

Bolsa produtividade do CNPq na área de Educação: uma análise com foco na Educação Básica

Remi Castioni¹

ORCID: 0000-0002-5459-3492

Adriana Almeida Sales de Melo¹

ORCID: 0000-0002-6749-4725

Maria da Conceição Lima Afonso¹

ORCID: 0000-0003-0690-4230

Resumo

Este trabalho discute a possível correspondência entre a produção do conhecimento no âmbito dos programas de pós-graduação em educação e sua contribuição para a melhoria da Educação Básica no Brasil, por meio do estímulo à pesquisa realizada pelas agências de fomento, em particular o CNPq – por intermédio da Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ). Buscou ainda comparar o processo de concessão de apoio a projetos individuais de pesquisa no Brasil e possíveis simetrias com projetos apoiados pela União Europeia. Todas essas ações visam a demonstrar como a área de Educação tem se posicionado no âmbito da produção científica do Brasil, em termos de números absolutos e categorização temática, e como todos esses fatores podem influenciar, ou já o fazem, no processo de melhoria da Educação Básica. Os dados foram coletados a partir dos ambientes, *site* de Investimentos do CNPq em C&T, da Plataforma *Lattes* e da avaliação da CAPES. Após a coleta de dados foi feita a categorização dos projetos. Dentre os resultados observa-se uma concentração dos que recebem Bolsas PQ, assim como da produção científica dos bolsistas PQ, nas regiões Sudeste e Sul. Com relação à tentativa inicial de categorizar os projetos de pesquisa da área de Educação do CNPq relacionando-os com as Bolsas PQ, observou-se grande valorização dos temas que dão continuidade aos aspectos conceituais das dissertações e teses de seus pesquisadores e das orientações que conduzem. No contexto da Educação Básica, houve grande abrangência temática de assuntos, que vão desde a docência até comparativos internacionais.

Palavras-chave

Educação Superior – Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ) – Educação Básica.

1 – Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil. Contatos: remi@unb.br; adrianasalesdemelo@gmail.com; mconceicaoafonso@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221210>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

CNPq's productivity scholarship in the area of Education: an analysis focusing on Basic Education

Abstract

The present work discusses the possible correspondence between the production of knowledge in the scope of programs of graduation in education and their contribution for the improvement of Basic Education in Brazil, through the stimulation to research made by promotion agencies, particularly the CNPq – through the Productivity in Research Scholarship (PQ). It also aimed to compare the process of granting support to individual projects in Brazil and possible symmetries with projects supported by the European Union. All these actions aim to demonstrate how the area of Education has positioned itself in the context of Brazil's scientific production, in terms of absolute numbers and thematic categorization, and how all these factors can influence, or already do, in the process of improving Basic Education. The data was collected from CNPq's C&T Investments' site, from Lattes Platform and from CAPES' evaluation. After collecting the data it was made a categorization of the projects. Among the results can be observed a concentration of those who receive PQ Scholarships, and also the PQ scholarship holders' scientific production, in the regions Southeast and South. Regarding the initial attempt to categorize CNPq's research projects in the area of Education relating them to the PQ Scholarships, it was observed a great valorization of themes that continue the conceptual aspects of dissertations and thesis of their researchers and the orientations that conduct them. In the context of Basic Education, there was great thematic coverage of subjects that range from teaching to international comparisons.

Keywords

Higher education – Productivity in Research Scholarship (PQ) – Basic education.

Introdução

Nos últimos 30 anos, a partir da *Constituição Federal de 1988*, a Educação Superior no Brasil tem protagonizado diversas mudanças tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação. Além de termos sextuplicado o número de alunos, o sistema de ensino superior brasileiro é o quinto maior do mundo, com pouco mais de 8 milhões de alunos, só ficando atrás da China, Índia, Estados Unidos e África do Sul. Nesse período, segundo Trow (2005), passou-se de um sistema de elite para um de massa. Com a meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), o país busca alcançar um sistema

universal. Mas, especificamente na pós-graduação, a educação superior também tem sido destaque por sua qualidade, devido a um conjunto consistente de políticas que permitiu seu crescimento/qualidade (BALBACHEVSKY, 2014). O esforço que o Brasil fez nos últimos anos para ampliar o acesso à Educação Superior, consolidar um sistema de pós-graduação, potencializar o número de mestres e doutores e dotar o país de um sistema de inovação contrasta com a baixa qualidade dos indicadores da Educação Básica.

Tais questões fazem parte do campo de conhecimento da pesquisa educacional no Brasil, conduzindo políticas educacionais em diversas direções. Nesse sentido, Schwartzman (2001) acentua a necessidade de uma abordagem histórica da constituição da educação superior e dos estudos pós-graduandos no Brasil, enfatizando a relação da criação dos marcos legais das políticas educacionais aos vínculos entre ciência, cultura e projeto de desenvolvimento nacional, tendo a educação superior como foco.

Kuenzer e Moraes (2005) também se debruçam sobre o tema, mostrando-nos como a história da criação e evolução da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) se identifica com a consolidação da pós-graduação no país, não somente destinando recursos e conduzindo ações políticas, mas também como determinante na definição das áreas de conhecimento da pesquisa no país. Tais autoras afirmam ainda que as políticas de incentivo à pesquisa, com o financiamento de bolsas e programas de pós-graduação, bem como de formação de docentes, contribuíram para a composição dos próprios estatutos epistemológicos das diversas áreas de conhecimento. Sob outra perspectiva, Gatti (2001) põe em relevo a necessidade de se considerar na análise do campo de pesquisa a questão da aplicação do resultado das investigações, para enfatizar o impacto social da área da Educação.

