteúdo abordado nas pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED, pelo nível da produção acadêmica e consonância com as problemáticas atuais enfrentadas pela

escola, pode fazer um diferencial no processo formativo dos professores da Educação Básica. É de domínio público o fato de que a formação recebida repercute na qualidade das práticas que se efetivam na sala de aula, ou seja, é uma maneira direta de elevar o padrão de qualidade do ensino, e, conseqüentemente, da escola e da educação. Dessa forma, colocar os achados da pesquisa em Educação a serviço da escola é, antes de tudo, **uma atitude política**.

8.3 O aperfeiçoamento da política de socialização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC

Como adverte o grande educador Paulo Freire (1999) é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática. Conforme comprovam os relatos, entre os professores-coordenadores das linhas de pesquisa, há o reconhecimento de que ações ainda precisam ser executadas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, na perspectiva de “melhorar a próxima prática” no que se refere à política de socialização da produção científica do Programa para com os professores da rede pública de ensino.

Partindo dessa premissa, desse reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento, perguntamos aos professores-coordenadores o que mais poderia ser feito para divulgar os achados das pesquisas do Programa. Obtivemos informações sobre ações que já estão sendo realizadas e que podem ser melhoradas, bem como sugestões de novas ações que possam vir a ser executadas. Vejamos o que diz um professor-coordenador,

O Programa investiu ou tem tentado investir na criação de Revistas eletrônicas. Inicialmente essas Revistas foram objeto do interesse e do trabalho de alguns professores [...] As pessoas, os grupos de pesquisa que quiserem ter Revistas eletrônicas, manter Revistas eletrônicas hoje em dia podem fazer isso apenas atuando academicamente, selecionando, compondo essas Revistas, compondo um corpo editorial, selecionando os artigos que serão publicados que é o nosso trabalho acadêmico [...].

Atualmente o Programa conta com quatro Revistas eletrônicas. Qual é a grande vantagem da Revista eletrônica? É o acesso universal através da internet. Essas Revistas teriam seus sítios próprios, mas também estariam todas agrupadas num portal de publicações da universidade, então teriam uma possibilidade mais ampla de divulgação e a partir daí eu creio que caberia ser divulgado, caberia que se divulgasse essa possibilidade do acesso à produção científica do Programa de forma livre. (Professor-coordenador 01).

Consideramos pertinente destacar o fato de existir uma estrutura (um corpo docente, intelectualmente preparado, na área da Educação, para produção de revistas

eletrônicas e uma equipe técnica para viabilizar a parte tecnológica) que possibilita a criação de um veículo eletrônico, para comunicar o saber científico. Reiteramos a ideia de que esse é um privilégio e uma especificidade da universidade dispor, simultaneamente, de pessoal de alto nível intelectual e de suporte tecnológico. Dispondo desse aparato, cabe ao Programa usar a internet, que é uma ferramenta muito potente em termos de alcance da população em geral, que tem “a vantagem do acesso universal”, para socializar o saber científico para com os professores da escola pública.

Ainda nessa mesma perspectiva de socialização do saber via internet, outro professor-coordenador diz “talvez a gente pudesse ter as publicações também em meio eletrônico isso tornaria a socialização da nossa produção muito mais fácil e quase sem custo, esse poderia ser um caminho com maior impacto na divulgação do nosso conhecimento”. (Professor-coordenador 06). O que merece destaque nesse relato é que essa é uma forma de socialização abrangente e a custo zero. Consideramos que este é um “argumento” forte, que pode ser usado na interlocução Universidade-escola, no que concerne à socialização do saber. Considerando que existem poucos recursos para publicação impressa, esta ferramenta tecnológica constitui-se num mecanismo que condiz com este cenário.

É preciso considerar, ainda, o fato de que disponibilizar a produção do Programa na internet é apenas o primeiro passo, diga-se de passagem, o mais fácil de uma longa caminhada. No segundo passo, conforme foi sugerido, “caberia que se divulgasse essa possibilidade do acesso à produção científica do Programa de forma livre”. Por outras palavras, no que concerne ao compromisso do Programa para com os professores da escola pública, não basta postar o conteúdo científico na internet (até mesmo porque, por determinação da CAPES as teses e dissertações já estão postadas na íntegra na Web), é preciso informar aos professores que conhecimentos estão sendo disponibilizados, bem como o modo de acessá-los. Essa sugestão foi reiterada em relação às teses e dissertações. Vejamos o seguinte relato:

[...] essa tese ou dissertação, hoje é disponibilizada em formato digital na biblioteca da UFC, então que isso fosse repassado. A forma de acesso fosse repassada aos educadores da rede pública pra que isso se tornasse mais acessível. (Professor-coordenador 01).

Analisando esse relato, destacamos o trecho da fala do professor-coordenador 08, quando diz: “essa tese ou dissertação, hoje é disponibilizada em formato digital na biblioteca da UFC”. Cabe lembrar que, desde a *Declaração de Berlim*, assinada no ano 2003, da qual o Brasil é signatário, a internet foi promovida como o instrumento funcional a serviço de uma

base de conhecimento científica global e do pensamento humano e que isso foi confirmado pela CAPES em sua Portaria nº13, de 15 de fevereiro de 2006, quando vinculou o reconhecimento dos programas de pós-graduação à devolução à sociedade dos conhecimentos produzidos. Então, a determinação legal já está sendo cumprida, no âmbito da pós-graduação em Educação da UFC, entretanto, “[...] o que fica evidente é que, como produto social, a informação registrada demanda meios que a transforme em conhecimento, meios esses que também são processos e produtos sociais.” (CARVALHO, 2004, p. 103). No caso do Programa pesquisado, as teses e dissertações são informações oriundas de investigações concluídas, e que, por força de lei, já estão postadas na internet. A verdade é que ainda não há por parte dos professores que atuam na escola pública a informação de que esse texto está disponível e que eles podem acessá-lo em qualquer hora e lugar; falta-lhes a informação “elementar” de como ter esse acesso. Portanto, existe a informação disponibilizada na internet, mas tal informação precisa vir a transformar-se em conhecimentos nas mãos dos professores da escola pública. Por isso, consideramos válida a contribuição do professor-coordenador, quando sugere “que isso fosse repassado. A forma de acesso fosse repassada aos educadores da rede pública pra que isso se tornasse mais acessível.”

Ainda persistem alguns elementos que precisam ser ponderados. No caso particular dos docentes da escola pública, é pertinente considerar que a internet é uma ferramenta de pesquisa relativamente nova e que muitos docentes ainda não a incorporaram ao seu cotidiano, sobretudo os que têm idade mais avançada. Muitos até rejeitam aprender a manusear o computador. Essa informação é de domínio público e pode ser comprovada empiricamente na visita a qualquer escola pública. A internet, no entanto, é uma ferramenta potente no âmbito da socialização do saber e isso justifica uma reflexão rigorosa de como seu uso pode ser potencializado ao máximo no compartilhamento de saberes entre a Universidade e a escola pública.

Na continuidade de sua fala, o professor-coordenador sugere outras ações que podem vir a acontecer para aperfeiçoar esta política de socialização do saber. Faz o seguinte relato:

[...] se poderia articular sem muita dificuldade um sistema de Palestras e Conferências de interesse do sistema público, no sentido de que cada aluno que defendesse uma tese ou uma dissertação cujo objeto de pesquisa ou cuja temática fosse de interesse da escola pública, que houvesse uma articulação com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Conselho de Educação, UNDIME, as várias instituições que representam ou que articulam os educadores da rede pública, no sentido de que tivessem Conferências. Esse trabalho ainda não foi executado. (Professor-coordenador 01).

O que se pode depreender dessa fala é a possibilidade real que existe de que os laços Universidade-escola venham a ser fortalecidos. No final de sua fala, o professor-coordenador 01 diz: “esse trabalho ainda não foi executado”, mas, no início ele falou “se poderia articular sem muita dificuldade um sistema de palestras e Conferências”. Pode-se deduzir é que, desde o momento em que houver essa reflexão, esse debate no Programa, a ação sugerida e outras sejam efetivadas e, desse modo, seja fortalecido o elo Universidade-escola. Nesse sentido, esta tese representa o elemento instigador para reacender este debate no âmbito acadêmico.

Indagamos a outro professor-coordenador o que mais poderia ser feito para socializar o resultado das pesquisas desenvolvidas pelo Programa. Registramos a seguir as sugestões apresentadas: “Mais divulgação. A distribuição dos livros, por exemplo. Os livros são distribuídos nas bibliotecas, mas não sei se chega até às escolas. Então, o que poderia ser feito para melhorar, é mais divulgação [...], filmagens.” (Professor-coordenador 04).

Corroborando essa perspectiva de ampliar a divulgação das pesquisas realizadas pelo Programa, outro professor-coordenador sugere:

A UFC deveria ter catálogos impressos e eletrônicos com essa produção, ano a ano; ter linha editorial para publicação de teses e dissertações, pelo menos das melhores; convidar a sociedade a se fazer presente nas defesas de tese e dissertação, com base em calendário anual, divulgado por canais competentes de rádio, TV, jornal e Revista da UFC [...]. (Professor-coordenador 09).