Colistete (2016) retrata que o Brasil mantém a condição, em termos educacionais, em que nos encontrávamos no século XIX e XX, ou seja, entre as nações com os piores indicadores educacionais do mundo. Porém, se é verdade que a produção de conhecimento no âmbito da universidade propicia a geração de ativos econômicos, ou seja, o conhecimento se transforma em algo materializável no campo da produção; os ativos intelectuais produzidos no campo da Educação Superior poderiam gerar ideais ou mudanças importantes para melhorar também a Educação Básica. Considerando sua importância, este tema foi objeto de um capítulo específico do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, que apontou a baixa vinculação da produção da área da educação frente aos problemas que se apresentam no âmbito da Educação Básica (CAPES, 2010).

Para fazer frente a esse desafio, este trabalho buscou refletir sobre o estímulo à pesquisa em Educação – a partir dos projetos de pesquisa apoiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – visando a identificar uma correspondência entre a produção do conhecimento no campo da Educação, no âmbito dos programas de pós-graduação, e sua contribuição para a melhoria da Educação Básica. Neste sentido, foram agrupados dados do panorama atual do sistema de fomento à pesquisa realizado pelas agências de fomento, em particular o CNPq – por meio de um dos seus mecanismos, a Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ) – e como a Educação Básica tem sido representada no âmbito dos projetos individuais dos bolsistas PQ apoiados.

Os dilemas da Educação Básica no Brasil - 30 anos ampliando o direito à educação

A atenção com as necessidades relacionadas ao contexto da educação básica universal no Brasil iniciou-se de forma tardia, muito limitada e sob um ritmo particularmente lento (TAFNER, 2018). Somente na década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como LDB/1996, foram estabelecidas no âmbito das políticas educacionais brasileiras contemporâneas as diretrizes e bases da educação nacional, que se constituíram como um importante marco tanto na definição de novos objetivos educacionais para todo o país, quanto no direcionamento de programas e projetos desenvolvidos pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1996). Ao longo das décadas seguintes, a ampliação e consolidação do direito à educação, o fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada e diversas outras políticas foram sendo construídas. Essas abriram caminhos para a incorporação de demandas sociais historicamente reprimidas, assim como criaram a possibilidade de novas demandas, à medida em que, massivamente, a classe trabalhadora aos poucos foi tendo mais acesso à educação básica e superior.

Fruto dos intensos confrontos de interesses que se definiram e consolidaram na *Constituição Federal de 1988*, a construção política da LDB/1996 chegou à sua forma final no contexto da Reforma do Estado brasileiro, nos anos de consolidação do neoliberalismo. Além de fazer parte intrínseca do projeto nacional da época, também incorporou elementos que foram acordados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, auspiciada principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também pelo Banco Mundial. A Conferência de Jontiem lançou as bases para a implantação do Programa de Educação para Todos que foi sendo estruturado em uma rede de países e foi lançado na ocasião. Além de traçar objetivos no sentido de sistematizar internacionalmente um complexo sistema de gestão de informações da área, a Conferência também lançou as bases para uma renovação no conteúdo da educação básica, com os documentos que seguiram o conceito e o programa das “necessidades básicas de aprendizagem”. O evento lançou ainda eixos de ação dirigidos para: a universalização da educação básica, a gestão democrática da educação e a melhoria da formação e da carreira docente (MELO, 2004). Tais princípios também foram incorporados na LDB/1996.

No entanto, apenas no início do século XXI, com os novos rumos para o projeto de nação, o orçamento da educação retomou um ritmo que permitiu que fosse paulatinamente sendo cumpridos os compromissos firmados nas conferências internacionais. Ao longo de décadas, o baixo investimento na educação básica foi apontado como o grande responsável pelos baixos resultados qualitativos, porém, os gastos atuais com educação, se considerarmos o Produto Interno Bruto (PIB), encontram-se alinhados com o contexto internacional, pois hoje investimos “três vezes mais por estudante da educação básica do que dez anos atrás” (TAFNER, 2018; SCHWARTZMAN, 2016, p. 12). Em que pese que o investimento por aluno tenha aumentado, como também o investimento global, o valor

per capita por aluno comparado com os padrões internacionais representa apenas 1/3 do que praticam os países desenvolvidos (OCDE, 2014).

Juntando-se a isso, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; a “valorização do profissional da educação escolar” e o apreço à gestão democrática como princípio provocaram muitas mudanças no cotidiano escolar, assim como nas outras instituições da área (BRASIL, 1996, art. 3, inciso VII). Entre as mudanças, a obrigação de formação superior em curso de licenciatura para exercer a carreira docente na educação básica, desde a educação infantil, estimulou programas de formação docente, ora financiados pela União, ora desenhados pelas Instituições de Educação Superior (IES) em convênio com os Estados, Distrito Federal e Municípios, que se materializaram também na instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério público, que foi fruto da Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e da regulamentação oriunda da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (SILVA; BRITO, 2018). Sob este ponto de vista, segundo dados do *Censo da Educação Básica* de 2017, o Brasil tem mais de 2 milhões de docentes no âmbito da educação básica, sendo que 77,5% desses professores têm ensino superior. Segundo dados do Observatório do PNE 2015/2016, se levarmos em consideração a formação superior na área específica dos que lecionam esse percentual cai consideravelmente, sendo que apenas 46,9% dos professores do ensino fundamental e 54,9% do ensino médio encontram-se dentro dessa classificação (INEP, 2017).

Vale destacar que as ações na formação de professores e o interesse na investigação da educação básica foi ampliado pelas IES brasileiras ao longo dos anos. Em 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado sob responsabilidade da CAPES – por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 – e em 2007, a partir da Lei nº 11.502, de 2007, que atribuiu à CAPES as responsabilidades de também criar e fomentar políticas de formação inicial e continuada de professores, bem como estimular a valorização do magistério, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial, ampliando assim suas linhas básicas de ação e impulsionando a necessidade de ações relativas à melhoria da educação básica nacional (BRASIL, 2006, 2007). Além da instituição do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), outros projetos específicos foram apoiados pela CAPES para vincular as ações da graduação e da pós-graduação com a formação de professores, como o Observatório da Educação, Prodocência, PIBID, Novos Talentos, LIFE2, entre outros. Apesar das significativas mudanças nas políticas públicas voltadas para o contexto educacional ocorridas nos últimos 30 anos, do aumento no

2- Life - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores; Programa Novos Talentos, tem como objetivo apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica; Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, visa a proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas; Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas, cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica, na perspectiva de valorização da carreira docente; Observatório da Educação, tem o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

investimento em educação e da ampliação de esforços visando a aprimorar a formação dos professores, a qualidade da educação ainda é o grande desafio da educação brasileira.

O Brasil iniciou seu processo de desenvolvimento industrial sem ter estruturado um sistema de ensino que oferecesse a sustentação necessária para seu desenvolvimento, em outras palavras, não existia uma política nacional de educação consistente e capaz de atender às inúmeras solicitações que eram feitas, não sendo possível atender aos aspectos quantitativos – impostos pela necessidade de universalização da educação – e qualitativos – essenciais a um sistema de ensino que fosse sustentação para os interesses e objetivos da nação que estava sendo construída (TUPPY, 1998). Apenas com a promulgação da *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988) é que a educação foi colocada como direito fundamental, sendo primordial garantir um padrão de qualidade. Esse processo histórico demonstra que no Brasil não houve uma preocupação inicial com a qualidade da educação.

Ao analisarmos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), observamos que desde a sua 1ª edição os estudantes brasileiros estão alocados nos últimos lugares dos *rankings* de leitura, matemática e ciências. Em 2015, por exemplo, o Brasil obteve o 66º lugar em matemática, 59º lugar em leitura e o 63º em ciências do *ranking* no qual participavam 70 países (OCDE, 2016). A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE, definiu metas a serem alcançadas até 2024. No que se refere à meta 7, que trata do alcance do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, diretamente relacionada a um padrão de qualidade, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental houve avanços. Nas demais etapas, o atendimento a meta de qualidade definida pelo PNE está longe de ser alcançado.

Panorama atual do sistema de fomento à pesquisa e formação de recursos humanos em educação

Em 30 anos de Constituição, o Brasil sextuplicou o número de alunos e no período da última década os aumentos foram mais significativos. Entre 2003 a 2016, as matrículas na graduação dobraram, passando de 3,9 milhões para 8 milhões de alunos (INEP, 2018). Essa expansão foi impulsionada principalmente pelo crescimento do número de matrículas na rede privada e pública. Segundo Castioni (2016), no contexto da rede pública, a expansão recente da universidade pública brasileira – iniciada em 2007 por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a partir do Decreto nº 6.095/2007, um dos 42 programas lançados no âmbito do PDE, em abril de 2007 e que produziu dois impactos relevantes: o aumento na oferta de vagas para graduação e uma maior possibilidade de acesso à pós-graduação, mais especificamente da formação *stricto sensu*.

No âmbito da pós-graduação, entre 2003 e 2016, ocorreu um aumento de cerca de 50% no número total de titulados. Só em 2014, foram formados 50,2 mil mestres e 16,7 mil doutores, totalizando 66,9 mil formados (CAPES, 2017a). No contexto da área de Educação, houve crescimento significativo nos últimos anos dos programas de pós-graduação em Educação, tanto acadêmicos quanto profissionais. Esse crescimento foi potencializado pelo enorme quantitativo de professores que foram contratados, ao redor

de 40 mil, com título de mestre e doutor nas universidades e institutos federais. A avaliação da CAPES realizada no quadriênio encerrado em 2017 avaliou 244 cursos de educação, um crescimento de 34% em relação à avaliação anterior (2011 a 2013), na sua maioria pertencentes a instituições públicas, sejam elas federais ou estaduais (CAPES, 2017b). Em relação à titulação, os programas da área de Educação são responsáveis por mais de 4 mil titulados, sendo ao redor de três mil mestres e 1,1 mil doutores ao ano (CGEE, 2016).

Todas essas mudanças geraram impacto direto no sistema de fomento à pesquisa brasileira. O Brasil conta com duas fundações principais responsáveis pelo fomento da pesquisa científica: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As bolsas e os Editais do CNPq são responsáveis por quase a totalidade do apoio a pesquisa, enquanto que a CAPES concentra seus recursos na área de formação de recursos humanos, cabendo ao CNPq apenas uma pequena parte de bolsas de mestrado e doutorado, sendo que o financiamento da pesquisa é exclusivo do CNPq (CASTIONI, 2016).