Ante o exposto, podemos depreender que o Programa pode melhorar o retorno social, do trabalho de pesquisa que desenvolve, informando à sociedade(em particular à escola pública) por meio da divulgação em diferentes canais, que saberes oriundos da pesquisa científica estão disponibilizados para domínio público.

Outro professor-coordenador aponta sugestões além da divulgação. De acordo com seu ponto de vista, as reais condições de vida e trabalho do professor da Educação Básica inviabilizam, ou, pelo menos dificultam, a leitura de um material denso como são as teses e dissertações do Programa, e sugere não a divulgação do existente, mas a criação de outro tipo de publicação. Vejamos a sugestão do professor-coordenador 07,

Criar uma outra linha editorial. Eu acho que a única forma, talvez de enfrentar esse problema é se a UFC, talvez junto com a pós-graduação criasse uma outra linha editorial, com outras características que são diferentes das características de uma coletânea acadêmica e que aí sim pudesse usar uma outra linguagem, uma tiragem maior, textos menores. Por exemplo, pegar uma tese pro cara ler é diferente de você resumir essa tese

em duas, três laudas, ele vai ter acesso. Não estou menosprezando, evidentemente, os professores, mas a vida corrida, tendo que dar aula de manhã, de tarde, de noite, de madrugada... praticamente impede os professores de terem acesso a um material mais denso. Então a forma, acho que seria criar uma outra linha editorial [...].

A fala do professor-coordenador 07 nos permite tecer alguns comentários. Primeiramente, destacamos a parte de sua fala em que ele diz “Eu acho que a única forma, talvez de enfrentar esse problema é [...]”. Está implícito na sua fala o reconhecimento de que há um problema. E o problema a que ele se refere é a inexistência de uma política de socialização do saber, oriundo das teses e dissertações, para com os professores que atuam na escola pública. Segundo o referido professor-coordenador, são eventos nos quais a participação dos professores da escola pública é muito restrita e publicações direcionadas ao público-alvo da academia e que não são lidas pelos professores da rede pública de ensino.

Sua sugestão, pois, é “criar outra linha editorial” (com textos menores, linguagem acessível). Esta sugestão mostra-se muito coerente com a realidade dos educadores da Educação Básica. Esta coerência pode ser identificada sem grandes esforços. Basta considerar a extraordinária familiaridade que os professores da Educação Básica têm com a revista *Nova Escola*, o que é possível de ser constatado empiricamente, em qualquer unidade escolar ou encontro de professores. Particularmente, trabalhamos há 14 anos na Universidade, no curso de Pedagogia, portanto com professores que estão em formação inicial e outros que já estão em serviço. Destes professores com os quais trabalhamos, podemos assegurar que o material impresso mais consultado por eles é a Revista *Nova Escola*. Talvez essa sugestão de criar outra linha editorial “para professores da escola pública” seja realmente uma pista eficaz de fazer chegar a estes professores os resultados da pesquisa realizada pela pós-graduação.

Prosseguindo essa análise, retomemos, então, os argumentos do professor-coordenador 07. Ele sugere “uma tiragem maior”. Se considerarmos o real propósito de socializar o saber produzido no âmbito acadêmico esse argumento precisa ser verdadeiramente considerado, pois somente a rede pública de ensino de Fortaleza conta com 10.174 professores, e se formos pensar no contexto do Estado do Ceará, esse percentual aumenta consideravelmente.

Como se trata de publicação impressa, obviamente, nos vem à mente a questão financeira, que na contemporaneidade é um problema crucial em função das políticas neoliberais a que está submetida a Universidade. Nesse sentido, convém lembrar que a LDB em seu Art. 43, Inciso IV, estabelece que a Universidade tem por finalidade promover a divulgação do conhecimento científico por meio da publicação [...]. Desse modo, pensar numa

publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC para os professores da escola pública é um desafio.

Outro argumento do professor-coordenador 07 é a linguagem. Esse é, também, digno de reflexão bem atenta. É preciso considerar que linguagem é poder. E que, em determinadas situações, a linguagem mais oculta do que comunica o saber. É preciso reconhecer, como já expressei, que a escrita da pós-graduação em Educação da UFC é uma escrita científica direcionada aos pares da academia (com exceção para algumas ações particulares de alguns professores³⁷). Portanto, se os professores da universidade escrevem um material para os professores da escola pública, precisam considerar que o histórico da formação de professores, no contexto brasileiro, não permitiu uma familiaridade, por parte dos docentes da escola de Educação Básica, com uma leitura científica.³⁸

A sugestão de outro professor-coordenador ratifica este posicionamento de que, para o Programa comunicar o saber registrado nas teses e dissertações defendidas aos professores da escola pública, é preciso encontrar uma nova linguagem. O professor-coordenador 08 faz a seguinte sugestão,

A gente pode estimular os alunos da Pós para que publiquem coisas que podem ser lidas pelos professores da escola. [...]

[...] primeiro é necessário que haja uma linguagem, a nossa linguagem ela é intermetida, é muita específica, assim, por exemplo, se você falar sobre racionalidade, você tem que explicar o que é racionalidade. É a história de simplificar pra entender, então achar uma linguagem comum é o primeiro passo, pra que a coisa fique acessível.

Achar uma linguagem comum para esse diálogo isso é a nossa tarefa. Nós é que temos que simplificar, simplificar não para superficializar, não é isso. Simplificar quer dizer entender melhor, aprofundar, isso é o primeiro passo.

A sugestão, acompanhada dos esclarecimentos dados pelo próprio professor-coordenador, confirma a necessidade de que o Programa precisa encontrar uma linguagem para comunicar o saber científico à sociedade (em particular aos professores da escola

³⁷Exemplo de um desses casos particulares é o livro **Estúdio de Linguagem**: atividades lúdico-pedagógicas como estratégia de ensino, direcionado aos professores da Educação Básica, de autoria das Professoras Ana Maria Iorio Dias *et al.* (2011), que tem por objetivo socializar as experiências desenvolvidas e adquiridas durante as ações de estudo e pesquisa na Educação Infantil, nos anos iniciais (do 1º ao 5º) do Ensino Fundamental.

³⁸Exemplificamos tal situação relatando algo que constatamos em nossa experiência docente na formação de professores. Quando fizemos acompanhamento de Estágio Supervisionado nas escolas (em Fortaleza, no interior do Estado do Ceará e no Estado da Paraíba) tivemos a curiosidade pessoal e **intencional** de perguntar a inúmeros professores da escola pública como foi “seu contato” – leitura ou estudo- dos PCN. A maioria, a maioria mesmo, que classificamos em torno de 90%, respondeu que não entendia nada do que tinha ali, com raríssimas exceções se encontrava algum docente que classificava os PCN como um material interessante ou muito interessante.

pública). Essa busca por uma linguagem comum se justifica para que a produção científica do Programa corresponda à missão da Universidade (de promover o desenvolvimento do sistema de ensino como um todo), ao compromisso social da Universidade para com a escola pública (colaborar com o desenvolvimento locorregional) e à finalidade da Educação Superior (efetivamente divulgar os conhecimentos científicos produzidos no seu interior). Desse modo, essa produção estará além do produtivismo acadêmico e não vai “se extinguir no próprio ato de produzi-la”, apenas alimentando os relatórios das agências de fomento e a *indústria do paper*.

Trazemos a seguir outra sugestão do professor-coordenador 08 para melhorar a divulgação dos achados das pesquisas realizadas pelo Programa:

O segundo passo é abrir espaço institucional pra esse diálogo, quais são as ocasiões que a gente pode promover aqui nesses muros, ou que nós podemos sair daqui e ir pra lá, que tipo de serviço podemos oferecer para a prefeitura, por exemplo, ou para Secretaria do Estado, pra fazer esse tipo de coisa, isso seriam coisas concretas porque teoricamente não adianta muito não, é muito bonito você dizer: ah! é preciso promover o diálogo, mais eu quero saber é concretamente, dia, hora, mês e ano. Aí sim, aí você diz: nós vamos fazer isso.

Sinceramente eu acho que isso deveria ser uma discussão que poderia ser promovida na Linha. [...] (Professor-coordenador 08, grifo nosso).

A sugestão em destaque, traz para o âmbito acadêmico uma reflexão crucial. Quando dizemos crucial, entendemos que o compromisso da universidade pública para com a escola pública precisa ser uma **ação institucional**; uma ação coletiva que mobiliza esforços no sentido de contribuir, na medida do que for possível, com a melhoria do padrão de qualidade da educação pública oferecida ao povo brasileiro pela escola. Insistimos na ação institucional por entendermos que ações particulares, pessoais, embora sendo muito relevantes, não têm o mesmo peso da ação quando esta assume caráter institucional.

Na mesma perspectiva, de realizar ações direcionadas ao público-alvo de professores da Educação Básica, outro professor-coordenador faz a seguinte sugestão “promover cursos de férias para formação em pesquisa dos professores da rede municipal e estadual de ensino, nas diversas áreas do conhecimento.” (Professor-coordenador 09).