No âmbito do CNPq, o principal apoio aos pesquisadores é a modalidade Produtividade em Pesquisa (PQ) – uma das 12 modalidades de bolsas individuais do País. Também denominada de Bolsa Produtividade em Pesquisa (Bolsa PQ) é “destinada aos pesquisadores que se destacam entre seus pares, valorizando sua produção científica e formação de recursos humanos, segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq” (CNPq, 2015, p. 1). A bolsa PQ foi instituída em 1976 juntamente com os CAs e objetivavam incentivar a produção científica dos pesquisadores brasileiros. Segundo informações disponíveis no *site Investimentos do CNPq*, a Bolsa PQ tem ao redor de 15 mil bolsistas, cuja dotação representa o maior gasto no âmbito da rubrica *Estímulo à pesquisa* (167,8 milhões de reais) que, por sua vez, é a principal modalidade de gasto do CNPq (CNPq, 2018). Na área de Educação são beneficiados 442 bolsistas nesta rubrica, dentre os 15 mil que o CNPq informa manter na sua base de dados.

O que tem sido apoiado em termos de pesquisa em Educação: práticas do Espaço Europeu de Educação Superior

O CNPq utiliza-se de um sistema de estímulo à pesquisa muito diferente dos padrões existentes nos países do Norte. No Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), por exemplo, onde estão os 28 países que formam a União Europeia (UE), a Direção-Geral da Investigação e da Inovação atualizou recentemente suas ações de fomento à pesquisa e instituiu o *Programa Horizon 2020* (H2020), um poderoso programa que vai aportar 80 bilhões de euros para o financiamento de pesquisas nas universidades e centros de pesquisa. Diferentemente do Brasil, nos programas da União Europeia e dos estados-membros, não existem projetos voltados individualmente para os pesquisadores. Os projetos destinam-se a atender editais e, no caso da União Europeia, promovem uma competição em diversos grupos de pesquisa para disputar os recursos existentes.

É importante um esclarecimento adicional quando se analisa a realidade brasileira comparada ao EEES. O Processo de Bolonha, como é conhecido o espaço comum de

formação superior, em seus diversos ciclos e fases, é talvez o processo mais conhecido que afeta as universidades europeias (ANTUNES, 2005). Surgiu primeiramente por meio de um acordo entre reitores, em 1988, e depois, em 1998, na Universidade de Sorbonne, entre os governos, para organizar uma estrutura similar de graus universitários. Porém, não é propriamente um programa da União Europeia. Embora tenha suscitado muita controvérsia no momento da sua introdução, diversos países construíram suas legislações a partir disso, mas a UE indicou apenas algumas orientações. Existem ainda muitos problemas a serem superados como os apontados por Araújo, Silva e Durães (2018), no qual em recente reunião em Paris, que comemorava os 30 anos do Processo de Bolonha, tratou de animar uma agenda cada vez mais comum entre os países membros (EHEA MINISTERIAL CONFERENCE, 2018).

Atualmente, a UE financia as universidades através do Erasmus+ (relacionado com o ensino) e programas H2020 (pesquisa). O *European Research Council* (ERC), ou Conselho Europeu de Pesquisa, fornece bolsas de estudo para pesquisadores, que podem então decidir em que universidade podem atuar. O H2020 proporcionou dois tipos de controvérsia. Por um lado, o investigador principal da maioria dos projetos apoiados atua em universidades na Alemanha, no Reino Unido ou em países vizinhos. Os pesquisadores dos demais países têm pouca capacidade para alavancarem projetos individuais, dependendo de associação com pesquisadores de universidades alemãs e inglesas. Por outro lado, a maior parte dos recursos são destinados a áreas que podem gerar patentes. Embora as Ciências Sociais e Humanas sejam necessárias para muitos aspectos da estratégia H2020, elas recebem parcelas menores do orçamento. Entretanto, o H2020 tem suscitado outras ações, como na Alemanha – que implantou sua própria estratégia no qual visa a criar *clusters* de universidades – e na França – onde muitas universidades também se fundiram, para alcançar melhor competitividade nas disputas por projetos europeus.

Em essência, essa estratégia revela que as universidades estão atuando de forma mais integrada a partir de projetos estratégicos. Não se observam iniciativas de premiar pesquisadores individualmente somente a partir da sua relativa produtividade, medida em *papers* e citações, embora isso possa ser um indicador importante para o líder de projetos, não o é para sancionar a condição de receber simplesmente um prêmio de destaque, como é o caso da bolsa de produtividade em pesquisa no Brasil.

Aspectos metodológicos utilizados

A partir dessas informações e admitindo-se que o mérito alcançado pelo conjunto de bolsistas que fazem parte do CA de Educação é representativo da qualidade do que se produz, buscou-se conhecer que tipo de pesquisas são apoiadas pelo CNPq no âmbito do CA de Educação e em que medida os projetos apoiados conectam-se com os problemas da educação brasileira, particularmente a Educação Básica, enfatizado pelo PNPG. Para tanto, a presente investigação utilizou-se dos levantamentos realizados anteriormente e apresentados por Castioni (2016) para a área de Educação, em que a concessão da Bolsa PQ revelou que: 1) há uma concentração de pesquisadores nos eixos sul-sudeste, correspondendo a 85% do total das bolsas; 2) a distribuição das bolsas valoriza a produção bibliométrica; 3) há ausência de critérios que valorizem regiões com indicadores

educacionais mais baixos; 4) há baixa renovação do quadro de bolsistas, revelando critérios de permanência pouco condizentes com a produção acadêmica; e 5) há dificuldades para que os pesquisadores ascendam aos extratos mais elevados de bolsas, apesar da produção relevante.

Diante dos resultados alcançados por Castioni (2016) e a partir dos dados estatísticos coletados, foi realizada uma análise de parte da política de financiamento da pós-graduação, buscando relacioná-la à Educação Básica. Essa análise utilizou como base de classificação o título dos projetos dos bolsistas PQ na área de Educação bem como da produção científica nessa mesma área, sendo desenvolvida em três etapas principais:

i) Coleta dos dados: os dados foram coletados a partir do *site Investimentos do CNPq em C&T3* – no qual foram identificados os dados do pesquisador, título do seu projeto, a universidade de vínculo e o período da bolsa – e da Plataforma *Lattes*, visando a complementar as informações sendo extraídos os dados geográficos do pesquisador/instituição, número de publicações e orientações;

ii) Categorização dos projetos: etapa responsável por classificar o projeto, por meio da análise do título, dentro de cinco categorias definidas (quadro 1): Desenvolvimento Conceitual, Educação Básica, Docente (formação, práticas pedagógicas), Educação Superior, Política Pública e Metodologia de Ensino.

iii) Análise dos resultados: responsável por identificar correlações dos dados analisados conforme o objetivo proposto pelo trabalho.

Quadro 1 – Detalhamento conceitual das categorias utilizadas

Categoria	Definição
Desenvolvimento Conceitual	Projetos que apresentam um aprofundamento conceitual maior sobre um determinado assunto, ensinam o desenvolvimento de categorias analíticas de projetos de pesquisa, ou aprofundam pensamentos ou conceitos desenvolvidos por autores de referência em uma área de conhecimento. Normalmente a temática do projeto persegue o investigador ao longo da sua trajetória profissional
Educação Básica	Projetos cujo objeto de estudo envolve algum aspecto tratado no âmbito da Educação Básica (etapas e modalidades)
Docente (formação, práticas pedagógicas)	Projetos em que a temática principal era a figura do docente, que se referiam a mais de uma etapa da educação ou temas transversais
Educação Superior	Projetos cujo objeto de estudo envolve algum aspecto tratado no âmbito da Educação Superior (graduação e pós-graduação)
Política Pública	Projetos cujos enunciados se referiam a mais de uma etapa da educação ou temas transversais (gênero, raça, direitos humanos etc.) e que tratam de aspectos relacionados a políticas públicas ou metodologias de ensino
Metodologia de Ensino	

Fonte: elaboração própria.

3- Disponibiliza a consulta aos pagamentos de bolsas e auxílios realizados pelo CNPq. Disponível em: <http://fomentonacional.cnpq.br/dmfomento/home/fmthome.jsp?>

Vale destacar que a análise aqui apresentada é um esforço para sistematizar as informações constantes na página do CNPq sobre a concessão das bolsas de Produtividade em Pesquisa para os pesquisadores da área de Educação. É um esforço inicial, uma vez que a extração das informações da base de dados tem uma complexidade que exige um maior aprofundamento.

Nesse sentido, tentando minimizar possíveis vieses de análise e buscando aperfeiçoar os critérios de classificação, recorreu-se à leitura da descrição dos projetos de cada pesquisador no *Currículo Lattes*, publicado na Plataforma *Lattes* do CNPq. Como a limitação das informações é suscetível a questionamentos – uma vez que não se conhece o inteiro teor do projeto, apenas o nome e algumas palavras de referência – incorre-se na possibilidade de não reproduzir exatamente o que trata o projeto. Entretanto, julgamos importante o esforço de relacionar o que o CNPq apoia em termos de projetos de pesquisa e relacioná-los com os potenciais desafios da educação brasileira. Nesse sentido, serão apresentados três diferentes resultados de análises: paralelo entre as Bolsas PQ (CNPq) e os Programas avaliados pela CAPES; análise da produção científica dos bolsistas PQ na Plataforma *Lattes*; e a categorização dos projetos de pesquisa da área de Educação do CNPq relacionando-os com as bolsas PQ.

Principais resultados obtidos

Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados sobre o paralelo entre as Bolsas PQ e os Programas avaliados pela CAPES, é importante esclarecer que existe uma pequena divergência entre o número de bolsas informado no Portal do CNPq e o número de PQ que construímos para esta análise. Isso está relacionado ao período de apuração dos dados quantitativos, uma vez que no Portal do CNPq o período é dezembro de 2017 e no caso das bolsas o período refere-se ao ano de 2018, entrada em vigor dos projetos apoiados e da implantação das bolsas. Os dados mostram que 86% dos que recebem PQ situam-se nas regiões Sudeste (56%) e Sul (30%) (tabela 1). Conforme dados disponíveis na Plataforma Sucupira, a Avaliação Quadrienal da CAPES avaliou 244 cursos em 170 programas, mostrando uma concentração 20% menor do que as apresentadas nas Bolsas PQ, ou seja, essas duas regiões foram responsáveis por 65% dos programas, sendo 41% Sudeste e 24% Sul (tabela 1). Se agregarmos os cursos com notas de 4 a 7, por exemplo, no qual se concentram os programas mais bem avaliados, a participação dessas duas regiões cai para 52% do total.