A sugestão de ‘ações bem definidas’, com hora e data marcada, é ratificada, ainda, por outro professor-coordenador, que compartilha da ideia de que em determinados momentos é preciso a Universidade abrir as portas aos professores da escola pública e, noutros momentos, impõe-se ir ao encontro deles. Ele expressa sua sugestão nos seguintes termos “Uma forma seria realizar encontros para um público mais definido, mais focado, que tem um

custo menor, e que possa ser realizado num período menor do que dois anos [...].” Complementa o pensamento, dizendo: “com isso a gente conseguiria realizar muitos outros eventos e trazer pessoas pra dentro da universidade, ou a gente ir também pra fora promover Fórum, esse é um meio.” (Professor-coordenador 06).

É interessante destacar o fato de que ações dessa natureza, conforme sugerida, são ações possíveis de serem concretizadas. Para tanto, é necessária uma tomada de posição do Programa em favor da escola pública. Convém lembrar que eventos locais têm peso zero na avaliação da pós-graduação. Por outras palavras, para que eventos mais direcionados aos professores da escola pública possam acontecer, precisa de intencionalidade, de decisão política do Programa.

O professor-coordenador 06 prossegue sua fala, oferecendo mais sugestões:

Outro meio seria buscar uma maior aproximação do nosso Programa com as Secretarias, ou através das Regionais. A agente tem visto também que eles tem o maior interesse em se aliar à universidade, mas muitas vezes a gente é tão atarefado na universidade que acaba limitando bastante essas possibilidades, mas um meio seria esse, ter maior aproximação, **talvez não uma Linha especificamente mas o Programa estabelecer contato com a Secretaria e colocar à disposição da Secretaria um conjunto de pesquisas e atividades que a gente realiza.**

E o referido professor-coordenador detalha a sugestão, dizendo:

[...] talvez uma sugestão pra que esse contato do Programa com as Secretarias se tornar mais fácil é organizar as pesquisas que hoje a gente tá desenvolvendo, publicar na internet [...] mas eu acho que seria uma excelente oportunidade colocar no Programa de forma bem destacada as Linhas de atuação e pesquisa que a gente tá fazendo, que tipo de publicação tem sido gerado através de cada uma daquelas pesquisas e como a gente poderia estar a disposição do setor público educacional pra está divulgando e interagindo com eles. **Se a gente conseguir isso, de fato a gente consegue a maior aproximação com o setor público, e vai fazer com que o que a gente faz aqui, seja muito melhor conhecido e aplicado no setor público com todos os benefícios que a gente já falou.** (Professor-coordenador 06).

Primeiramente, destacamos o trecho da fala do professor-coordenador quando diz: “A agente tem visto também que eles têm o maior interesse em se aliar à universidade”. Desta fala, é possível depreender que existe por parte dos gestores educacionais que estão nas secretarias de Educação o reconhecimento de que a Universidade Federal do Ceará tem uma contribuição a oferecer à escola pública cearense. E realmente tem, pois as temáticas investigadas pelo Programa, registradas nas teses e dissertações (algumas aqui elencadas), comprovam isso.

Consideramos pertinente destacar, ainda, a fala do professor-coordenador quando diz: “muitas vezes a gente é tão atarefado na universidade que acaba limitando bastante essas possibilidades”. No capítulo 7 desta tese, abordamos exaustivamente a questão das exigências do produtivismo acadêmico que é a materialização da ideologia do mercado impregnada ao fazer docente na academia. Não negamos esta situação cruel e desumana. Nosso compromisso pessoal com a escola pública, entretanto, nos instiga a lembrar que a escola pública, como já propagado por diferentes autores, é a única esperança possível para inúmeras crianças brasileiras “pobres e reais” para usar os termos de Merise Carvalho (2011). Estas já são negligenciadas, esquecidas e sua situação de miséria naturalizada pelo sistema capitalista, o mesmo não pode ser feito pela Universidade. E este não é um discurso messiânico, de “salvação da escola pública” pela Universidade; não é isso. Ao contrário, é uma questão de ética. A universidade pública é custeada com dinheiro público, por isso tem a obrigação de socializar efetivamente os saberes que produz com quem realmente precisa dele, no caso da pesquisa educacional, com os professores da escola pública.

Outra parte que merece ser destacada é quando diz: “talvez não uma Linha especificamente mas o Programa deve estabelecer contato com a Secretaria e colocar a disposição da Secretaria um conjunto de pesquisas e atividades que a gente realiza”. Nessa fala, está subentendida a necessidade de que a política de socialização do saber científico do Programa para com os professores da escola pública deva ser assumida institucionalmente pelo Programa e não isoladamente por grupos de pesquisas, docentes ou linhas de pesquisa.

Por fim, destacamos suas palavras, quando diz: “Se a gente conseguir isso, de fato a gente consegue a maior aproximação com o setor público, e vai fazer com que o que a gente faz aqui, seja muito melhor conhecido e aplicado no setor público”. Esse relato nos permite inferir a necessidade de que determinadas ações ainda precisam ser efetivadas para que haja a apropriação, pelo setor público educacional, dos resultados de muitas das pesquisas desenvolvidas pelo Programa. Cabe ainda ressaltar que é importante buscar essa parceria, essa aproximação, porque o verdadeiro sentido da descoberta científica é a sua aplicabilidade, e, conforme argumentado pelo professor-coordenador 06, havendo essa aproximação, existe a possibilidade de melhor aplicação, de tais descobertas, no setor público.

Outro professor-coordenador, ao trazer suas contribuições, reforça a ideia da “publicização” impressa e *online*, e acrescenta um elemento novo, que é o uso do rádio para tornar a informação científica um bem de domínio público. Suas sugestões são expressas nos seguintes termos,

Enquanto grupo de pesquisas, a gente tem pensado em alternativas, além da publicização a gente tem pensado em ter uma disponibilização desse material na internet, [...]

Outra também, é que chegamos a conversar com a rádio universitária, são programas de rádio que possam ser disponibilizados para rádios comunitárias, a gente tem pensado nesse sentido, são cursos de qualificação. E as nossas falas, sempre que possível a gente tem ido, eu acho que são importantes momentos. E o livro, eu acho que um livro acessível de um custo menor para que as pessoas possam adquiri-lo ainda é uma possibilidade interessante, a gente tem trabalhado com essas ideias. (Professor-coordenador 05).

E conclui sua fala num tom descontraído, dizendo “O ideal realmente seria a gente ter acesso à Rede Globo mais isso aí vai ser mais difícil. Enquanto isso, nós vamos fazendo à medida do possível [...]” (Professor-coordenador 05).

É oportuno destacar o fato de que as contribuições oferecidas pelos professores-coordenadores das linhas de pesquisa sugerem que o que está sendo feito pode melhorar (referindo-se, obviamente, à política de socialização do saber para com os professores da escola pública).

Em razão de tudo que foi registrado, expomos a seguir os dizeres finais desta tese para concluir esse texto, não o assunto, evidentemente.

9 DIZERES CONCLUSIVOS

Esse texto conclusivo está didaticamente dividido em duas partes. Na primeira, retomamos alguns pontos da tese para ratificar que as macrodeterminações do capital têm influência direta na política de socialização dos achados da pesquisa desenvolvida pela pós-graduação. Na segunda parte, trazemos as conclusões referentes às especificidades da política de socialização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC para com os professores da escola pública.

Este trabalho de tese teve por objetivo analisar a política de socialização da produção científica, para com a escola pública, do Programa citado. Para proceder à análise desse fenômeno – política de socialização do Programa – buscamos conhecer os meios pelos quais o Programa socializa os achados da pesquisa que desenvolve, os quais se encontram registrados nas teses e dissertações. Procuramos, ainda, identificar o público-alvo ao qual se direcionam os referidos meios.

Nessa empreitada, deparamos inevitavelmente questões de fundo ligadas à Política e à Economia, que hoje orientam toda a estrutura e funcionamento da Universidade, e, por conseguinte, da pós-graduação e da produção científica. Tal realidade se configura porque, sendo a Universidade instituição social, expressa em sua cotidianidade, de maneira determinada, a estrutura e o funcionamento da sociedade.

Convém lembrar que a sociedade hodierna se organiza sob a égide do capital, sendo então pertinente recorrer às contribuições de Marx (1996b), quando assevera que a voracidade do capital não reconhece fronteiras, que o capital precisa se esparramar em todo lugar e invadir todas as áreas. Esta investigação demonstrou que uma área recentemente “invadida” pela voracidade do capital foi a EDUCAÇÃO. Nos tempos atuais a educação é objeto de desejo do capital; analistas financeiros apontam-na como um dos mais vibrantes mercados no século XXI.

Nesta tese doutoral, evidenciamos o fato de que, no cenário contemporâneo – em que a Educação é objeto de desejo do capital – a pós-graduação ocupa lugar privilegiado. Esse privilégio origina-se no tipo de trabalho que desenvolve, sobretudo, a pesquisa.

Neste estudo, ao voltarmos nosso olhar para a pós-graduação, para sua forma de produzir e socializar o saber identificamos no fazer cotidiano da Universidade a afirmação de Marx (1985, p. 1) quando diz que “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam, diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Nesta pesquisa, a

asserção de Marx é muito transparente. É grave o momento vivido pela pós-graduação brasileira. A forma contemporânea de a pós-graduação produzir e comunicar à sociedade o saber que produz está impregnada em sua essência da lógica mercantil que rege a sociedade capitalista. Ao que parece, a pós-graduação hoje faz suas pesquisas não conforme a finalidade, missão e compromisso social da universidade e da Educação Superior mas em conformidade com a **produtividade**, eficácia, eficiência, retorno lucrativo, exigidos pela lógica mercadológica que invadiu a Universidade. São as prioridades externas à Universidade, balizadas pelas leis do mercado que determinam as áreas que receberão mais financiamento.

Para usar a expressão do economista Adam Smith, podemos dizer que “a mão invisível do mercado” paira sobre a pós-graduação e delinea, dentre outras coisas, a pesquisa acadêmica. Dessa intervenção do mercado na pós-graduação, identificamos duas manifestações muito evidentes – “o que produzir academicamente” e “quanto produzir academicamente”. No que se refere “ao que produzir”, reiteramos o que já foi dito: é transformar a Ciência em um produto que de alguma forma traga retorno financeiro à Universidade (inclusive porque autonomia da Universidade na óptica do mercado significa autonomia financeira, captação de recursos); e no que se refere ao “quanto produzir” o estudo de caso, ora realizado, ratifica o fato de que a cobrança pelo produtivismo acadêmico medido pelo número de livros e artigos publicados é a lei que rege a Universidade hoje. PUBLICAR, é isso que conta na avaliação da pós-graduação brasileira na contemporaneidade.

Ao que parece, a Universidade perde, ela própria, a identidade. A força do império do capital parece ir esmaecendo os princípios que lhes são inerentes desde sua origem e que a credenciaram como instituição ética e crítica no meio social. A pesquisa realizada nos permitiu constatar que as transformações oriundas da reestruturação do capital estão transformando a Universidade, no seu conjunto, e, em particular, a pós-graduação numa instituição que não produz apenas para o mercado “mas que se produz a si mesma como mercado” (SANTOS, 2005, p. 143). No império do capital, a Universidade é obrigada a funcionar regida pela lógica mercantil da eficácia, eficiência e da **produtividade**. Sem dúvidas, a imposição dessa lógica mercantil mesquinha ao trabalho acadêmico constituiu, e constitui, porque permanece em plena vigência, um ataque brutal do capital à Universidade, à pós-graduação e, em particular, à produção científica.

No contexto pesquisado, identificamos com muita transparência essa ligação orgânica entre a pós-graduação e o mercado. Tal ligação se exprime pelo nível de produtividade da pesquisa nas IFES, que se torna o parâmetro para que sejam alcançados os benefícios da CAPES e do CNPq. No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC,

identificamos com muita nitidez esse ataque brutal do capital à produção científica. Retomamos as palavras do professor-coordenador 01, que traduzem o impacto das leis do mercado à política de socialização dos achados das pesquisas do Programa da UFC, que, em última instância, retrata o cenário vivido por toda a pós-graduação brasileira, que é produzir para os relatórios. Para o professor-coordenador 01, “o sentido acadêmico de publicar um livro é computá-lo, é que ele entre no computo da produção acadêmica de cada docente e do Programa e isso é feito de todos os mecanismos de aferição, tanto a CAPES, quanto o CNPq, FUNCAP [...]”.

O que fora demonstrado, ao longo desta tese e o relato acima, nos permite concluir que as macrodeterminações do capital impactam a instituição e seus efeitos são sentidos nas mais diferentes esferas da Universidade, a saber: no ensino, na pesquisa, na extensão, na política de socialização do saber, nas relações entre os sujeitos, na subjetividade dos sujeitos. Enfim, nada escapa à força avassaladora do capital. Ao que parece os atos de pensar e agir na academia estão, no mínimo, contaminados pela lógica mercantil. Sendo a Universidade parte do sistema, não escapa a ele.

A realidade imperante na academia é que a Universidade se modificou radicalmente com a reforma do Estado. Essa investigação ratifica a noção de que a reforma do Estado repercute de forma direta na autonomia da Universidade, pois altera, dentre outras coisas, o trabalho dos professores-pesquisadores da pós-graduação, o qual, em parte, é orientado pela exigência do produtivismo acadêmico.

No contexto da Universidade, em geral, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, em particular, é exatamente o produtivismo acadêmico que redimensiona negativamente a realização da pesquisa (obrigando aos pesquisadores a produzirem academicamente para satisfazer à burocracia das agências de fomento, sobretudo a CAPES e o CNPq), impactando de modo violento **nos sentidos** e **na socialização** da produção científica.

Produzir para satisfazer a burocracia das agências de fomento: a que ponto chegamos? Esta tese põe a nu uma realidade difícil de ser admitida. Trata-se da destruição sutil e estratégica da universidade pública. Dizemos sutil e estratégica porque, aparentemente, é um tempo de progresso. Nos *campi* universitários, muitos prédios novos estão sendo construídos, muitos laboratórios, e nunca se viu na história da Universidade tanta produção científica, já ocupamos o 13º lugar no *ranking* mundial. Um cenário aparentemente deslumbrante!

Ao adentrarmos este cenário, entretanto, e olharmos criticamente para as condições impostas ao trabalho docente (particularmente na pesquisa), encontramos na cotidianidade do professor-pesquisador as marcas de um sistema podre que transforma tudo em mercadoria. Neste estudo de caso, identificamos o fato de que a reconfiguração da educação superior, em geral, e da educação superior pública, em particular, se manifesta objetivamente na cotidianidade do trabalho docente. Constatamos com muita transparência que o docente do ensino superior se vê compelido à ideologia do produtivismo acadêmico, produzida pela burocracia do Estado brasileiro na atualidade.

No contexto investigado, registramos que, quando um docente termina de escrever algo, não tem tempo para discuti-lo academicamente, de preocupar-se com o retorno social do que escreveu. Sua atenção se volta imediatamente para a próxima produção. Por outras palavras, o docente do ensino superior precisa produzir a materialidade institucional exigida pelo sistema. Necessita preocupar-se diuturnamente com o *Lattes*, que precisa ser alimentado com a produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros.

Eis o quadro crítico da pós-graduação brasileira. Conforme demonstramos ao longo desta pesquisa, o produtivismo acadêmico exigido pela CAPES e CNPq constitui critério determinante para o funcionamento da pós-graduação brasileira. O credenciamento de programas, descredenciamento, manutenção ou perda do *status* do programa, o conceito do programa – tudo está subordinado ao critério da produtividade.

No cenário atual é por meio da avaliação da pós-graduação que vai ser ‘pesada e medida’ a produtividade acadêmica. Isso quer dizer que a forma como é avaliada a pós-graduação brasileira hoje se constitui numa das manifestações concreta do ataque violento do capital à Universidade, porque imprime no fazer acadêmico o princípio da produtividade, próprio do mercado. Considerado a realidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, onde o cuidado com a avaliação do Programa impacta no sentido e na socialização dos achados da pesquisa, vimos denunciar que a avaliação da pós-graduação, nos moldes como está, como se efetiva atualmente, resulta numa profusão de publicações cuja função precípua é atender à burocracia estatal cobrada pelas agências de fomento CAPES e CNPq.

O estudo realizado nos permitiu concluir que a produção científica e a socialização dos achados das pesquisas são dois processos absolutamente interligados e severamente afetados pela política de avaliação da pós-graduação brasileira contemporânea. Isso porque a avaliação da pós-graduação, que funciona, também, como instrumento de coerção, induz os pesquisadores a produzirem academicamente sem se perguntarem pelo

sentido e o **retorno social** do que estão pesquisando e registrando nas publicações. Publicar! De preferência em veículos bem conceituados, com circulação internacional.

No império do capital, é *publicar* ou *perecer*. Tal situação foi verificada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, conforme registrado no relato do professor-coordenador 01, quando diz que “nós produzimos para os relatórios”. Por outras palavras, o **sentido** do publicar é para compor a “nota” do Programa conforme critérios estabelecidos pela política de avaliação da pós-graduação brasileira. Importa agora destacar que se a pesquisa acadêmica é desfigurada do ponto de vista do seu **sentido** social, esse processo vai repercutir, inexoravelmente, também, no processo de socialização dos achados da pesquisa acadêmica.

Desse modo, podemos sintetizar, dizendo que as macrodeterminações do mundo da Economia e da Política repercutem direta e violentamente na produção científica e na política de socialização dos achados da pesquisa acadêmica da Universidade. Reiteramos a ideia de que tal situação identificada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC não se caracteriza como caso isolado, ao contrário, retrata um contexto social amplo e complexo (reestruturação do capital e reforma do Estado) em que os ditames do mercado subjagam a Universidade. Muito perigoso nesse processo é que, embora este seja perverso, cruel, ele está sendo naturalizado e reproduzido por muitos docentes do ensino superior.

Daí a imperiosa necessidade de que se trave esse debate no meio acadêmico, porquanto é necessário desvelar, denunciar e resistir a essa realidade. Reconhecer sim; aceitar não. A compreensão detalhada deste quadro nos obriga a refletir seriamente nas palavras de Taffarel (2011, p. 11), quando diz que “[...] cabe ao docente do ensino superior reconhecer e combater o que, em última instância está nos destruindo.” Reiteramos a ideia de que nosso posicionamento e nossas atitudes cotidianas estabelecem o diferente no projeto de desmonte da universidade pública.