O fato incontestável é que a participação das regiões Sul-Sudeste é no mínimo exagerada no CA Educação do CNPq. Nos últimos anos, devido à expansão do REUNI, outras regiões criaram cursos de mestrado e doutorado, o que reduziu a participação das regiões Sul-Sudeste, relativamente. Diante desse cenário, espera-se que um critério regional possa ser razoável para contemplar mais regiões do que as tradicionais do centro-sul.

Tabela 1 – Programas CAPES e Bolsas PQ: participação por região geográfica

Regiões	CAPES		PQ (CNPq)	
	Programas	Participação	Quantidade	Participação
Centro-Oeste	16	9%	16	4%
Nordeste	32	19%	34	8%
Norte	11	6%	8	2%
Sudeste	70	41%	242	56%
Sul	41	24%	129	30%
Total Geral	170	100%	429	100%

Fonte: elaboração própria a partir de Avaliação CAPES (CAPES, 2017b) e PQ do CNPq (2018).

Com relação à análise da produção científica dos bolsistas PQ na base *Lattes* (tabela 2), os dados apresentados foram obtidos extraindo-se a informação da Plataforma *Lattes* de cada um dos bolsistas PQ nos últimos dois anos, considerando como critério os dados registrados na Plataforma *Lattes* e consultados em fevereiro e março de 2017. Embora o crescimento dos programas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tenha sido significativo nos últimos anos, ainda assim não conseguiram suplantarem o número de titulados. Demonstra-se a seguir a importância que as regiões do Centro-Sul têm na formação de mestres e doutores. Como o número de orientações é um potencial indicador de que boa parte das teses e dissertações também terão como produtos *papers* ou capítulos de livros, observa-se que as regiões que mais se destacam são exatamente onde está a oferta do maior número de programas, mas pode-se antever que a consolidação de programas em outras regiões do país irá tensionar a relação Sul e Sudeste contra as demais regiões e que um critério para valorizar a produção da emergente consolidação da pós-graduação em outras regiões do Brasil deve ser adotado.

Tabela 2 – Total de publicações e orientações dos bolsistas de PQ por região geográfica

Regiões	Total de publicações dos últimos 2 anos		Total de orientações em andamento	
	Artigos em Periódicos	Livros e Capítulos	Doutorado	Mestrado
Centro-Oeste	74	89	40	18
Nordeste	221	210	69	53
Norte	49	71	21	12
Sudeste	1.364	1.209	404	318
Sul	955	705	278	182
Total Geral	2.663	2.284	812	583

Fonte: elaboração própria a partir da base de dados da Plataforma *Lattes* (CAPES, 2017b).

O último item analisado buscou categorizar os projetos de pesquisa da área de Educação do CNPq relacionando-os com as Bolsas PQ. Esta etapa do trabalho teve

por objetivo oferecer um panorama dos projetos apoiados pelo CNPq. Considerando-se que uma importante fonte dos recursos da agência é destinada ao incentivo de um contingente expressivo de pesquisadores (15 mil) que atuam na formação de outros futuros pesquisadores, seria interessante se conhecer o que esse esforço tem provocado. Nesse sentido, a tabela 3 mostra os projetos de pesquisa agrupados em torno de seis categorias temáticas (Quadro 1), visando a oferecer maior objetividade para a análise e para a relação com os grandes desafios da educação brasileira, que em geral podem ser característicos dos problemas enfrentados pelos projetos apoiados por meio do CNPq. A classificação a seguir está longe de ser a ideal. Ela é um esforço inicial para produzir uma métrica que possibilite o relacionamento dos projetos apoiados com os desafios da educação no Brasil.

Tabela 3 – Categorização dos projetos de pesquisa de Bolsa PQ por região geográfica

CATEGORIA	Total	%	Sudeste		Sul		Nordeste		Centro-Oeste		Norte		Total Geral
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Desenvolvimento Conceitual	128	30%	70	29%	44	34%	7	21%	4	25%	3	38%	127
Educação Básica	109	25%	67	28%	29	22%	8	24%	4	25%	1	13%	85
Docente (formação, práticas pedagógicas)	77	18%	43	18%	23	18%	7	21%	3	19%	1	13%	77
Educação Superior	44	10%	17	7%	16	12%	6	18%	3	19%	2	25%	43
Política Pública	41	10%	26	11%	10	8%	3	9%	1	6%	1	13%	41
Metodologia de Ensino	30	7%	19	8%	7	5%	3	9%	1	6%	-	0%	28
Total Geral	429	100%	242	56%	129	30%	34	8%	16	4%	8	2%	429

Fonte: elaboração própria a partir das PQ do CNPq (2018).

Considerou-se como premissa inicial o fato de que os bolsistas de PQ do CNPq, do CA Educação, são uma amostra daquilo que é referência para a área educacional, buscando-se então conhecer o que de fato se premia na área da Educação. Nessa direção, a categoria com maior percentual de Bolsas PQ é denominada de *Desenvolvimento Conceitual* – responsável por 30% de participação total – abarcando um aspecto muito característico do campo educacional, que consiste no desenvolvimento de um objeto de pesquisa que persegue o investigador ao longo da sua trajetória profissional, sendo classificado em subcategorias, como: história da educação; pensamento pedagógico; análise com foco em documentos (produção científica, discursos, cartas, artigos midiáticos); gênero, raça, sexualidade e desigualdades sociais; dentre outros. Em boa medida são objetos que se relacionam com a trajetória de pesquisa de mestrado e/ou doutorado do bolsista PQ. Não necessariamente os temas agrupados nesse item estão desconectados dos problemas ou da realidade da área de Educação, entretanto, revelam um certo deslocamento com aquilo que se apresenta para a realidade atual.