Resistir é construir um pensamento contra-hegemônico. No âmbito da produção científica, elaborar este pensamento contra-hegemônico significa pensar e efetivamente agir na direção apontada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) de que os programas pós-graduação tenham maior preocupação com as demandas da sociedade.

Verdadeiramente, a pós-graduação brasileira precisa atentar para a contribuição que os achados da pesquisa que desenvolve têm a oferecer no enfrentamento dos problemas reais vividos pela sociedade brasileira, e, de modo particular, aos dilemas enfrentados por alunos e professores da escola pública.

Passamos agora a exibir a segunda parte da conclusão. Nessa parte, estão registrados os dizeres conclusivos acerca da política de socialização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

Este trabalho investigativo, como já está mais do que assente, interrogou se as pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC são socializadas junto aos professores da escola pública? Desse modo, os dizeres que passamos a registrar tencionam responder a este questionamento.

No capítulo 4, mostramos que o debate acerca da socialização do saber científico ocorre além fronteiras, que se dá tanto em âmbito nacional quanto internacional. No mesmo capítulo, registramos que a *Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades* elegeu a internet como o meio funcional de difusão do conhecimento. O Brasil, na condição de país signatário também aderiu a esta proposta, comprometendo-se a difundir o conhecimento científico via internet.

No País, um passo concreto dado nessa direção foi a determinação da CAPES, por meio da Portaria nº 13, que as teses e dissertações defendidas nas universidades públicas a partir do mês de dezembro do ano 2006 fossem postadas na internet, as quais passaram a integrar a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Não somente as que foram defendidas a partir dessa data, mas a totalidade das pesquisas desenvolvidas pelo Programa deve tornar-se um bem de domínio público.

Retomamos aqui a informação de que a UFC se integrou ao Projeto-Piloto da BDTD. Essa integração à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, disponibilizando de maneira *online* o texto completo das teses e dissertações, nos permite inferir que o Programa de Pós-Graduação em Educação está atento às inovações tecnológicas, apropriando-se oportunamente de tais inovações para aprimorar a socialização dos achados da pesquisa que desenvolve. Do ponto de vista dos aspectos legais, ao disponibilizar os achados da pesquisa via internet, o Programa também está cumprindo o que preconiza a LDB, no que concerne à finalidade da Educação Superior, pois uma das finalidades estabelecida é comunicar à sociedade o saber que produz.

É oportuno lembrar que esta investigação teve como um de seus objetivos específicos identificar e refletir sobre os meios pelos quais o Programa se utiliza para socializar o saber oriundo das teses e dissertações. As informações obtidas nas entrevistas com o coordenador do Programa e com os coordenadores das linhas de pesquisa nos permitiram ver que o Programa socializa os resultados das pesquisas por meio da internet, da

publicação impressa, dos eventos científicos e de ações particulares dos docentes vinculados ao Programa.

Interrogamos se esses meios usados pelo Programa para socializar os achados das pesquisas são acessíveis aos professores da escola pública. É o que passamos a comentar.

Quanto à internet, neste estudo, foi possível constatar que a socialização via internet alcança muito superficialmente os professores da escola pública.³⁹ Nesta pesquisa, constatamos que a falta de informação, por parte dos professores da escola pública, constitui um empecilho para que os referidos professores tenham acesso à produção científica do Programa. Conforme informado pelos professores-coordenadores não há até a presente data formas de propagação, junto às secretarias de Educação municipais ou estaduais ou junto aos professores da escola pública, de quais temáticas foram pesquisadas pelo Programa. Não há também a divulgação de que as teses e dissertações podem ser acessadas livremente e da forma como podem ser acessadas (o *site*, os *links*, os ícones necessários para chegar ao texto completo da tese ou dissertação). Por outras palavras, teoricamente, este conhecimento está acessível ao mundo todo, porém, na prática, não.

Além da falta de informação, há ainda um fato de ordem material/objetiva, conforme registrado pela pesquisadora Adriana Sousa (2008) em sua dissertação de mestrado. As condições econômicas e sociais dos professores também constituem empecilho a esta apropriação do conhecimento científico via WEB, uma vez que somente 19% deles tem acesso à internet em casa.

Desse modo, constatamos que uma ferramenta de funcionalidade extraordinária no tocante à eliminação de barreiras geográficas mostrou-se ineficiente como meio para comunicar aos professores da escola pública os achados das pesquisas da pós-graduação, e que, uma vez apropriados pelos professores da escola pública, se transformariam em possibilidades de melhoria do trabalho pedagógico que desenvolvem.

As ações individualizadas, mediante as quais também é socializada a produção científica, informadas pelos coordenadores das linhas de pesquisa, foram projeto de extensão, minicursos para professores da Educação Básica, produção de vídeo, socialização realizada pelo próprio docente (palestras em escolas, assessoria, conferências, etc.). Tais ações têm relevância ímpar do ponto de vista qualitativo, pois representam o esforço e o compromisso pessoal dos docentes do Programa que buscam, ao seu modo, contribuir com a melhoria da

³⁹Esclarecemos que usamos o advérbio superficialmente, porque foi lembrado por um professor-coordenador que existem professores da escola de Educação Básica que já cursaram mestrado e até doutorado no Programa. E estes teriam acesso às produções científicas do Programa, mas eles são casos isolados.

escola pública. Como política de socialização da produção científica, entretanto, tais ações se mostram insuficientes para alcançar o expressivo número de professores da escola pública.

Outra forma prioritária usada pelas nove linhas de pesquisa, pelos docentes e discentes da pós-graduação, é a publicação impressa. Nosso entendimento é de que este meio de socialização da produção científica não alcança, ou chega apenas de modo superficial, aos professores da escola pública. Esse entendimento está ancorado nos seguintes argumentos: o sentido da produção científica, reorientado em função da lógica produtivista (produção científica, com foco numa publicação nacional ou internacional, realizada com fins de atendimento à burocracia do sistema de avaliação da pós-graduação), produção de livros direcionada aos pares da academia, material denso que vai de encontro às condições reais de vida e trabalho dos professores da Educação Básica, linguagem inacessível, preço inacessível e tiragem insuficiente para promover ampla divulgação.

Quanto aos eventos científicos, também uma forma prioritária usada pelo Programa para difundir os achados da pesquisa, esta investigação demonstrou que seu alcance aos professores da escola pública, também, é limitado. Tal afirmação se sustenta em função dos seguintes argumentos: os eventos científicos são direcionados ao público acadêmico e os professores da escola pública participam apenas de forma secundária (o público da academia, geralmente, vai a esses eventos para apresentar trabalhos, o que não é uma prática recorrente entre os professores da Educação Básica). Outro ponto que também destacamos é a periodicidade dos eventos. Segundo as informações obtidas nas entrevistas, referidos eventos são realizados anualmente ou bianuais, levando-nos a depreender um fraco alcance em termos quantitativos, atingindo um público muito restrito em relação ao total de professores da escola pública, que só na rede municipal de ensino de Fortaleza é de 10.174 professores.

Ante o exposto, registramos o fato de que a socialização da produção científica do Programa para com os professores da escola pública ocorre apenas de forma muito superficial. Isso porque os meios que o Programa utiliza para comunicar à sociedade os achados das pesquisas que desenvolve são intencionalmente direcionados ao público acadêmico.

O estudo ora realizado permitiu-nos verificar que o entrave à política de socialização do saber do Programa, para com os professores da escola pública, reside em duas instâncias – uma instância macro, relacionada aos determinantes estruturais da sociedade do capital, que transforma a pesquisa da Universidade também em mercadoria, conforme demonstrado na primeira parte da conclusão. E a outra instância ocorre no plano micro, local, relacionada ao Programa. Retomamos aqui dois trechos da fala do professor-coordenador 01,

que diz: “[...] eu diria que os mecanismos de socialização não são pensados para efetivamente se levar diretamente, por exemplo, a um público-alvo de professores da rede pública [...]. Noutra parte da entrevista, ele relata “[...] não há uma política interna de socialização voltada para os docentes e os interessados na educação pública, eu acho que isso efetivamente ainda me parece não estar no centro das nossas preocupações”.

Ante o exposto, faz-se necessário reconhecer que os meios usados pela pós-graduação para comunicar os achados das pesquisas, apenas de maneira muito contingente, está chegando aos docentes da Educação Básica, carecendo, do ponto de vista da socialização do saber, de uma revisão no sentido (produção de livros para professores da Educação Básica) e na forma (livros menos densos, com linguagem acessível e maior tiragem) da contribuição do Programa à escola pública.

Esta tese objetivou, também, identificar o público-alvo ao qual são direcionados referidos meios. O estudo realizado permitiu constatar que os meios usados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC estão direcionados ao público acadêmico.