Observe que a categoria classificada como *Educação Básica* é a que tem a 2ª maior participação na escala fixada, com 25% de participação. As principais temáticas das Bolsas PQ classificadas como *Educação Básica* pesquisam sobre: questões relacionadas aos docentes (formação, práticas pedagógicas); Desenvolvimento Conceitual; Metodologia de Ensino; Educação Profissional; Criança (alfabetização, questões políticas, práticas pedagógicas, metodologias); Avaliação (aprendizagem, ensino, institucional); EJA; Política Pública; História da Educação; Tecnologia aplicada a educação; Gênero, Raça, Sexualidade e Desigualdades Sociais; Internacional (estudo comparativo, estudo de caso); Educação Indígena; Análise (produção científica, discursos, cartas, artigos midiáticos); Educação do Campo; e Educação Especial.

A categoria *Docente (formação, práticas pedagógicas)* obteve a 3ª maior participação na escala fixada, com 18% de participação, estando acima de outras que em geral se considera com maior prestígio, como a Educação Superior (10% de participação). Como mencionado, a categoria *Educação Superior* respondeu por 10% das bolsas analisadas, tendo como principais assuntos estudados: o *Docente (formação, práticas pedagógicas)*; o contexto *Internacional (Comparativo, estudo de caso)*; o uso de *Tecnologia aplicada a educação*; a *questão do Gênero, Raça, Sexualidade e Desigualdades Sociais*; e a *Avaliação (aprendizagem, ensino, institucional)*.

A distribuição interna das Regiões segue o mesmo padrão, mesmo em regiões de baixa cobertura da bolsa PQ do CNPq, ou seja, a categoria *Desenvolvimento Conceitual* é a que concentra o maior número de indicações, seguida pela *Educação Básica*. Apenas na Região Nordeste a *Educação Básica* apresentou maior número de Bolsas PQ em comparação com as demais categorias, sendo responsável por 24% (8 bolsas) do total de 34 bolsas concedidas para o Nordeste.

No âmbito da categoria Educação Básica, tema de maior interesse deste trabalho, foi feito também o recorte institucional, sendo que 44 instituições dividiram as 109 Bolsas PQ disponibilizadas para esta categoria (tabela 4). A instituição com maior número de bolsas foi UFMG, respondendo por 8% (9 bolsas) e contemplam: Metodologia de Ensino; Educação Profissional; História da Educação; EJA; Docente (formação, práticas pedagógicas); e Criança (aprendizagem, questões políticas, práticas pedagógicas, metodologias).

Tabela 4 – Categoria Educação Básica: recorte institucional das instituições mais representativas

Instituição	Bolsas PQ	
	Total	%
UFMG	9	8%
UFSC	7	6%
UFRGS, UFF, UNICAMP e USP	6	6%
UNIFESP, UFU e UFRJ	4	4%
PUC/RIO, UERJ, UFPR, PUC/SP e UFPEL	3	3%

Fonte: elaboração própria a partir das PQ do CNPq (2018).

Talvez uma análise mais ampla, adicionando a PQ e os projetos do Edital Universal, possam oferecer uma melhor visão do que afirmamos acima, entretanto, as dificuldades de se obter os dados do Edital Universal, dada a amplitude que o mesmo possui em termos de valores, tornam essa tarefa de maior complexidade do que a aqui realizada somente com a PQ. Os dados apontados pela presente classificação não diferem muito dos encontrados por Silva e Jacomini (2017), ao fazerem uma análise a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), em particular, do vigente de 2011-2020. O trabalho conduzido pelas autoras a partir do Banco de Teses e Dissertações teve como recorte programas com nota 5 na avaliação da CAPES e identificou que a maior parte dos programas está no eixo sul-sudeste e entre os temas mais abordados encontram-se algumas similitudes com as realizadas neste esforço a partir da base de dados do CNPq. Como resultados, Silva e Jacomini (2017) identificaram que $\frac{1}{4}$ do total das teses analisadas (432) e $\frac{1}{3}$ das dissertações (851) se referiam a temas que denominamos de conceituais no campo da educação básica. Trabalhos voltados para temas como qualidade da educação/ensino são minoria entre as categorias construídas pelas autoras.

Considerações finais

Este trabalho apresentou um esforço inicial em sistematizar informações muito pouco visíveis na página do CNPq. Apesar das dificuldades de acesso aos dados e trabalhando com as informações atualmente disponibilizadas pelo CNPq, foi possível identificar alguns resultados que clarificam para quais categorias de projetos de pesquisa estão sendo direcionadas as Bolsas PQ da área de Educação e sua correlação com o contexto educacional no Brasil.

Dentre os resultados, destaque-se uma concentração dos pesquisadores que recebem Bolsas PQ, assim como da produção científica dos bolsistas PQ, nas regiões Sudeste e Sul, talvez por terem maior oferta de programas. Para minimizar essa concentração, sugere-se que a adoção de algum critério regional talvez fosse mais razoável para contemplar regiões emergentes na oferta de cursos de pós-graduação e onde também os indicadores educacionais estão ainda em desvantagem. Ao contrário das demais chamadas do CNPq, apoiadas pelos Fundos Setoriais, os CAs não aplicam para a bolsa PQ a reserva de 30% dos recursos prevista para os projetos oriundos das regiões Norte-Nordeste e Centro-Oeste.