Tal constatação foi possível com origem na fala dos professores-coordenadores. Retomamos alguns trechos que nos levaram a esta conclusão. “Em geral, o esforço de socialização fundamental da universidade tem sido o próprio campo acadêmico, quer dizer, outras universidades e o público que frequenta a universidade, estudantes de ensino superior, pós-graduação”. (Professor-coordenador 01). Esta informação é confirmada por outro sujeito entrevistado, que diz: “As nossas publicações, na realidade, o grande objetivo delas não é nem chegar à escola, não tem como fazer isso, pelo tipo de publicação [...]. O Programa tem uma massa de publicação razoável, o acesso é restrito, é um público muito específico, muito especializado [...]” (Professor-coordenador 07). Outro professor-coordenador entrevistado ratifica esse direcionamento da socialização da produção científica do Programa ao público acadêmico, dizendo: “O público somos nós mesmos. O público-alvo são os colegas, o público acadêmico mesmo da universidade” (Professor-coordenador 08).

A investigação realizada confirmou a hipótese de que os meios utilizados pelo Programa são funcionais, pois promovem a socialização da produção científica no âmbito acadêmico. Os meios ora utilizados cumprem a função de socializar os achados de pesquisa no espaço acadêmico, o que é algo muito positivo, porquanto, a função precípua do Programa é formar quadro de pessoal docente para o ensino superior. Estes meios, entretanto, não alcançam, ou chegam, apenas superficialmente, aos professores da escola pública.

A investigação que realizamos permitiu-nos chegar à seguinte tese:

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no período que compreende os anos de 1997 a 2011 realizou pesquisas que trazem contribuições à escola pública. Quanto à política de socialização da produção científica efetivada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC identificamos que esta alcança o público-alvo da academia. Entretanto, a política de socialização da produção científica do Programa, para com os professores da escola pública, precisa ser institucionalmente repensada: o Programa necessita implementar ações concretas que façam chegar aos professores da escola pública os conhecimentos oriundos da pesquisa educacional que desenvolve.

Aditamos, ainda, alguns argumentos que justificam essa necessidade de que a política de socialização do Programa deva ser repensada.

Tomamos como ponto de partida o seguinte questionamento: as pesquisas desenvolvidas pelo Programa podem contribuir com as práticas curriculares que se desenvolvem na escola pública? A resposta é sim.

O estudo exploratório das temáticas investigadas pelo Programa, registradas no capítulo 7, permitiu identificar que várias temáticas abordadas nas teses e dissertações contemplam dilemas educacionais contemporâneos e desafios educacionais vivenciados no cotidiano da escola de Educação Básica. Muitas dessas pesquisas correspondem a determinações da legislação educacional vigente (por exemplo, Atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, Africanidades, Temas Transversais etc.). Desse modo, confirmou-se a relevância da pesquisa desenvolvida pelo Programa para a escola. Tal fato justifica que os resultados de tais investigações devam ser apropriados pelos professores da escola pública, os seja, aqueles que necessitam de tais informações no seu trabalho cotidiano.

Tomando por base esses saberes do campo educacional produzidos pela pesquisa acadêmica e que estão registrados nas teses e dissertações defendidas no Programa, vimos reiterar que os conhecimentos e saberes gerados pela Universidade, e que, até o presente momento, estão restritos aos pares da academia, não podem (e não devem) ser sonogados aos professores da escola pública porque isso vai de encontro à missão e ao compromisso social da Universidade. E, ainda, se choca com o que preconiza o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020).

Este estudo reafirma que a Universidade deve procurar equilibrar o atendimento às exigências do sistema, sem perder de vista as patologias sociais. No âmbito educacional, o baixo padrão de qualidade oferecido pela escola pública é uma dessas patologias sociais. Evidentemente, existem outras, mas chamamos a atenção para o fato de que a Educação é a base para a conquista dos demais direitos sociais, portanto a baixa qualidade do ensino é uma patologia social que produz outras patologias.

Entendemos que o compromisso social da Universidade deve conduzi-la para além da crítica a esta patologia social. A pós-graduação em Educação deve efetivamente avançar na colaboração da melhoria do sistema educacional como um todo.

Na verdade, o compromisso social da Universidade não pode prescindir dos desafios contemporâneos. Esta tese ratifica a ideia de que a Universidade é uma instituição que não deve apenas seguir e servir aos preceitos do mercado, mas há ser capaz de construir cenários baseados nos diagnósticos do nosso tempo. Por outras palavras, para atender ao seu compromisso social, ela precisa imergir no social.

No campo educacional, uma escola de Educação Básica em que 86,7% das matrículas são de alunos da escola pública e onde mais de 51% dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental já estão com a aprendizagem comprometida, sem dúvidas, este é um contexto social em que a pós-graduação em Educação precisa imergir, e, na medida do possível, contribuir para construir um outro cenário. É propósito desta tese reiterar essa imperiosa necessidade de que a Universidade volte seu olhar para as necessidades que acozzam a Educação Pública do nosso País.

A Universidade, em geral, e a pós-graduação, em particular, precisam contribuir com a melhoria do padrão de qualidade do ensino da escola pública, para que ela própria, a Universidade, não se torne instituição excludente. Acerca dessa imperiosa necessidade de interlocução da Universidade com a escola de Educação Básica, Chauí (2003, p. 13) assevera que “A universidade pública tem que se comprometer com a mudança no ensino fundamental e no ensino médio públicos.” Para a autora o baixo padrão de qualidade no Ensino Básico impede o acesso dos filhos da classe trabalhadora à Universidade e, eximindo-se desta contribuição ao ensino básico, **“a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública”**. Também é propósito desta tese reacender o debate no âmbito acadêmico acerca da relação da Universidade com a escola pública, buscando o caminho da autocrítica, na perspectiva de efetivamente contribuir com a melhoria do padrão de qualidade do ensino oferecido pela escola pública.

Deixar de ser conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares parece ser um argumento bastante consistente para justificar que a pós-graduação brasileira, em geral, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, em particular, repensem sua contribuição à escola pública do ponto de vista da socialização dos saberes advindos da pesquisa educacional.

O efetivo contributo da pós-graduação, por via da pesquisa educacional, à melhoria das práticas curriculares que se desenvolvem na escola de Educação Básica justifica-se necessariamente porque tais práticas existem para propiciar educação às crianças e aos jovens brasileiros. E educar crianças e jovens é algo muito sério. Conforme registrado no decorrer deste trabalho, a Educação desempenha **papel determinante** na construção do desenvolvimento social de uma nação soberana.

Desse modo, tudo o que foi exposto nesta tese nos leva a olhar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC pelos olhos do grande mestre Paulo Freire (1999, p. 85-86), que diz: “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para transformar.” Este estudo demonstrou que a política de socialização do Programa para com os professores da escola pública carece ser transformada. Apresentamos a seguir algumas pistas para os passos concretos que podem ser dados na busca dessa transformação.

- 1- Repensar a política de publicação – questionar e denunciar o caráter produtivista intrínseco à avaliação da pós-graduação.
- 2- Assumir de forma institucional um compromisso político de socializar os achados da pesquisa educacional (teses e dissertações defendidas no Programa) com os professores da Educação Básica que atuam na rede pública de ensino.
- 3- Publicar para os pares da academia e publicar também para os professores da Educação Básica, sobretudo, usando uma linguagem acessível.
- 4- Fortalecer as parcerias universidade-secretarias de Educação e universidade-escolas.
- 5- Maior articulação do Programa com as atividades extensionistas da Universidade.
- 6- Fortalecer a interlocução da pós-graduação e o curso de Pedagogia da FAGED, por meio de apresentações de pesquisas de alunos da pós-graduação em turmas de graduação; inserção das teses e dissertações no referencial bibliográfico da formação inicial dos professores no curso de Pedagogia.
- 7- Divulgar para as secretarias de Educação estadual e municipais, e, quando possível, diretamente para as escolas, por meio de catálogos impressos e *online*, as pesquisas realizadas pelo Programa.

Por fim, fazemos nossas as palavras de Goergen (2006, p. 81), quando diz “[...] os caminhos a serem trilhados pela universidade no campo da pesquisa devem ser objeto permanente de debate e discussão que tenham como norte o sentido humano e social.” Tudo o

que registramos nesta tese tem a função precípua de contribuir para reaver o sentido humano e social do trabalho de pesquisa desenvolvido pela pós-graduação brasileira.

Eis a nossa contribuição ao debate.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. G. B. **A reorganização da produção e a problemática da qualificação dos trabalhadores**: o projeto Trabalhar em questão. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: UNICAMP, 1995.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2012.
- BARREIRA, S. E. M.; BRANDÃO, M. L. P.; DIAS, A. M. Por uma rede de valorização da docência na Educação Superior: de rede em rede, implementando uma política de desenvolvimento profissional nas IES. In: DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (Org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- BARRETO, E. S. S.; GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- BARSOTTI, P. D. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2012. Disponível em: <<http://resenhasbrasil.blogspot.com.br/2012/02/trabalho-intensificado-nas-federais-pos.html>>. Acesso em: 19 jun. 2012.
- BAUMANN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- BEVILAQUA, A. P. **A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação**: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BOAVENTURA, E. **Função social da universidade**. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~eboavent/a-funcao-social-da-universidade.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. **Decreto nº 3860**, de 9 de julho de 2001. Muda as regras de organização e avaliação de curso e instituições do ensino superior. As medidas reordenam as competências do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDBEN Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação Cultura. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão das universidades federais**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e expansão das universidades federais. **O que é o REUNI**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 26 abr. 2012.

BUARQUE, C. Tendências da educação superior no século XXI. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais...** Brasília, DF: UNESCO: CRUB, 1999. p. 9-10.

CALLEGARI, C. As séries iniciais do ensino fundamental e o direito de aprender. *In*: ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2012.

CARDOZO, M. J. P. B. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores**: a ideologia da empregabilidade. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARVALHO, I. C. L. **A socialização do conhecimento no espaço das bibliotecas universitárias**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

CARVALHO, M. S. **A escola pública de ensino fundamental nos projetos e relatórios de pesquisa do CNPq**. 2011. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF8&rlz=1T4ADSA_pt-BRBR333BR334&q=Merise+S+Carvalho>. Acesso em: 15 fev. 2011.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

CHAUÍ, M. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, M. Universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo *et al.* **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1995.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais...** Brasília: UNESCO: CRUB, 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 2009, Paris. **Anais...** 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Missão**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/ocnpq;jsessionid=6456E6386BCADE7D47A303EE3B633F48>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e missão**. 2006a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 13**, de 15 de fevereiro de 2006b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Qualis**. 2009. Disponível em: <http://www.prppg.ufc.br/pibiti/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=14>. Acesso em: 28 nov. 2011.

DECLARAÇÃO DE BERLIM SOBRE ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS E HUMANIDADES, 2003, Berlim. Versão portuguesa elaborada pelos Serviços de Documentação da Universidade do Minho. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/about/declaracao-berlim.html>>. Acesso em: 27 out. 2009.

DECLARAÇÃO DE SALVADOR SOBRE ACESSO ABERTO: a perspectiva dos países em desenvolvimento, 2005, Salvador. 2005. Disponível em: <<http://www.icml9.org/channel.php?lang=pt&channel=86&content=428>>. Acesso em: 27 out. 2009.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, A. M. I. *et al.* **Estúdio de Linguagem**: atividades lúdico-pedagógicas como estratégia de ensino. Fortaleza: Peter Röhl Edição e Comunicação, 2011.

DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Z. B. (Org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01**, de 15 de maio de 2006. Brasília, 2006.

FIALHO, N. H. **Políticas de Educação Superior**: impactos nos processos de ensinar e aprender na Universidade. Salvador: EDUFBA, 2011.

FIGUEREDO, E. V. de. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Aos professores e professoras do sistema municipal de educação de Fortaleza: Boletim**. Fortaleza, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. E.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, R. L. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, A. F. *et al.* **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-36.

GEORGEN, P. Universidade e compromisso social. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNAGI, P. **Universidade e compromisso social**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 65-98. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 4).

GREMAUD, A. P. *et al.* **Avaliação continuada: apropriação e utilização dos resultados**/ Ceará. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil: em questão**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HOLANDA, F. H. de O. **Trabalho e educação: uma crítica ao Projeto de Educação para Todos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**. 2005. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Ciência e tecnologia**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibict.br/secao.php?cat=Missão>>. Acesso em: 27 out. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2009. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. *In*: DOURADO, L. R.; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J. (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transferência recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, C. G. de. **Reforma do Estado brasileiro e a reestruturação da educação superior:** estratégias do grande capital para os países de capitalismo periférico e o ideário da democratização dos direitos sociais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

LIMA, M. S. L. Professores que formam professores: docência na universidade, entre o escrito e o vivido. *In:* DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (Org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior:** entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LOIOLA, F. A. **Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil:** o caso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1991.

LÜDKE, M. *et al.* (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LYOTARD, Jean- Francois. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MAIA FILHO, H. N. **A reforma do ensino médio:** da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MARCONDES, C. H. *et al.* (Org.). **Bibliotecas digitais:** saberes e práticas. 2. ed. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2006.

MARTIN, P. H.; SCHUMANN, H. **A armadilha da globalização.** 5. ed. São Paulo: Globo, 1999.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital.** Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. (Os Economistas).

MARX, K. **Para a crítica da Economia Política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996b. (Os Pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Abril cultural, 1985. (Os Pensadores).

MATOS, K. S. L. VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2002.

MENELEU, J. Desemprego e lutas de classes: as novas determinidades do conceito marxista do exército industrial de reservas. *In*: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n. 4out. 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. A taxa de utilização decrescente e o estado capitalista: administração da crise e auto-reprodução destrutiva do capital. *In*: _____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 675-700.

MORAIS, E. S. de. **A UECE e a política de ensino superior, ciência e tecnologia do Estado: determinantes e recomendações**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

MOREIRA, A. F. *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 12. ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2008.

NARVAI, P. C. Pós-Graduação, sistema qualis e futebol. **Revista Adusp**, São Paulo, v. 45, p. 51-56, out. 2009.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-104.

NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, L. C. B. A universidade competitiva. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 abr. 1995.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu. **Qualis CAPES-Área de Letras**. 2013. Disponível em: <http://www.cpgss.ucg.br/home/secao.asp?id_secao=2585>. Acesso em: 28 jan. 2013.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. A docência universitária face à democratização do acesso e da inclusão social: desafios para a formação, o ensino e a aprendizagem no âmbito da universidade pública. *In*: DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (Org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ROCHA, A. R. M. **O Programa Universidade para Todos – PROUNI e a pseudodemocratização na contra-reforma da Educação Superior**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

SAINT-PIERRE, C. O futuro do ensino superior em uma sociedade em transformação e seu papel essencial no desenvolvimento humano. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais...** Brasília: UNESCO: CRUB, 1999. p. 79-88.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J. D. G. dos. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JR., J. R. **Mudanças estruturais no Capitalismo e a Política Educacional no Governo FHC**: O Caso do Ensino Médio. Disponível em: <www.cedis.unicamp.br>. Acesso em: 21 ago. 2011.

SILVA JR., J. R. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JR., J. R. Prática Social e Institucional escolar nos governos FHC. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 303-328, jul./dez. 2003.

SILVA JR., J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, E. A. da. **Função social da universidade**. Disponível em: <http://www.salveaterra.com.br/funcao_universidade.htm>. Acesso em: 25 mar. 2011.

SILVA, S. A. da. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **REUNI, Universidade Nova e o “professor equivalente”**. Brasília, 2007.

SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: MOREIRA, A. F. *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-90.

SOBRAL, A. E. B. **Ensino, aprendizagem e prática avaliativa de professores de Matemática, em escolas de ensino médio, na cidade de Fortaleza - Ceará**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUSA, A. e S. **O trabalho docente no contexto das relações capitalistas de produção**. Dissertação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUSA, A. e S. Q. **Autonomia universitária ou liberação do mercado de Ensino Superior Brasileiro?** A política educacional superior no governo Fernando Henrique Cardoso. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. **Trabalho docente: intensificação nas federais**. 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=8712>>. Acesso em: 7 out. 2011.

TAHIN, A. P. V. de O. **Avaliação Institucional: desempenho docente na educação superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Rev. Educativa**, Goiania, v. 9, p. 67-81, 2006.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UAB ITAMARAJU. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2009. Disponível em: <<http://uabitamarajuba.blogspot.com.br/2009/09/biblioteca-digital-brasileira-de-teses.html>>. Acesso em: 27 out. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa de Pós-Graduação Educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Relação das teses e dissertações defendidas no programa.** Fortaleza, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Normas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* 1997.** Fortaleza, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Normas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* 1994.** Fortaleza, 1994a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Programa dos Núcleos Temáticos.** Fortaleza, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Regimento Interno.** Fortaleza, 1994b.

VIANA, C. M. Q. Q. **O ensino médio noturno sob o signo da Reforma:** implicações na formação do trabalho. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica:** política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO PROGRAMA E PARA OS COORDENADORES DAS LINHAS DE PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO PROGRAMA E PARA OS COORDENADORES DAS LINHAS DE PESQUISA

- 1 VOCÊ CONSIDERA QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PODEM CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NA ESCOLA PÚBLICA? EM CASO AFIRMATIVO COMO? E POR QUÊ?

- 2 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO TÊM SIDO SOCIALIZADAS FORA DO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO? EM CASO AFIRMATIVO, COMO? EM CASO NEGATIVO, POR QUÊ?

- 3 QUE MEIOS TEM SIDO UTILIZADOS PARA ESSE FIM?

- 4 QUAL O PÚBLICO-ALVO A QUEM TEM SIDO DIRIGIDA ESSA FORMA DE SOCIALIZAÇÃO?

- 5 O QUE MAIS PODERIA SER FEITO PARA DIVULGAR O RESULTADO DESTAS PESQUISAS?

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE BERLIM SOBRE ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades

Prefácio

A Internet transformou radicalmente as realidades práticas e económicas da difusão do conhecimento científico e do património cultural. Pela primeira vez na história, a Internet oferece-nos a possibilidade de constituir uma representação global e interactiva do conhecimento humano, incluindo o património cultural, e a garantia de acesso mundial.

Nós, os signatários, sentimo-nos obrigados a responder aos desafios da Internet como o meio funcional emergente de difusão do conhecimento. Obviamente, estes desenvolvimentos serão capazes de modificar significativamente a natureza da publicação científica, bem como o actual sistema de controlo de qualidade.