Com relação à tentativa inicial de categorizar os projetos de pesquisa da área de Educação do CNPq relacionando-os com as Bolsas PQ, observou-se grande valorização dos temas que dão continuidade aos aspectos conceituais das dissertações e teses de seus pesquisadores e das orientações que conduzem, o que pode proporcionar certo deslocamento dos problemas ou da realidade da educação brasileira. No contexto da Educação Básica, houve maior abrangência temática abordando assuntos diversos que vão desde a docência até comparativos internacionais.

Baseado nos resultados, presume-se que há uma tentativa de equalizar a temática com os atuais problemas da educação brasileira. Esta pode ser resultado dos últimos Editais do CNPq, que parecem sinalizar uma mudança na orientação do financiamento, como por exemplo o Edital da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Chamada

CNPq Nº 22/2016 – Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas –, que teve foco voltado diretamente para enfrentar problemas da Educação Básica, como sobre a transição entre ensino fundamental e ensino médio.

Editais dessa natureza podem estar inaugurando um novo padrão no estímulo à pesquisa no âmbito da universidade brasileira na área da educação, no entanto, os resultados de tais iniciativas precisam estar mais orientados para problemas ou para evidências, que é uma tendência no financiamento da pesquisa em vários Editais como *Programa Horizon 2020*. O CNPq também realiza chamadas específicas para as pesquisas apoiadas pelos Fundos Setoriais. A recente preocupação com temáticas específicas, como a transição entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, parece inaugurar uma nova etapa, especialmente para a área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Referências

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educacionais: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 47, p. 125-143, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/HVrL5s>. Acesso em: 10 maio 2018.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174148, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174148.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304. Disponível em: <https://goo.gl/R8vbfk>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/1SXlu8A>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Nv5nbk>. Acesso em: nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1SXlu8A>. Acesso em: set. 2017.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação quadrienal 2017**. Brasília, DF: CAPES, 2017b. Disponível em: <https://goo.gl/D3mC8E>. Acesso em: 22 maio 2018.

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

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Qualis periódicos**. Brasília, DF: CAPES, 2017a. Disponível em: <https://goo.gl/eaqGA>. Acesso em: 30 maio 2018.

CASTIONI, Remi. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 199-224, jan./mar. 2016.

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres e doutores 2015**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: CGEE, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/DCrHkX>. Acesso em: 25 maio 2018.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Painel de investimentos**. Brasília, DF: CNPq, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/hw8nHo>. Acesso em: 08 maio de 2018.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Resolução Normativa nº 028/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2015. Disponível em: http://cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271?COMPANY_ID=10132. Acesso em: jan. 2019.

COLISTETE, Renato P. **Contando o atraso educacional**: despesas e matrículas na educação primária de São Paulo, 1880-1920. São Paulo: FEA/USP, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/7h7wfK>. Acesso em: 05 maio 2018.

EHEA MINISTERIAL CONFERENCE PARIS 2018. **Web Site**. Disponível em: <http://www.ehea2018.paris/>. Acesso em: maio 2018.

ERC - European Research Council. **Web Site**. Disponível em: <https://erc.europa.eu/>. Acesso em: 13 maio 2018.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de indicadores do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/monitoramento-do-pne/painel-de-indicadores>. Acesso em: 08 set. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 dez. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: UFAL, 2004.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance 2014**. Paris: OECD, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Acesso em: 23 jan. 2019.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2015 Results** (Volume I e II): Excellence and Equity in Education, PISA. v. 1-2. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PORTAL QEDU. **Web Site**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 04 maio 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016, 255 p.

SCHWARTZMAN, Simon. **Espaço para as ciências**: o desenvolvimento da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>. Acesso em: 02 out. 2019.

SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 629-646, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300629&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA, Fernando Mariano da; BRITO, Tatiana Feitosa de. O piso salarial dos professores: da Constituição à prática. *In*: SILVA, Rafael Silveira (org.). **30 anos da Constituição**: evolução, desafios e perspectivas para o futuro. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. p. 188-218. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/553745/001136715_30_anos_Constituicao_v2.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

TAFNER, Paulo. Educação básica no Brasil: evolução recente, fragilidades, impasses e desafios. *In*: DE NEGRI, João Alberto; ARAÚJO, Bruno César; BACELETTE, Ricardo (org.). **Desafios da nação**: artigos de apoio. v. 2. Brasília, DF: IPEA, 2018. p. 287-330. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180413_desafios_da_nacao_artigos_vol2_cap24.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

TROW, Martin. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of Califórnia, 2005. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/WP2005-4>. Acesso em: 30 mar. 2019.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. **A educação em confronto com a qualidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

Recebido em: 13.03.2019

Revisado em: 12.09.2019

Aprovado em: 22.10.2019

Remi Castioni é professor da Universidade de Brasília (UnB) e membro dos Programas de Pós-Graduação em Educação (acadêmico e profissional), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Adriana Almeida Sales de Melo é professora da Universidade de Brasília (UnB) e membro dos Programas de Pós-Graduação em Educação (acadêmico e profissional), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Maria da Conceição Lima Afonso é doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).