De acordo com o espírito da *Declaration of the Budapest Open Access Initiative*, da *ECHO Charter* e da *Bethesda Statement on Open Access Publishing*, redigimos esta Declaração para promover a Internet como o instrumento funcional ao serviço de uma base de conhecimento científico global e do pensamento humano, e para especificar medidas que os responsáveis políticos, os institutos de investigação, as entidades financiadoras, as bibliotecas, os arquivos e os museus devem considerar.

Objectivos

-A nossa missão de disseminar o conhecimento estará incompleta se a informação não for tornada rapidamente acessível e em larga escala à sociedade. Novas possibilidades de difusão do conhecimento, não apenas através do método clássico, mas também, e cada vez mais, através do paradigma do acesso livre via Internet devem ser apoiadas. Nós definimos o acesso livre como uma fonte universal do conhecimento humano e do património cultural que foi aprovada pela comunidade científica.

-Para concretizar esta visão de uma representação global e acessível do conhecimento, a Web do futuro tem de ser sustentável, interactiva e transparente. Conteúdos e ferramentas de software devem ser livremente acessíveis e compatíveis.

Definição de uma contribuição em Acesso Livre

Idealmente, o estabelecimento do acesso livre como um procedimento vantajoso requer o empenho activo de todo e qualquer indivíduo que produza conhecimento científico ou seja detentor de património cultural. Contribuições em acesso livre incluem resultados de investigações científicas originais, dados não processados e metadados, fontes originais, representações digitais de materiais pictóricos e gráficos e material académico multimédia.

As contribuições em acesso livre devem satisfazer duas condições:

1. O(s) autor(es) e o(s) detentor(es) dos direitos de tais contribuições concede(m) a todos os utilizadores o direito gratuito, irrevogável e mundial de lhes aceder, e uma licença para copiar, usar, distribuir, transmitir e exhibir o trabalho publicamente e realizar e distribuir obras derivadas, em qualquer suporte digital para qualquer propósito responsável, sujeito à correcta atribuição da autoria (as regras da comunidade, continuarão a fornecer mecanismos para impor a atribuição e uso responsável dos trabalhos publicados, como acontece no presente), bem como o direito de fazer um pequeno número de cópias impressas para seu uso pessoal.

2. Uma versão completa da obra e todos os materiais suplementares, incluindo uma cópia da licença como acima definida, é depositada (e portanto publicada) num formato electrónico normalizado e apropriado em pelo menos um repositório que utilize normas técnicas adequadas (como as definições *Open Archive*) que seja mantido por uma instituição académica, sociedade científica, organismo governamental ou outra organização estabelecida que pretenda promover o acesso livre, a distribuição irrestrita, a inter-operabilidade e o arquivo a longo prazo.

Apoiar a Transição para o Paradigma do Acesso Livre Electrónico

As nossas organizações estão interessadas na promoção continuada do novo paradigma de acesso livre para obter o máximo proveito para a ciência e a sociedade. Por isso, é nossa intenção progredir

- encorajando os nossos investigadores/bolseiros a publicar os seus trabalhos de acordo com os princípios do paradigma de acesso livre.
- encorajando os detentores de património cultural a apoiar o acesso livre através da disponibilização dos seus recursos na Internet.
- desenvolvendo meios e formas para avaliar contribuições em acesso livre e jornais on-line de forma a assegurar os padrões de qualidade e as boas práticas científicas.
- advogando que a publicação em acesso livre seja reconhecida para efeitos de avaliação e progressão académica.
- demonstrando o mérito intrínseco das contribuições para uma infra-estrutura de acesso livre pelo desenvolvimento de ferramentas de software, fornecimento de conteúdos, criação de metadados ou a publicação individual de artigos.

Estamos conscientes que a evolução para o acesso livre altera o processo de difusão do conhecimento no que diz respeito aos aspectos legais e financeiros. As nossas organizações procuram encontrar soluções que suportem futuros desenvolvimentos do enquadramento financeiro e legal existente, de forma a facilitar o acesso e uso otimizados.

Os governos, universidades, institutos de investigação, fundações, bibliotecas, museus, arquivos e associações profissionais que partilham a visão expressa na Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades estão convidadas a juntarem-se ao grupo de signatários que já subscreveu a Declaração.

Versão portuguesa elaborada pelos Serviços de Documentação da Universidade do Minho

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE SALVADOR SOBRE ACESSO ABERTO: A PERSPECTIVA DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO PERSPECTIVA DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento

O Acesso Aberto significa acesso e uso irrestrito da informação científica. Tem recebido apoio crescente em âmbito mundial e é considerado com entusiasmo e grande expectativa nos países em desenvolvimento.

O Acesso Aberto promove a equidade. Nos países em desenvolvimento, o Acesso Aberto aumentará a capacidade dos cientistas e acadêmicos de acessar e contribuir para a ciência mundial.

Historicamente, a circulação da informação científica nos países em desenvolvimento tem sido limitada por inúmeras barreiras incluindo modelos econômicos, infra-estrutura, políticas, idioma e cultura.

Conseqüentemente, NÓS, os participantes do *International Seminar on Open Access* – evento paralelo do 9º Congresso Mundial de Informação em Saúde e Bibliotecas e 7º Congresso Regional de Informação em Ciências da Saúde, concordamos que:

1. A pesquisa científica e tecnológica é essencial para o desenvolvimento social e econômico.
2. A comunicação científica é parte crucial e inerente das atividades de pesquisa e desenvolvimento. A ciência se desenvolve de forma mais eficaz quando há acesso irrestrito à informação científica.
3. Em uma perspectiva mais ampla, o Acesso Aberto favorece a educação e o uso da informação científica pelo público.
4. Em um mundo crescentemente globalizado, no qual a ciência proclama ser universal, a exclusão do acesso à informação é inaceitável. É importante que o acesso seja considerado um direito universal, independente de qualquer região geográfica.
5. O Acesso Aberto deve facilitar a participação ativa dos países em desenvolvimento no intercâmbio mundial de informação científica, incluindo o acesso gratuito ao patrimônio do conhecimento científico, a participação efetiva no processo de geração e disseminação do conhecimento, e a ampliação da cobertura de temas de relevância para os países em desenvolvimento.
6. Os países em desenvolvimento são pioneiros em iniciativas de Acesso Aberto e, portanto, desempenham função essencial na configuração do cenário de Acesso Aberto em âmbito mundial.

Portanto,

Instamos que os governos dêem alta prioridade ao Acesso Aberto nas políticas científicas incluindo:

- a exigência de que a pesquisa financiada com recursos públicos seja disponibilizada através de Acesso Aberto;
- a inclusão do custo da publicação como parte do custo de pesquisa;
- o fortalecimento dos periódicos nacionais de Acesso Aberto, de repositórios e de outras iniciativas pertinentes;
- a promoção da integração da informação científica dos países em desenvolvimento no escopo mundial do conhecimento.

Conclamamos a todos os parceiros da comunidade internacional para conjuntamente assegurar que a informação científica seja de livre acesso e disponível para todos e para sempre.

Salvador, Bahia, Brasil, 23 Setembro 2005.

ANEXO C – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. PORTARIA N.º13, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2006

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

PORTARIA Nº 13, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2006

Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – Capes, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 20, inciso II, do Estatuto aprovado pelo Decreto n.º 4.631, de 21 de março de 2003, e considerando as manifestações do Conselho Técnico-Científico verificadas no ano de 2005, indicando que a produção científica discente é um relevante indicador da qualidade dos programas de mestrado e doutorado, não aferível apenas através da publicação seletiva nos periódicos especializados, resolve:

Art. 1º Para fins do acompanhamento e avaliação destinados à renovação periódica do reconhecimento, os programas de mestrado e doutorado deverão instalar e manter, até 31 de dezembro de 2006, arquivos digitais, acessíveis ao público por meio da Internet, para divulgação das dissertações e teses de final de curso.

§1º Os programas de pós-graduação exigirão dos pós-graduandos, a entrega de teses e dissertações em formato eletrônico, simultânea à apresentação em papel, para atender ao disposto neste artigo.

§2º Os arquivos digitais disponibilizarão obrigatoriamente as teses e dissertações defendidas a partir de março de 2006.

§3º A publicidade objeto deste artigo poderá ser assegurada mediante publicação através de sítio digital indicado pela CAPES, quando o programa não dispuser de sítio próprio..

Art. 2º Por ocasião do envio dos relatórios para acompanhamento e avaliação o programa deverá apresentar a justificativa para a eventual ausência de depósito de obra, na forma disciplinada por esta Portaria, motivada pela proteção ao sigilo industrial ou ético.

Art. 3º No acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação serão ponderados o volume e a qualidade das teses e dissertações publicadas, além de dados confiáveis sobre a acessibilidade e possibilidade de download.

Art. 4º A CAPES divulgará em seu sítio digital a lista dos arquivos utilizados para os fins do disposto nesta Portaria, classificada por Área do Conhecimento.

Art. 5º O financiamento de trabalho com verba pública, sob forma de bolsa de estudo ou auxílio de qualquer natureza concedido ao Programa, induz à obrigação do mestre ou doutor apresentá-lo à sociedade que custeou a realização, aplicando-se a ele as disposições desta Portaria.